

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МОСКАЛЕНКО ВАЛЕНТИНА МИХАЙЛОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ
ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19 11 24

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19 11 24

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19 11 24

Обучающийся
Москаленко В.М.

19 11 24

Дата защиты

19 12 24

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП.....	9
1.1. Понятие и онтогенез наглядно-образного мышления.....	9
1.2. Особенности наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ДЦП.....	21
1.3. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста.....	30
Выводы по главе 1.....	41
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	43
2.1. Организация и методики исследования.....	43
2.2. Анализ результатов исследования развития наглядно-образного мышления детей.....	47
2.3. Разработка и реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	55
2.4. Анализ результативности реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	71
Выводы по главе 2.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	82
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	85
Приложение.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Среди всех категорий детей с нарушениями в развитии в настоящее время количество детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата значительно возросло.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание центральной нервной системы при ведущем поражении двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. При ДЦП имеет место раннее органическое поражение двигательных и речедвигательных систем мозга.

Отклонения в психофизическом развитии детей с церебральным параличом связаны в первую очередь с двигательными, сенсорными и речевыми нарушениями. У детей с ДЦП задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, развиваются навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности.

Двигательные нарушения при ДЦП отмечаются с рождения, тесно связаны с перцептивными расстройствами, являются ведущим дефектом, оказывающим неблагоприятное влияние на весь ход формирования нервно-психических функций ребенка.

Анализ клинических, нейропсихологических и психолого-педагогических исследований проблемы детского церебрального паралича (ДЦП) показывает, что при данном виде отклонения в развитии разнообразные по степени тяжести проявления двигательные нарушения сопровождаются интеллектуальными и речевыми нарушениями.

Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, А.С. Батуев, Н.А. Бернштейн, В.И. Козьявкин, К.А. Семенова считают, что двигательный анализатор выполняет функцию связи между другими анализаторами, организуя координацию их деятельности в сложных поведенческих актах. Поэтому при ДЦП, когда имеет место поражение двигательного анализатора, нарушаются системные связи и между другими анализаторами, что в конечном итоге отражается на темпе и характере

психического развития ребенка. У детей могут отмечаться недостатки интеллектуального развития. Они обусловлены как непосредственно поражением головного мозга, так и социальной депривацией, возникающей в результате ограничения двигательной активности и социальных контактов [65].

Одним из направлений коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы в дошкольном возрасте у детей с ДЦП, является развитие мышления. Дети имеют специфические трудности в приеме и переработке поступающей информации, это связано с двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями.

Мышление – это процесс познавательной деятельности человека, обладающий обобщением, а также опосредованным отражением действительности. Мышление на каждом возрастном этапе имеет свои особенности и развивается на протяжении всей жизни человека.

В познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.А. Урунтаева и др.). Наглядно-образное мышление играет существенную роль в интеллектуальном развитии дошкольника. Опираясь на него, ребенок-дошкольник получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности.

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления.

В специальной психолого-педагогической литературе проблеме изучения мышления у детей с ДЦП посвящены многочисленные исследования И.И. Мамайчук, Л.А. Даниловой, Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой,

К.А. Семеновой, Э.С. Калижнюк и др. Научные работы данных ученых характеризуют мышление детей с двигательными патологиями специфическими особенностями развития.

Учет дошкольного возраста как сенситивного периода в становлении наглядных форм мышления, а также недостаточность научно-методических исследований и разработок по формированию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП определяют актуальность темы исследования.

Цель исследования – научно обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Объект исследования – наглядно-образное мышление детей с ДЦП.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП будет более результативным при реализации психолого-педагогических условий:

- организация игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП;
- комплексное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и взаимосвязи между ними;
- формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.
2. Эмпирическим путем выявить показатели наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

3. Определить и реализовать психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

4. Оценить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена следующими положениями:

– субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.), общие идеи и принципы субъектно-деятельностного подхода в психолого-педагогическом исследовании отклоняющегося развития (В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, С.Д. Забрамная);

– положения специальной психологии о единстве законов нормального и аномального развития (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский), сложной структуре дефекта при аномальном развитии (Л.С. Выготский), общих и специфических закономерностях аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

– подходы в области коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями (И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Н.Я. Семаго, Л.И. Плаксина, У.В. Ульенкова и др.);

– психолого-педагогические подходы в сопровождении детей с детским церебральным параличом (К.А. Семенова, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, Г.В. Кузнецова, А.А. Гусейнова, О.Г. Приходько, Т.Н. Симонова, Б. и К. Бобат, В. Войт, И.А. Скворцов и др.);

Методы исследования:

– теоретические – анализ и обобщение психолого-педагогических исследований;

– эмпирические: тестирование;

– качественно-количественный анализ данных, в том числе методы математической статистики (описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни).

Методики исследования:

Методики А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой:

- методика «Нарисуй целое»;
- методика «Сравнение сюжетных картинок «Летом»;
- методика «Времена года»;
- методика «Группировка картинок по цвету и форме».

Экспериментальной базой исследования являлся МБДОУ «Детский сад» компенсирующего вида.

В исследовании приняли участие 10 детей с диагнозом детский церебральный паралич в возрасте 4-5 лет, посещающих старшую группу.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– внесен вклад в теорию наглядно-образного мышления, его результаты расширяют научные представления о развитии наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста;

– уточнены представления о специфике развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом;

– определены психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Практическая значимость исследования:

Разработаны и внедрены в практику комплекс коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющих детский церебральный паралич, направленный на комплексное развитие наглядно-образного мышления, методические рекомендации для родителей детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом для развития наглядно-образного мышления с помощью игровой деятельности.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы психологами дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми с детским церебральным параличом, при подготовке программ психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом в ДОО, при чтении соответствующих курсов на кафедрах повышения квалификации работников образования.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы, приложения, содержит таблицы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

1.1. Понятие и онтогенез наглядно-образного мышления

Важнейшим условием умственного развития ребенка дошкольного возраста является формирование и обогащение ведущих наглядных форм мышления (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков и др.).

Согласно Н.Н. Поддьякову, наглядно-образное мышление характеризуется тем, что решение определённых задач может быть осуществлено ребёнком в плане представлений, без участия практических действий. Являясь ранней формой, наглядно-образное мышление имеет ярко выраженную проблемную направленность и целесообразный характер. Почву для его развития подготавливают достижения наглядно-действенного мышления [60].

Наглядно-образное мышление как один из видов мышления связано с представлением ситуаций и изменений в них. Этот вид мышления осуществляется на основе преобразования образов восприятия в образы представления, дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений, формирующих отражения реальности в образно-концептуальной форме. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения, характеристика некоторых особенностей его функционирования. В качестве основного средства осуществления этой формы мышления выступают образы, которые могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

Наглядно-образное мышление характеризуется особыми средствами и способами осуществления и выполняет специфические функции в процессе умственного развития детей среднего дошкольного возраста:

- решение познавательных задач направлено на отражение явлений, ориентировки на наблюдаемые особенности объектов, соотнесение наглядного образа того или иного объекта с наглядно воспринимаемыми особенностями этого объекта,

- в процессе сравнения предметов происходит формальное обобщение этих предметов и выделение в них формально общего,

- выделение классов предметов по сходным чертам для составления соответствующей классификации и ее использования с целью опознания конкретных предметов, выполнение первичного упорядочивания,

- схематизирующее определение понятий по внешним признакам,

- становление речи, ее образности.

Разновидностью наглядно-образного мышления является визуальное мышление с постоянной опорой на зрительный образ. Оно ведет к самостоятельному пониманию ребенком смысла увиденного, помогает ему приобретать знания в процессе познания окружающей действительности.

Наглядно-образное мышление включает в себя три мыслительных процесса: создание зрительного образа, оперирование им и ориентацию в пространстве (как видимом, так и воображаемом). Все эти процессы имеют общий базис, фундамент, не зависящий от вида и содержания деятельности (рисования, решения математических задач, отгадывания загадок и т.д.). Зависит он от типа визуальных (зрительных) отношений, которые выделяются человеком при работе с образом или наглядным объектом.

Основу формирования у детей умения оперировать образами предметов и их частей составляет способность произвольно актуализировать эти образы. Такая актуализация становится возможной за счет освоения анализирующих действий, а затем воспроизводящих. Так, у ребенка происходит становление

способности произвольно актуализировать представление о воспринимаемом предмете и затем воплощать его в деятельности (рисунке, конструировании).

Функционирование самих образов оказывает существенное влияние на развитие логических операций, т.к. новые стороны и связи предметов, которые на определённом этапе становятся объектом понятийного мышления, вначале выделяются ребёнком в наглядно-образном плане.

Образы, используемые в наглядно-образном мышлении, построены иначе, чем образы восприятия. Это отвлечённые и обобщённые образы, в которых выделены наиболее важные для решения мыслительной задачи признаки и отношения предметов. Согласно А.Н. Леонтьеву, природа образа может быть понята только как порождаемая предметностью и формирующаяся в предметных действиях [40].

Классификацию образов по их структуре выделяет Ж. Пиаже:

- 1) репродуктивные – в них отражаются уже известные предметы или события;
- 2) антиципирующие, в которых человек воспроизводит новые, не воспринимавшиеся ранее события [59].

Репродуктивные образы включают в себя статические, отражающие неподвижные предметы, кинетические, отражающие различные формы движений, преобразующие, отражающее известные человеку преобразования объектов. При этом одни из них отражают лишь конечный результат преобразования, другие – все этапы трансформации объекта.

Обращает внимание на необходимость четкого различения двух понятий И.С. Якиманская – тип образа и тип оперирования образом. Зачастую они не зависят друг от друга [85].

В других исследованиях В.П. Зинченко, Н.Н. Поддьякова имеются данные о том, что тип образа (его структура, функциональные особенности) влияет на процесс оперирования, расширяя или сужая возможности последнего [24, 60].

По мнению В.П. Зинченко существенным компонентом наглядно-образного мышления является преобразование и трансформация образа, а его операции – манипулирования образами. Результатом таких преобразований является порождение нового образа, несущего смысловую нагрузку и делающего значение видимым. Кроме того, посредством таких преобразований обнаруживаются новые, до того неизвестные свойства предметов [24].

На парадоксальное явление указывает В.П. Зинченко – визуальные манипуляции и преобразования образа содействуют формированию обобщения, т.е. они оказываются средством достижения теоретического результата: обобщение достигается не путем простого сопоставления признаков у отдельных предметов, а путем анализа сущности изучаемых предметов и явлений, их сущность как раз и определяется наличием внутреннего единства их многообразия [24].

Три типа оперирования образами выделяет И.С. Якиманская. Первый тип характеризуется умением представлять предметы или их части в различных пространственных положениях. Для второго типа характерно преобразование структуры и пространственного положения исходного образца. Третий тип оперирования заключается в построении принципиально новых образов, на основе сложных преобразований исходных образов [85].

Данные Н.Н. Поддьякова свидетельствуют о том, что образ, воспроизводящий предмет в том виде, в каком он воспринимался, строится ребёнком в процессе определённой системы познавательных действий. В основе этих действий лежит логическая схема анализа предмета, зафиксированная в речевой форме. Это делает образы более полными, отчётливыми. Усвоение слов, обозначающих предметы, их признаки, отношения между предметами в процессе общения с окружающими помогает формированию мыслительных действий с образами предметов. У детей развивается способность решать наглядные задачи не только путем практических действий, но и в уме, оперируя представлениями о тех

преобразованиях, которые нужно совершить для достижения желаемого результата. Постепенно такое оперирование образами предметов повторяется все чаще, осуществляясь в наглядной ситуации посредством внутренней речи [60].

Исследуя проблему развития наглядно-образного мышления детей, Н.Н. Поддьяков установил, что детская психика выступает в своем непрерывном движении, изменении и развитии, противоречиях и катаклизмах. Внутренний мир ребенка – не только мир ясных, отчетливых знаний, представлений. Это мир изменяющихся, развивающихся, причудливых образов, невероятных аналогий, фантастических представлений [60].

В процессе изучения наглядно-образного мышления Н.Н. Поддьяковым выделены несколько взаимосвязанных линий развития:

- превращение практических и исполнительных действий в пробующие,
- наличие поисковых действий,
- развитие самих поисковых актов и практических преобразований [60].

В ходе развития практических преобразований объектов возникает такое их свойство, как пошаговый характер: это свойство проявляется в том, что преобразования осуществляются детьми определенными порциями, последовательными актами. После каждого такого акта происходит мысленный анализ наступивших изменений. Хаотические пробы и ошибки сменяются системой пробующих действий. Усложняются анализ результатов каждой пробы и их оценка с точки зрения условий задачи и с точки зрения предварительных ожиданий. Получаемые результаты все более учитываются в построении следующих пробующих актов. Развитие образного отражения действительности идет как по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщенное отражение предметов и явлений, так и по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете [60].

Основная линия развития наглядно-образного мышления, по мнению Н.Н. Поддьякова, заключается в формировании умений оперировать образами

предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы». Образы затем воплощаются в конструировании или рисунке. Формируется техника оперирования образами. Существуют различные типы оперирования образами. Наиболее сложный из них заключается в умении строить новые образы, существенно отличающиеся от исходных образов, отражающих заданные условия [60].

Первые проявления мышления обнаруживаются у ребёнка к концу первого года жизни. Дети начинают замечать простейшие связи и отношения между предметами и их свойствами и использовать эти связи для достижения определённой цели. Отношения между предметами выясняются детьми путём практических проб. Так, в связи с практической деятельностью ребёнка и направленное на её обслуживание, возникает наглядно-действенное мышление. Несмотря на то, что наглядно-действенное мышление считается онтогенетически более ранней формой мышления, есть основания утверждать, что зачатки наглядно-образного мышления формируются уже у детей младенческого возраста ещё до возникновения наглядно-действенного мышления. Так, восприятие детьми изменений и преобразований предметов (и явлений) на основе сопоставления их наличного состояния с предшествующим, которое в данный момент не существует реально и сохраняется ребёнком в образной форме. Начало формирования подобных образов наблюдается уже на третьем месяце жизни ребёнка. Однако, практические действия, реальные преобразования объекта направленные на выявление внутренних, скрытых свойств и связей предметов осуществляемые ребёнком путем проб на ранних этапах развития мышления обеспечивают развитие его наглядно-действенной формы, которая служит фундаментом для развития наглядно-образного мышления.

Как отмечает Н.Н. Поддьяков, в наглядно-действенном мышлении принципиальную невозможность решить поставленную задачу без участия практических действий. При этом пробы, выполняемые детьми в наглядно-

действенном мышлении, принципиально отличаются своими задачами от проб, лежащих в основе развития действий восприятия. Последние позволяют выявить и учитывать лишь внешние свойства предметов. Для осуществления мыслительных действий определения внешних свойств предметов оказывается недостаточным [60].

В раннем детстве ребёнок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения, учитывать их в своих действиях. Особое значение для развития наглядно-действенного мышления имеет овладение опосредствованными действиями с применением предметов-орудий. Ребёнок усваивает общественные способы употребления общественных предметов. Уже на начальных этапах развития наглядно-действенного мышления в простейших формах возникают основные свойства всякого мышления – отвлечённость и обобщённость. Ребенок выделяет в орудии те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Вместе с тем он начинает использовать знакомое орудие в новых ситуациях, усваивает его обобщённое значение, например, научившись копать лопаткой песок, он использует её для копания снега. Обобщение, первоначально возникающие в действии, закрепляются в словах: дети начинают называть одним и тем же словом предметы, которые используются для одной и той же цели [60].

Выполнение практических действий, лежащих в основе наглядно-действенного мышления, позволяет детям осуществлять определенные движения. А.В. Запорожец, изучая развитие движений у детей, установил, что в самом простом движении у ребёнка есть фаза подготовки, ориентировки, и фаза реализации [21]. В исследовании Н.Н. Поддьякова прослежено возникновение ориентировочных действий у детей. Детям предлагалась задача с помощью пульта переместить человечка в лабиринте из одного поля в другое. Ребёнок начинал практически решать эту задачу, у него были правильные и неправильные исполнительские действия. Постепенно действия теряли свой первоначальный характер и превращались в так называемые пробовательные,

опробывающие предметы и ситуацию в целом. Только если пробовательные действия приводили к результату, ребёнок осуществлял исполнительское действие. Таким образом, действие распадается на ориентировочную и исполнительскую части. Ориентировочная основа действий имеет существенное значение для правильного решения мыслительной задачи и дальнейшего перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению [60].

Накопленный опыт практических действий при решении трудных задач позволяет ребенку находить более рациональные способы их решений. Однако, возможность преобразования детьми реальных объектов ограничена, и часть их свойств может быть обнаружена лишь в процессе оперирования представлениями об этих объектах. Такое оперирование выступает как наглядно-образное мышление, характеризующееся относительной свободой формирования и изменения представлений.

Надо отметить, что уже в наглядно-действенном мышлении ребёнка, как правило, принимают участие образы-представления о том, каким может быть результат того или иного действия. Только при самых первых попытках решить задачу ребёнок может действовать наугад, добиваясь успеха случайным путём, в дальнейшем возникают представления, которые направляют практические пробы.

Появление новых видов продуктивной деятельности ребёнка, усложнение взаимоотношений с людьми требует познания новых сторон и свойств предметов. Усложнение содержания мышления ребёнка приводит к появлению более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразования ситуации не только в плане внешней, материальной деятельности, но и в плане представляемом. Мышление начинает полностью осуществляться при помощи образов. Вместо реальных внешних проб возникают пробы в уме, ребёнок представляет себе возможные действия и их результаты. Таким образом, уже в раннем детстве возникает наглядно-образное мышление.

На протяжении всего раннего детства происходит переход к наглядно-образному мышлению, а в течение дошкольного возраста – его развитие. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Не всякий опыт, приобретенный в процессе решения задачи на наглядно-действенном уровне, обеспечивает переход к наглядно-образному уровню. В этом процессе необходимо учитывать то, какая по форме и по содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребенка в этом опыте.

Переход к наглядно-образному (а в дальнейшем и к словесно-логическому мышлению) происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, на основе более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых компонентов решения задачи в словесном плане. К старшему дошкольному возрасту, как отмечает В.С. Мухина, наглядно-образное мышление при нормальном развитии ребенка уже достаточно развито [54].

Начальные этапы развития наглядно-образного мышления вплотную примыкают к развитию процессов восприятия. При решении определённых перцептивных задач (например, выбор по образцу) процессы восприятия протекают в тесной связи с процессами представлений: чтобы выбрать из ряда предметов соответствующий образцу, нужно иметь определённое представление об этом образце. В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является исходным.

Наиболее простые формы наглядно-образного мышления, при которых ребенок способен оперировать конкретными образами предметов, возникают в возрасте 4-5 лет. По мнению А.А. Люблинской переход от действий с реальными объектами к оперированию образами значительно сложнее и глубже: практические преобразования ситуации заменяются представляемыми преобразованиями [33].

В отечественных исследованиях А.В. Запорожца, А.А. Люблинской и зарубежных исследователей Дж. Бруллера, Ж. Пиаже показано, что возникновение у детей умений действовать в плане представлений становится узловым моментом психического развития ребенка [21, 44, 59].

По данным А.А. Люблинской на первых порах этот вид мышления сохраняет у ребенка 4-5 лет многие черты низшего вида мышления. Это, прежде всего, обнаруживается в конкретности тех образов, которыми оперирует ребенок. Большинство детей среднего дошкольного возраста воспринимает сказочный персонаж басни как совершенно конкретный. На просьбу педагога пересказать прочитанную накануне басню «Волк и ягненок» дети решительно отказывались выполнить это задание: жалко ягненка, его съел страшный волк [44].

Как подчеркивает А.А. Люблинская, что яркая образность и при этом конкретность детского мышления объясняются в первую очередь бедностью детского опыта. За каждым словом ребенок представляет себе только тот конкретный предмет, с которым встречался, но не группу предметов, включаемую взрослым в те обобщенные представления, которыми он оперирует. Ребенок использует наглядный единичный образ со всеми признаками и чертами, как общими для всех однородных предметов, так и теми индивидуальными особенностями, присущими только данному конкретному предмету (богатырю, реке, орлу, и т.п.). Подобная конкретность мышления ребенка отчетливо выступает в восприятии им иносказательной речи [44].

В процессе своего развития наглядно-образное мышление претерпевает значительные качественные изменения. А.А. Люблинской отмечается, что для детей 4-5 лет характерным является наличие речевых высказываний в процессе решения наглядно-практических задач, либо участие речи в подведении итогов деятельности. Несколько позже, по мере освоения оперирования образами в качестве основного способа решения наглядно-

практических проблем, речь уже устойчиво берет на себя функцию планирования решения [44].

Важным условием развития наглядно-образного мышления также является формирование у детей умения различать планы реальных объектов и моделей, отражающих эти объекты. С их помощью ребенок представляет себе скрытые стороны ситуации. При использовании моделей у детей формируются особые действия, в которых ребенок, с одной стороны, осуществляет их на модели, а с другой – относит к оригиналу. В раннем возрасте дети впервые начинают понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их заместителями – возникает знаковая функция. В игре, рисовании, конструировании дети под руководством взрослых усваивают связь предмета и его обозначения. Знаковая функция перестраивает мышление ребёнка. Вместо представлений о реальных действиях с реальными вещами он начинает использовать в наглядно-образном мышлении образы, обозначающие эти действия и вещи, выделяющие в них только те стороны, которые важны для решения задачи. Это служит предпосылкой дальнейшего роста отвлечённости и обобщённости мышления. Таким образом, создается предпосылка «отрыва» действий и от моделей, и от оригинала, т.е. осуществления их в плане представлений.

Взаимодействие с познаваемым объектом (или его моделью) может происходить как в плане практических преобразований, так и в плане зрительного восприятия. В процессе последнего возникает образ воспринимаемого объекта и осуществляются различного рода преобразования этого образа.

Результатом создания наглядных моделей окружающего, изображающих разные типы отношений между предметами и явлениями в разных видах детской деятельности – игре, рисовании, лепке, конструировании под руководством взрослых также является отображение наиболее важных особенностей предметов, действий, событий окружающего мира. Через обучение и руководство разными видами детской деятельности взрослые

передают ребёнку накопленный человечеством опыт построения наглядных моделей, отображающих внешний мир. Создание реальных наглядных моделей по общему закону перехода внешних действий во внутренние становится источником построения и использования детьми модельных образов -наглядных представлений о разных сторонах действительности, в которых в отвлечённом и обобщённом виде обозначены отношения вещей. Они и начинают использоваться в наглядно-образном мышлении в возрасте 4-5 лет.

Таким образом, являясь генетически ранней формой мышления и имея ярко выраженную проблемную направленность и целесообразный характер, наглядно-образное мышление формируется на основе практического познания окружающего мира, создания образных представлений о нем и включения в этот процесс речи.

Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте характеризуется особенностями: умение ребенка решать задачи в наглядно-действенном плане приближает его к решению задач данных в наглядно-образном плане. Опыт, накапливаемый ребенком в решение наглядно-действенных задач, влияет на переход к наглядно-образному мышлению. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит в результате замены практической ориентировки (проб и ошибок) ориентировкой зрительной. Становление наглядно-образного мышления начинается с появления способности оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Развитие образного отражения действительности у дошкольников идет как по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщенное отражение предметов и явлений так и по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете [44].

Как отмечает Н.Н. Поддъяков, основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в умении дошкольника оперировать

образами предмета или хотя бы его частями. Ребенок должен уметь произвольно актуализировать эти образы [60].

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

Развитие наглядно-образного мышления происходит в течение всего дошкольного возраста во всех видах детской деятельности и к старшему дошкольному возрасту является достаточно развитым.

1.2. Особенности наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ДЦП

Детский церебральный паралич – полиэтиологичное заболевание центральной нервной системы, которое развивается в результате поражения, возникшего во внутриутробном, интранатальном, раннем постнатальном периодах или вследствие аномалии головного мозга. При этом действие повреждающих факторов на незрелый мозг определяет разнообразие сочетаний двигательных и сенсорных расстройств, а также лежит в основе нарушений когнитивных функций, что необходимо учитывать при обосновании восстановительного лечения и социальной реабилитации больных [6, 8].

Термин «детский церебральный паралич» впервые ввел З. Фрейд. До этого времени данное заболевание было известно как болезнь Литтля.

В литературе описано множество факторов, отрицательно влияющих на формирование плода и способствующих возникновению заболевания: заболевания матери (эндокринные, сердечно-сосудистые, инфекционные,

хронические воспалительные заболевания); вредные привычки родителей (курение, алкоголизм, наркомания); несовместимость по группе крови и резус-фактору; лекарственные и химические вещества; нарушения питания; влияние радиации и др.

Исследователи подчеркивают, что дисгармоническое психическое развитие больных детским церебральным параличом определяется в первую очередь нарушениями двигательного-кинестетического анализатора (К.А. Семенова) [66], зрения и слуха (Э.Л. Басова, Э.С. Калижнюк), речи (И.И. Панченко, Е.Ф. Архипова, Е.И. Мастюкова,), а также особенностями жизни и воспитания этих детей, имеющих двигательные нарушения (Е.И. Кириченко, Б.В. Ковалев, Э.С. Калижнюк) [26, 29].

По МКБ-10 выделяют следующие формы ДЦП:

- G80.0 Спастический церебральный паралич (соответствует двойной гемиплегии);
- G80.1 Спастическая диплегия;
- G80.2 Детская гемиплегия (соответствует гемипаретической форме);
- G80.3 Дискинетический церебральный паралич (соответствует гиперкинетической форме);
- G80.4 Атаксический церебральный паралич (соответствует атонически-астатической форме);
- G80.8 Другой вид детского церебрального паралича (смешанные синдромы);
- G80.9 Детский церебральный паралич неуточненный.

В зависимости от этиологического фактора и локализации основных нарушений мозга формируются различные клинические формы заболевания. Согласно классификации, предложенной К.А. Семеновой, выделяется пять форм ДЦП [66]:

1. Двойная гемиплегия.
2. Спастическая диплегия.
3. Гемипаретическая форма.

4. Гиперкинетическая форма.

5. Атонически-астатическая форма.

Наиболее распространенная – спастическая диплегия (60%), наиболее перспективная в отношении социальной адаптации и трудоустройства. У 15-20% – умственная отсталость; 30-40% ЗПР; 60-70% дизартрия. В большей степени поражаются нижние конечности, чем верхние.

Гиперкинетическая форма – характеризуется непроизвольными насильственными движениями. Речь дизартрична, но интеллект высок.

Атонически-астатическая форма – гипотония мышц туловища и конечностей при наличии высоких сухожильных рефлексов, гиперемии и т.д. 75–80% (с поражением лобных долей) – ЗПР или отсталость. При поражении мозжечка интеллект сохранен.

Гемипаретическая форма – право- или левосторонняя. Значительное поражение верхних конечностей. Дизартрия, моторная или сенсомоторная алалия, умственная отсталость, нарушение эмоционально-волевой сферы.

Двойная гемиплегия – наиболее тяжелая, так как двигательные возможности практически отсутствуют. Этим больным недоступны даже элементы самообслуживания. Глубокая умственная отсталость, анартрия, тяжелая моторная алалия, 70-80% судорожные приступы.

В работах К.А. Семеновой рассмотрена роль нарушения тонуса мышц (спастичности, ригидности, нарушений по типу атонии и дистонии), парезов, нередуцированных примитивных тонических рефлексов, недоразвития установочных рефлексов в происхождении двигательных нарушений [66].

В поздней резидуальной стадии ДЦП тонические рефлексы могут уже не выявляться клинически, но на протяжении ряда лет они оказывали постоянное влияние на положение конечностей и туловища, следствием чего явилось формирование стойких патологических установок в плечевых, локтевых, тазобедренных и голеностопных суставах. В результате этого сформировались патологические синергии в большей или меньшей степени ограничивающие двигательные возможности больных.

У детей с церебральными параличами развивается с задержкой или патологическим путем схема положений и движений тела. Большую роль в этом играет недоразвитие или патология системы проприорецепторов мышц, суставов, связок, обуславливающих поток афферентных импульсов в мозг. Патология афферентной проприоцептивной импульсации обуславливает и патологию кинестезии – мышечно-суставного чувства, на основе которого строится схема тела, схема движений.

При ДЦП резко нарушено развитие взаимосвязей между двигательными и сенсорными системами, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений. Видимое прогрессирование двигательного дефекта при ДЦП часто связано не с наличием текущего патологического процесса, а с нарастанием декомпенсации в связи со всебольшим несоответствием между двигательными возможностями и требованиями, предъявляемыми к растущему организму (Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер) [51].

Таким образом, основные первичные симптомы при ДЦП связаны с нарушенным нейроонтогенезом двигательных структур мозга. Они включают позитивные, среди которых ведущее значение имеют позотонические рефлексy, и негативные, отражающие задержку созревания двигательных функций. Чем сильнее выражена позитивная симптоматика, тем более проявляются и негативные симптомы, то есть тем сильнее блокировано развитие произвольных движений.

Вторичные симптомы в структуре двигательного дефекта при церебральном параличе – это симптомы патологической компенсации, способствующие формированию патологического двигательного и сенсорного стереотипа. Их характер и выраженность в значительной степени связаны как с формой церебрального паралича, так и с проводимой системой лечебно-коррекционных мероприятий.

При всех формах ДЦП ведущим является двигательный дефект – нарушение статики, локомоции и произвольных движений туловища и

конечностей. Моторика рук – основа для выработки навыков самообслуживания, манипулятивной деятельности, конструирования, рисования, для формирования учебных навыков (чтения, письма). Способность к захвату предметов, манипуляциям и предметным действиям оказывает влияние на правильное восприятие окружающего мира и развитие познавательной деятельности. У больных ДЦП при всех формах развитие движений рук нарушено, у 75-90% они дефектны, а у 30-45% резко ограничены в течение жизни.

Двигательные и сенсорные нарушения с первых дней жизни больного ребенка создают неблагоприятные условия его развития. Вынужденное положение ребенка в кровати, ограниченность или невозможность произвольных движений, нарушения хватательной и манипулятивной функции рук, дефицит общения, госпитализм приводят к недостаточности и искажению процесса психического развития.

Как отмечает К.А. Семенова, двигательная недостаточность препятствует развитию зрительного восприятия в связи с нарушением моторного аппарата глаз, недоразвитием стато-кинетических рефлексов, мешает формированию зрительно-моторной координации, задерживает и искажает развитие ряда высших корковых функций, особенно пространственного восприятия [65]. Около 25% детей, страдающих церебральным параличом, имеют аномалии зрения, 50% детей – окуломоторный дефект (И.Ю. Левченко) [36].

Отмечаются также нарушения зрительного восприятия, связанные с нарушением фиксации взора, сужением полей зрения, нарушением плавного прослеживания. В основе этих нарушений лежат паретичность глазных мышц и поражения различных отделов головного мозга (М.Б. Эйдинова, Е.Н. Винарская, Т.К. Гаврилова) [82,83].

У детей с церебральными параличами может также отмечаться снижение слуха, что наиболее часто имеет место при гиперкинетической форме. В других случаях, когда нет снижения остроты слуха, могут отмечаться

недостаточность слуховой памяти и слухового внимания, недоразвитие фонематического слуха.

Характерны для ДЦП также психические нарушения в виде церебрастенических, невротоподобных и психопатоподобных синдромов.

Церебрастенические нарушения проявляются в снижении работоспособности, повышенной истощаемости, нарушении настроения и т.п. При переутомлении симптомы усугубляются.

При невротоподобных нарушениях дети легко возбудимы, пугливы, у них нарушен сон, повышенная температура, наблюдается энурез.

При психопатоподобных нарушениях дети чаще всего слабовольны, несобранны, инфантильны, внушаемы. Некоторые дети склонны к агрессии и жестокости.

При ДЦП отмечают нарушения и сенсорного восприятия – зрительные, слуховые, кинестетические. Отмечают глазодвигательные нарушения (50-70%), 40% сходящееся косоглазие, 8% расходящееся, у 25% детей снижается острота зрения, ограничение взора вверх, фиксации взора. При гемипаретической форме и спастической диплегии возможны оптико – пространственные нарушения, которые проявляются в виде зеркального письма. 80% – нарушения функции счета. 10-15% нарушения слуха (чаще при гиперкинетической форме).

У большинства детей имеются нарушения пространственного восприятия, схемы тела. Все это ведет к нарушению познавательной деятельности ребенка.

В клинике ДЦП значительное место занимают речевые расстройства, их частота и характер неодинаковы при разных формах заболевания. Основным речевым расстройством при этом заболевании является дизартрия, отмечаются также алалия, заикание.

Всё, даже простейшие наглядно-действенные задачи, предусматривают произвольные целенаправленные действия с предметами. Именно эти действия у детей раннего возраста стимулируют познавательную

деятельность, активизируют внимание, восприятие, память, мышление, речь, общение и взаимодействие со взрослыми. Однако двигательные нарушения у ребенка с ДЦП не дают ему возможности полноценно освоить всё многообразие наглядно-действенных задач, которые нормально двигающийся малыш решает почти ежедневно в повседневной жизни. Ребенок с ДЦП лишен возможности двигаться, либо такая возможность ограничена, следовательно, наглядно-действенное мышление будет формироваться с большим опозданием и весьма своеобразно. Таким образом, познание окружающего мира в активной деятельности нарушается.

Анализ литературы показывает, что наряду с выраженными физическими недостатками у пациентов с ДЦП значительное место занимают нарушения развития психических функций, характерно выражающиеся в нарушениях наглядно-образного мышления и процессов восприятия. У детей с ДЦП трудно идет развитие мелкой моторики, из-за ограниченности физических возможностей страдает познавательная деятельность, что негативно сказывается на формировании мышления. Патология двигательной функциональной системы у детей, страдающих церебральными параличами, является одним из важных факторов, замедляющих и искажающих психическое развитие.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сказать, что мышление детей с ДЦП развивается по тем же закономерностям, что и у детей в онтогенезе, только имеет замедленный характер формирования. У них наблюдается недоразвитие операционных компонентов мышления, которые составляют основу мышления в целом.

Как подчеркивают исследователи В.А. Бронников, Н.А. Абрамова, Н.А. Ермоленко, И.А. Скворцов, А.Ф. Неретина, М.В. Савина, Е.М. Мастюкова, дисгармоническое психическое развитие детей с ДЦП определяется в первую очередь нарушениями функций двигательного-кинестетического анализатора, зрения и слуха, а также особенностями жизни и воспитания [6, 50, 53].

У детей с ДЦП отмечаются особенности развития мышления. Двигательные нарушения у ребенка с ДЦП не дают возможности полноценно освоить все многообразие наглядно-действенных задач, которые нормально двигающийся ребенок получает почти ежедневно в повседневной жизни. Ребенок с ДЦП не имеет возможности двигаться, либо такая возможность ограничена. Следовательно, наглядно-действенное мышление будет формироваться с большим опозданием и весьма своеобразно. Таким образом, познание окружающего мира в активной деятельности нарушается.

Зачастую наглядно-образное и словесно-логическое мышление начинает развиваться практически без фундамента наглядно-действенного мышления. Ребенок познает мир, основываясь лишь на наблюдениях и при опоре на менее нарушенные функции (например, речь). Поэтому в психическом развитии ребенка можно отметить «ножницы», когда ребенок может давать разумные объяснения, связанные с окружающей действительностью, событиями, явлениями, бытом, может описать все этапы выполнения каких-либо действий, хотя при этом он никогда их не выполнял и выполнить не может. Недостаточность наглядно-действенного мышления приводит к недостаточности в формировании других, более сложных форм мыслительной деятельности.

Наглядно-образное мышление обычно формируется на основе наглядно-действенного мышления и чувственного опыта (ощущения и восприятия). При ДЦП оба этих компонента значительно нарушены в своем развитии, поэтому данный вид мышления формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей. Развитие словесно-логического мышления начинается с формирования обобщенного значения слов и от развития словесного обобщения. Этот этап в развитии мышления у детей с ДЦП существенно страдает. Это зависит как от тяжести речевого поражения, так и отсутствия практики и личного опыта в активном познании окружающего мира и общении. Основной связью с предметом, у многих детей, долгое время

является зрительная, что приводит к преобладанию чувственного обобщения над словесным и к задержке развития понятийного мышления.

При выполнении образных задач, дети испытывают значительные трудности, например, сложение из частей целого (составление разрезной картинки, постройка из кубиков по образцу). Возникали трудности в дифференциации понятий «лево», «право», «вперед», «между» и др. так же трудности вызывали задания, связанные с расположением сюжетных картинок (трудности в планомерном синтезе). Наглядная ситуация, внешние, несущественные признаки предметов для этих детей имеют большее значение, поэтому становление и целенаправленное развитие речи на этом этапе способствует перестройке сенсорного типа восприятия на предметно-обобщенный, что, в свою очередь, приводит к развитию понятийного, словесно-логического мышления.

Перцептивные расстройства у детей с ДЦП связаны с недостаточностью кинестетического, зрительного и слухового восприятия, а также совместной их деятельности. В норме кинестетическое восприятие совершенствуется у ребенка постепенно. Прикосание к различным частям тела совместно с движениями и зрением развивает восприятие своего тела. Это дает возможность представить себя как единый объект.

Далее развивается пространственная ориентация. У детей с церебральным параличом вследствие двигательных нарушений восприятие себя («образ себя») и окружающего мира нарушено. У детей выражены нарушения схемы тела. Значительно позже, чем у здоровых сверстников, формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела. Дети с трудом определяют их на себе и на других людях. Затруднена дифференциация правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия усваиваются с трудом.

Дошкольники с церебральным параличом с трудом усваивают понятия величины, недостаточно четко воспринимают форму предметов плохо дифференцируют сходные формы – круг и овал, квадрат и прямоугольник. У

них нарушен целостный образ предметов (не могут сложить из частей целое – собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек или строительного материала)»).

В связи с двигательной недостаточностью у детей ограничена манипулятивно-предметная деятельность, затруднено восприятие предметов на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации препятствует формированию полноценного предметного восприятия и познавательной деятельности. Это ведет к ограничению практического опыта и становится одной из причин нарушения формирования наглядно-действенного мышления.

Таким образом, недоразвитие мышления является ядерным признаком у детей с данной формой дизонтогенеза. Их мышление отличается конкретностью, невозможностью образования понятий, трудностям переноса и обобщения. Развитие мышления у них непосредственно связано с развитием деятельности и восприятия.

1.3. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста

Сложная структура интеллектуального дефекта у детей с церебральным параличом требует дифференцированного подхода к психологической коррекции. При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать форму, степень тяжести, специфику нарушения психических функций и возраст больного с ДЦП.

Анализ исследований показывает, что развитие наглядно-образного мышления – это сложный и длительный процесс.

У ребенка дошкольного возраста появляется возможность решать наглядно-образные задачи благодаря сформированным к этому времени: представлениям о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, а также об их

роли в деятельности людей; умению анализировать задачу; зрительной ориентировке в условиях практических проблемных задач; основным функциям речи – фиксирующей, сопровождающей, планирующей. Все это, как отмечает Е.А. Стребелева, формируется у проблемных детей благодаря целенаправленной коррекционной работе по развитию восприятия и наглядно-действенного мышления. В методике по развитию наглядно-образного мышления детей важное место занимает формирование тесной связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты [71].

Важным фактором, по мнению С.А. Доминикевич, при развитии наглядно-образного мышления, является необходимость формирования умения различать образ реальных предметов и явлений и моделей, представляющих эти объекты [12].

При использовании моделей предметов у ребенка формируются действия с двойной направленностью:

- ребенок, осуществляет действие на модели;
- ребенок соотносит действия с моделью и оригиналом.

Это создает предпосылки для «отрыва» действий с оригиналом и моделью и осуществление этих действий в плане представлений.

Как утверждает И.С. Якиманская, развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста идет по двум направлениям:

- происходит усложнение структуры образов и их совершенствование, что обеспечивает обобщенное отражение объектов;
- формируется база конкретизированных представлений о каждом объекте. Эти представления имеют конкретный характер, но эти же представления помогают детям производить обобщение предметов [85].

Формирование оперирования образами предметов и их частями, является основной линией развития наглядно-образного мышления. Сначала дети учатся идти от общего к частному, то есть обучаются выделять из целого

основные, затем производные части объекта. Происходит формирование системы аналитических действий.

Следующая ступень – формирование системы воспроизводящей деятельности (ребенок обучается воссоздавать сначала основные части объекта, затем производные). Воспроизведение соответствует анализу – от общего к частному. При таком обучении происходит развитие способности актуализировать представление об объекте, далее применять это представление в изобразительной деятельности или в конструировании [85].

Как отмечает Н.Н. Поддъяков, существенным фактором в развитии мышления, формирование у каждого ребенка особого способа оперирования образами. Основой оперирования так же является использование специальных средств мыслительной деятельности – операторных эталонов. С их помощью осуществляются мысленные перемещения предметов в пространстве, отражают траекторию движения объектов. Формирование у детей дошкольного возраста обобщенных способов пространственной ориентировки, которые основаны на использования системы прямоугольных координат. Это приводит к значительному повышению результативности решения задач на зависимости и механические связи [60].

Одним их фундаментальных положений в детской психологии является признание игровой деятельности ведущей в развитии мышления у ребенка дошкольного возраста. Л.С. Выготский указывал, что игра содержит в себе тенденции к развитию, она сама по себе является источником развития, за ней стоят изменения потребностей. Современные исследователи игровой деятельности установили, что благодаря игре осмысливаются ребенком социальные нормы поведения, формируется движущая мотивация личностного развития. Мотив может иметь форму аффективно окрашенного желания, как новую форму мотивов. Таким образом, исследователями была подтверждена правильность идей Л.С. Выготского [15].

В игре осуществляется переход к умственным действиям, возникает способность производить действия с помощью условных способов –

символов, жестов, слов и т.п. Если происходит формирование функции замещения и обозначения, то в дальнейшем она может осуществляться в более сложных (абстрактного) мышления. Для того, чтобы игра несла функции ведущей деятельности, она должна иметь определенный уровень развития [14].

Как отмечает Г.А. Урунтаева, игра выступает как самостоятельная деятельность, в педагогическом процессе это определяет характер управления ею. Игра ребенка – отобразительная деятельность. Сюжетно-ролевая игра, в основном, отражает представления об окружающем мире, понимание явлений и событий, происходящих вокруг ребенка. Игра, так же, способствует развитию воображения, благодаря которому знания обобщаются и сочетаются с фантазией и выдумкой. Без выдумки или фантазии не может существовать игры. В процессе игры развивается воображение, формируются познавательные интересы, что немаловажно. В учебной деятельности программой, круг организует деятельность, в которой эти знания усваиваются и применяются практически. Это определяется значимость игры [76].

По мнению Е.А. Стребелевой, особое значение необходимо уделять таким познавательным процессам, как мышление, воображение, внимание и память. Игры (дидактические, познавательные) должны переходить в развивающие и доступные иллюстрации, которые отражают все признаки предметов, помогают детям понимать и различать различные понятия [71].

В процессе формирования наглядно-образного мышления Е.А. Стребелева выделяет использование следующих педагогических приемов:

- специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка;
- наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчет о последовательных действиях;
- прием припоминания;
- организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы;

- беседа;
- сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры;
- выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста;
- составление на фланелеграфе сюжета соответственно прочитанному тексту;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- отгадывание загадок и др. [71].

Психолог Е.М. Мастюкова утверждает, что следует применять различные виды словесных игр для детей 4-6 лет. Детям интересны игры, в которых необходимо решить игровую задачу: угадывают предметы («Что это?»), определяют событие («Когда это бывает?»), называют различные признаки («Какое это время года?»), и др. Особенно если эти задания из фрагментов детских литературных произведений, которые читает педагог (или ребенок) или рассказывает наизусть [53].

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

Исследователи А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др. рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка, поэтому для его развития необходимо создание условий, стимулирующий его практическую, игровую и познавательную деятельность [21, 44, 59].

Наиболее эффективными являются следующие психолого-педагогические условия:

- организация предметно-пространственной развивающей среды;

- развитие речи как средства мышления;
- использование системы методов и приемов для формирования наглядно-образного мышления;
- развитие мелкой моторики;
- формирование у ребенка всех мыслительных операций.

Исследователь Н.В. Нищева отмечает, что для формирования высших психических функций у ребенка важное значение имеет предметно-развивающей среды, так как она создает для расширения взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками и позволяет включить в познавательную деятельность всех детей группы [56].

Наглядно-образное мышление характерно тем, что слова для него выражают представления о предметах, действиях, свойствах, отношениях, которыми они обозначаются, поэтому развитие речи является одним из основных условий развития мышления.

В свою очередь, уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Эту мысль подтверждает В. М. Бехтерев, поэтому следующим условием для формирования наглядно-образного мышления мы считаем развитие мелкой моторики [22].

Развивать мелкую моторику можно с помощью следующих приемов:

- пальчиковые игры;
- упражнения по обведению контуров;
- штриховка контурных рисунков;
- графические диктанты;
- выкладывание готового контура вспомогательными средствами (семечки, различная крупа, нитки);
- рисование предметов с использованием опорных, вспомогательных точек, пунктира;
- рисование на бумаге в клетку.

Учитывая особенности развития детей, педагогу следует стремиться к максимальному использованию различных форм ручной деятельности и предметных действий как важнейшему условию для развития восприятия, наблюдения, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации.

Для повышения уровня сформированности наглядно-образного мышления у детей, Е.А. Стребелева выделяет следующие педагогические приемы:

- наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчет о последовательных действиях;
- прием припоминания;
- организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы;
- сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры;
- выбор иллюстраций с содержанием прочитанного текста;
- составление на фланелеграфе сюжета, соответствующего прочитанному тексту;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- отгадывание загадок [71].

Для развития наглядно-образного мышления А.А. Кондратьева рекомендует использовать следующие приемы работы с детьми:

- обучение анализу зрительного образа (взрослый может обращать внимание ребенка на отдельные элементы предметов, задавать вопросы о сходстве и различии);
- учить определять свойства предметов (дети не сразу понимают, что различные предметы могут обладать сходными свойствами; например: «назови 2 предмета, которые обладают сразу тремя признаками: белый, мягкий, съедобный»);
- обучение узнавать объект по описанию возможных с ним (например, загадки);

- обучение поиску альтернативных способов действия (например, «Что делать, если надо узнать погоду на улице?»);
- обучение составлять сюжетные рассказы;
- обучение делать логические выводы (например, «Петя старше Маши, а Маша старше Коли. Кто самый старший?»).

Для более успешного развития наглядно-образного мышления И.Г. Гранкина, А.В. Чигвинцева, Е.В. Лихачева, Н.И. Кононова предлагают использовать интегрированных занятий с множеством наглядных пособий – сюжетных картин и предметных картинок, дидактических игр, дидактических, предметных игрушек, настоящих овощей, фруктов и их муляжей [32].

Средствами развития образного мышления у дошкольников являются:

- прогулки природе с примечанием чего-то интересного и особенного, происходящего вокруг вас в данный момент времени;
- экскурсии в различные музеи, на выставки;
- путешествия по городам с изучением местных достопримечательностей;
- игры с мозаикой и пазлами как простыми, так и сложными;
- рисование с натуры или по описанию какого-либо объекта;
- создание абстрактных рисунков, например, нарисовать то, что нельзя увидеть - мелодию, мысль, вкус, радость, грусть, восторг;
- занятия с пластилином, глиной, гипсом;
- сравнение предметов различных по форме, размеру, цвету;
- поделки из цветного картона, бумаги, фольги, дерева;
- рисование с использованием различных материалов: акварели, карандашей, масляных мелков, гуаши [81].

В процессе игры, рисования, конструирования других видов деятельности, по мнению Е.С. Шпиняк, происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков – наглядных пространственных моделей, в которых отображаются

связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка [81].

Сказкотерапия – это самые благоприятные условия для становления и развития воображения дошкольников. Данный метод терапевтической работы является не только мощным развивающим инструментом, но и очень любим детьми. Сказкотерапия способствует развитию наглядно-действенного, наглядно-образного и словено-логического мышления, что в свою очередь позволяет детям знакомиться с окружающим миром и человеческими взаимоотношениями.

Сказки способны передавать знания и ценности, открывает двери в мир, способствуя формированию мировоззрения через целый ряд ассоциаций, эмоций и образов. Тем самым актуализируя наглядно-образное мышление у детей, особенно с нарушениями опорно-двигательного аппарата, чье восприятие окружающего мира осложняется двигательным дефектом.

Дети с детским церебральным параличом лишены возможности полноценно взаимодействовать с окружающим миром через физическую активность, наглядное представление образов нарушено, так как дети имеют сложности взаимодействия с предметами, на основе которых формируется наглядно-действенное мышление. Именно сказки являются катализатором воображения, позволяя выстраивать наглядные образы в сознании ребенка, способствуя формированию наглядно-образному мышлению.

Сказкотерапия, по Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., это:

- лечение сказками, т.е. совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими;
- процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем;
- процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность;
- процесс активизации ресурсов, потенциала личности;

- процесс объективизации проблемных ситуаций;
- процесс экологического образования и воспитания ребенка;
- процесс улучшения внутренней природы и природы мира вокруг нас;
- терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта, в ней появляется чувство защищенности и аромат тайны...;

- процесс выбора каждому своей особой сказки.

По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой сказки являются естественной составляющей жизни детей. Метод сказкотерапии учитывает эмоциональный интерес к восприятию сказки. А интерес, в свою очередь, стимулирует вовлечение в сказку и становится основой для идентификации с ее персонажами. Проигрывая «сказку, дети учатся преодолевать барьеры в общении, чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувством, состояниям» [3].

На фактах и примерах, языком художественных образов сказка учит жизни, ярко, определенно, без оговорок, показывая хорошее и плохое. Это свойство делает сказку ценным орудием воспитания, практически воспитания детей дошкольного возраста, которые требуют предельной конкретности и ясности [10].

Важным направлением психокоррекции детей с церебральным параличом является работа с родителями. Перед психологом стоит задача смягчить тот эмоциональный дискомфорт, который испытывают родители в связи с тяжелой болезнью ребенка, а также сформировать у родителей положительные установки на активную помощь ребенку, найти адекватный стиль семейного воспитания детей с ДЦП. В диссертационном исследовании Чавес, было выявлено, что родители детей с ДЦП склонны к неадекватной оценке их психических и физических возможностей, преобладающим стилем воспитания больных детей является потворствующая гиперпротекция, что в

значительной степени снижает самостоятельность детей, негативно отражается на их коммуникативных и эмоционально-волевых качествах.

Наблюдается также воспитательная неуверенность у родителей, проекция на ребенка детских качеств и своих недостатков. В процессе работы с родителями необходимо формировать у них адекватные представления о личности и психофизических возможностях больного ребенка.

Целесообразно организованная система психокоррекционных воздействий (групповая дискуссия, индивидуальная беседа, анализ конфликтных ситуаций и пр.) способствует позитивной перестройке отношений родителей к больному ребенку, гармонизирует семейные отношения в целом, помогает редукации их негативных переживаний. Опыт нашей работы свидетельствует о целесообразности организации родительских ассоциаций и клубов с целью взаимной поддержки родителей с родителями, особенно с отцами. Важным является включение родителей в процесс психолого-педагогической реабилитации ребенка.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Мышление – психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

2. Наглядно-образное мышление развивается на базе наглядно-действенного, служит основанием для формирования словесно-логического мышления и предполагает решение мыслительных задач при помощи оперирования образами, в плане представлений, без выполнения реальных действий.

3. Сформированность наглядно-образного мышления дошкольников проявляются в сформированности основных его компонентов и взаимосвязи между ними: образы-представления об окружающей действительности, последовательность мыслительной деятельности, познавательное ориентировочное действие (зрительная ориентировка), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), участие речи в процессе решения мыслительной задачи, познавательная активность.

4. Развитие наглядно-образного мышления – это сложный и длительный процесс, который идет по двум направлениям: происходит усложнение структуры образов и их совершенствование и формируется база конкретизированных представлений о каждом объекте. В качестве психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления выступают:

– организация игровой деятельности детей дошкольного возраста с ДЦП, как ведущей в развитии мышления у ребенка дошкольного возраста.

– комплексный подход к формированию у ребенка всех мыслительных операций наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Отставание мыслительных

процессов в развитии, свидетельствует о необходимости проведения комплексной коррекционно-развивающей деятельности.

– повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросу развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Важным направлением психокоррекции детей с церебральным параличом является работа с родителями.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

2.1. Организация и методики исследования

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретико-методологические аспекты проблемы развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

С целью изучения результативности психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом нами было организовано экспериментальное исследование, направленное на решение следующих экспериментальных задач:

1. Определить актуальный уровень развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

2. Определить и реализовать психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

3. Проверить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Экспериментальной базой исследования стал МБДОУ г. Красноярска.

В исследовании приняли участие 10 детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом в возрасте 4-5 лет, посещающих среднюю возрастную группу. Результаты проведенного анализа медицинской документации показали, что преобладают спастические формы ДЦП: 80%, атонически-астатическая форма ДЦП наблюдается у 10% воспитанников, смешанная спастико-гиперкинетическая – у 10% обследуемых воспитанников.

Исследование проходило в несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе определены цель и задачи исследования, была выдвинута предварительная гипотеза, проведен констатирующий этап исследования, направленный на выявление актуального уровня развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

На втором этапе – определение и реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

На третьем этапе исследования была проведена проверка эффективности реализованных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Для изучения наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста, нами были отобраны и предложены детям методики А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой [71].

Методика 1. «Нарисуй целое».

Цель: выявить сформированность образов-представлений о предмете, его целостности; пространственных представлений и умения оперировать ими в мысленном плане.

Ход исследования: взрослый кладет перед ребенком картинку с изображением частей неваляшки и просит нарисовать целую картинку, не складывая ее.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способ выполнения задания, анализ структуры мыслительной деятельности, умение нарисовать целостный предмет по разрезной картинке, анализ рисунка, результат.

Методика 2. «Сравнение сюжетных картинок «Летом».

Цель: выявить уровень сформированности представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, изображенного на картинках,

причинно-следственных зависимостях; умения выполнять мыслительные операции анализа, сравнения и умозаключения, понимать скрытый смысл ситуации, т.е. уровня развития наглядно-образного мышления.

Ход исследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно рассмотреть ее. Затем кладут рядом другую картинку и просят ребенка сравнить их, рассказать, что тут произошло.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, понимание скрытого смысла ситуации и её целостности, возможность в речевом плане объяснить динамику события, представленного на картинках.

Методика 3. «Времена года».

Цель: выявить уровень сформированности образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения.

Ход исследования: перед ребенком раскладывают 4 картинки, на которых изображены 4 времени года. Ребенка просят показать, где изображены зима, лето, осень, весна, а затем словесно объяснить свой выбор.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, уровень сформированности временных представлений, умение обосновать в словесном плане свой выбор.

Методика 4. «Группировка картинок по цвету и форме».

Цель: выявить сформированность образов-представлений о цвете и форме; умение выполнять группировку картинок по образцу, умение переключаться с одного принципа группировки на другой.

Ход исследования: ребенок сидит за столом напротив взрослого, который выкладывает перед ребенком на некотором расстоянии от него карточки-образцы: красный, синий, желтый, зеленый круг, т.е. объекты одинаковые по форме, но разные по цвету, и просит ребенка положить сюда «все такие» (показывает жестом на красные круги), сюда – « все такие» (показывает на желтые круги), а сюда – « все такие» (показывает на зеленые круги). В стороне на столе лежат все карточки этих цветов. Взрослый берет одну из них и просит ребенка положить ее «куда надо», протягивая ее ребенку. Если ребенок кладет

карточку неверно или же не решается выполнить задание, взрослый делает это сам, но при этом ничего не говорит ребенку. Затем протягивает ему вторую карточку и т.д. по одной все остальные. Когда все карточки будут разложены, ребенка спрашивают: «Расскажи, какие карточки ты положил в этот ряд, а какие в тот?» – указывая жестом по очереди на все ряды.

Если ребенок выполнил группировку по цвету, то ему предлагают выполнить группировку по форме, при этом обращая внимание ребенка на то, что теперь карточки надо раскладывать по-другому. Перед ребенком раскладываются 4 образца-карточки с изображением разных геометрических фигур одного цвета. Затем карточки по одной подаются ребенку в случайном порядке. Ребенок раскладывает их. После выполнения задания взрослый уточняет, как ребенок понял принцип группировки и может ли он в словесном плане его обобщить: «Расскажи, какие карточки ты положил в этот ряд, а какие в тот?»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания (т.е. принципа группировки), выбор способа выполнения задания, умение вычленять и обобщать принцип группировки в речевом плане, переключаться с одного принципа группировки на другой.

Обработка данных осуществлялась с помощью описательного статистического анализа. Количественная оценка в баллах, учитывающая выше названные критерии и систему оказания педагогической помощи производилась следующим образом:

– очень низкий уровень (1 балл) ставился в тех случаях, когда ребёнок не смог выполнить задание в соответствии с предлагаемыми условиями, не понимал эти условия даже после оказания педагогической помощи, использовал способ выполнения задания, не соответствующий возрасту, отказывался от выполнения задания;

– низкий уровень (2 балла) ставилось в случаях, когда ребёнок принимал задание, начинал его выполнять, однако самостоятельно не достигал цели (по какой-либо причине: выбрал неадекватный способ решения, неправильно

организовал этапы решения мыслительной задачи, не владел базовыми представлениями, необходимыми для ее решения), в процессе оказания педагогической помощи действовал адекватно, но после этого не смог перейти к самостоятельному выполнению задания;

– средний уровень (3 балла) ребёнок получал, если он принял и понял условия задания, проявил заинтересованность в конечном результате, однако при его выполнении затрудняется в выборе адекватного способа решения задания, что приводит к возникновению ошибок. После адекватного использования педагогической помощи переходит на более высокий уровень ориентировочной деятельности;

– высокий уровень (4 балла) ставились в случае, когда ребёнок сразу принимал и понимал условия задание, самостоятельно пользовался адекватными способами ориентировки при его выполнении, правильно и продуктивно организовывал свою деятельность, направленную на выполнение задания, проявлял стремление к достижению положительного результата.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Критерий Вилкоксона – непараметрический статистический критерий, который используется для сравнения двух связанных (зависимых) выборок по количественному или порядковому признаку.

2.2. Анализ результатов исследования развития наглядно-образного мышления детей

Рассмотрим полученные результаты развития образов-представлений о предмете, его целостности по методике «Нарисуй целое» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой детей среднего дошкольного возраста с ДЦП, представленные на рисунке 1.

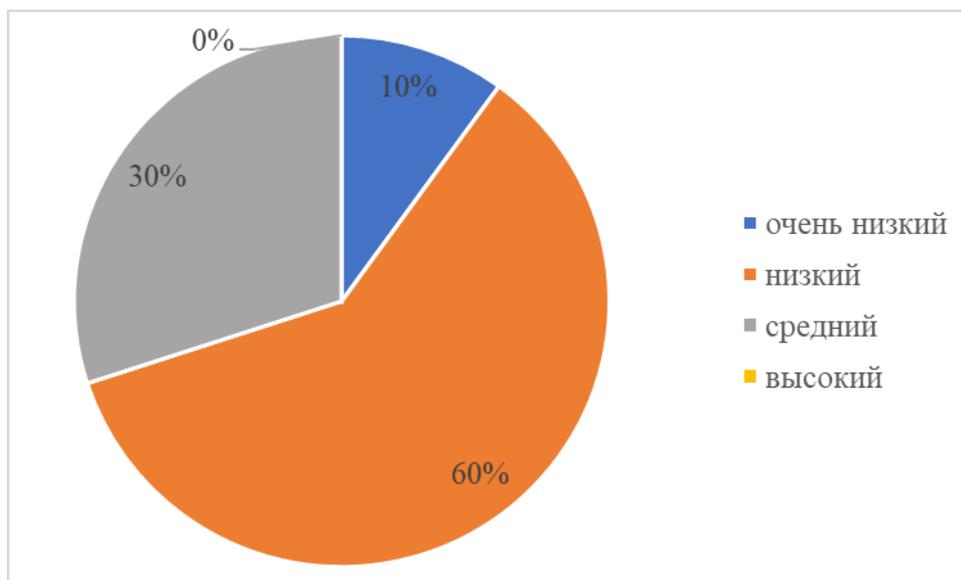


Рисунок 1. Уровень развития образов-представлений о целостности предметов детей среднего дошкольного возраста с ДЦП

Согласно данным, представленным на рисунке 1 очень низкий уровень представлен у 10% детей с ДЦП, которые не приняли задание, после повтора инструкции также не смогли выполнить задание верно. Столкнувшись с затруднениями, отказались его выполнять. Предлагаемая помощь со стороны экспериментатора ими не воспринималась.

У большинства исследуемых детей с ДЦП (60% детей) преобладает низкий уровень развития образов-представлений о целостности предметов. Они задание приняли, приступили к его выполнению, но выбрали неадекватный способ решения. Они не выполнили задание (рисунок) по разрезной картинке самостоятельно, а после оказания педагогической помощи и предъявления им составленной разрезной картинке не смогли нарисовать правильный рисунок. У них не представлен адекватный способ зрительного соотнесения, анализ, синтез и сравнение элементов изображения, уточнение признаков изображения и т.д., они воспринимают те детали, которые не требуют глубокого анализа и четко изображены на картинке.

Средний уровень развития образов-представлений о целостности предметов представлен у 30% детей, которые проявили интерес к

предложенному заданию, правильно поняли его условия и пытались выполнить, однако создать целостное изображение по разрезной картинке оказалось для них затруднительным. Затруднения при выполнении задания возникали на разных этапах его исполнения: при ориентировке в условиях задания, выполнении изображения контура корпуса неваляшки и при изображении деталей игрушки.

Деятельность детей была непоследовательна, что свидетельствует о недостаточности узнавания целостных образов, нарушении актуализации имеющегося в опыте ребенка наглядного образа, недостаточной сформированности мыслительных операций. Уже на начальном этапе рисования создавали не целостное контурное изображение неваляшки, а изображение отдельных её деталей. При затруднениях детям была предложена педагогическая помощь. Её использование привело к правильному выполнению задания, после оказанной помощи, эти дети действовали адекватно и выполнили задание правильно.

Высокий уровень развития образов-представлений о целостности предметов в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП не выявлен.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей среднего дошкольного возраста по показателю развития образов-представлений о целостности предметов преобладает низкий уровень.

При выполнении заданий методики «Сравнение сюжетных картинок «Летом» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой позволил выявить уровень развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, изображенного на картинках, причинно-следственных зависимостях; умения выполнять мыслительные операции анализа, сравнения и умозаключения, понимать скрытый смысл ситуации.

Представления о целостной ситуации и динамическом изменении события детей среднего дошкольного возраста с ДЦП представлены на рисунке 2.

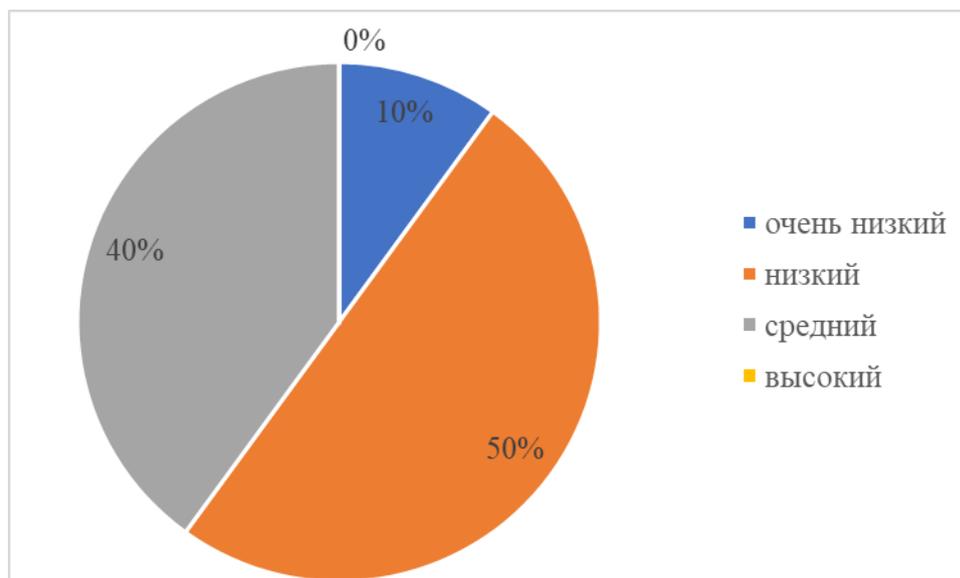


Рисунок 2. Уровень развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события детей среднего дошкольного возраста с ДЦП

Согласно данным, представленным на рисунке 2, очень низкий уровень развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события представлен у 10% детей, которые не приняли задание. после повтора инструкции задерживались на рассмотрении одной картинке. Не смогли представить динамику события. Предлагаемая помощь со стороны экспериментатора ими не воспринималась.

Половина исследуемых детей с ДЦП имеют низкий уровень развития представления о целостной ситуации и динамическом изменении события – 50% детей не смогли составить рассказ о событии. Эти дети даже после оказанной помощи не восприняли ситуацию как динамическое событие и не смогли понять его смысл. Составляя описание события, они акцентировали своё внимание на сравнении двух картинок и изображений на них.

40% детей с ДЦП со средним уровнем развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события осуществляли анализ ситуации, изображенной на каждой картинке, что являлось основой для дальнейших мыслительных операций сравнительного характера. Дети с ДЦП начали использовать способ зрительного соотнесения, который проявлялся в

зрительных обращениях то к одной, то к другой картинке. Однако, не у всех детей соотносящие действия имели поисковый характер. Дети замещали операцию зрительного сравнения двух картинок рассматриванием одной из них. В результате этого на ориентировочном этапе эти дети не смогли определить целостность и динамику представленного события, что в дальнейшем отразилось на понимании ими смысла изображенного события. После оказания педагогической помощи смогли правильно определить динамику и целостность изображенного события, и в дальнейшем смогли определить причинно-следственные отношения и смысл ситуации.

По методике «Времена года» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой были получены данные уровня развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения.

Уровень развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения детей среднего дошкольного возраста с ДЦП представлены на рисунке 3.

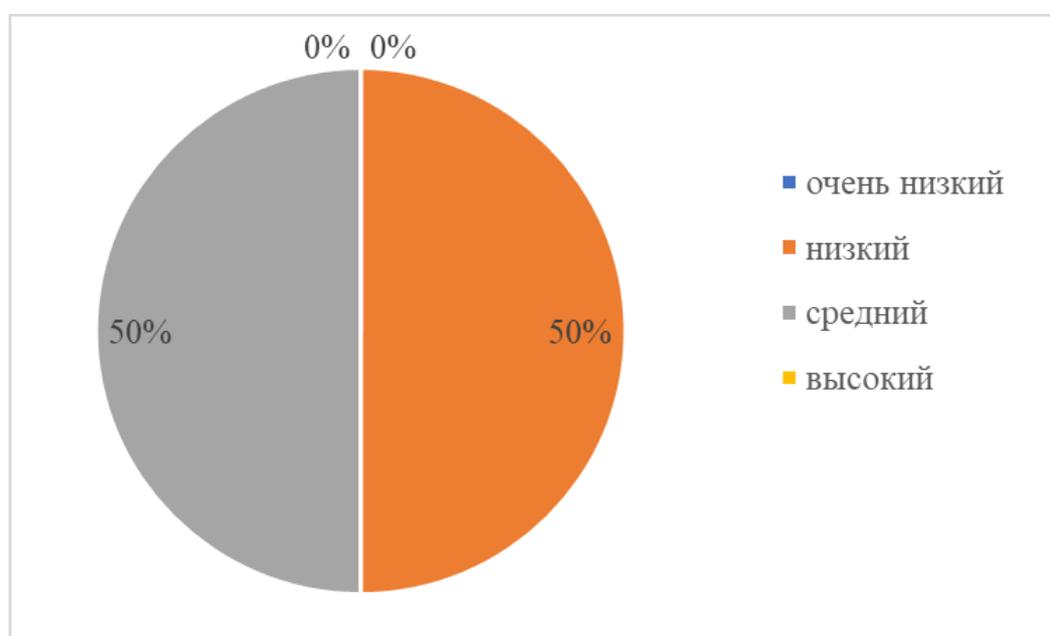


Рисунок 3. Уровень развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения детей среднего дошкольного возраста с ДЦП

Согласно данным, представленным на рисунке, у детей с среднего дошкольного возраста с ДЦП в равной мере представлены низкий и средний уровни развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения

У 50% детей с ДЦП представлен низкий уровень – дети принимали задание, начинал его выполнять, сомневались в определении времен года, меняли свое мнение при повторном предъявлении, не описывали сезонные признаки, что свидетельствует о нестойкости образов-представлений о сезонных явлениях, недостаточной их обобщенностью, а также недостаточностью операции анализа. Не выполняли задание правильно и при оказанной взрослым помощи.

У 50% детей с ДЦП представлен средний уровень развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения. Затруднялись в правильном определении и обосновании времен года. В большей степени затруднения при описании времен года вызывали весна и осень, а 20% детей затруднения возникали при определении всех времен года. Дети с ДЦП долго не могли выбрать нужную иллюстрацию, переключали свой взор с одной картинки на другую и в итоге делали свой выбор, но он не всегда оказывался верным. Даже если ребенок указывал картинку правильно, то это было случайное попадание. При повторном предъявлении задания дети указывали на другую картинку, демонстрируя этим нестойкость и необоснованность своего выбора. Эти дети не смогли словесно обосновать свой выбор и описать признаки того или иного времени года. В этих случаях детям с ДЦП предлагалась педагогическая помощь, после которой смогли выполнить задание правильно, хотя необходимо отметить, что они использовали для обоснования незначительное количество сезонных признаков.

Очень низкий уровень и высокий уровень развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП не были выявлены.

По методике «Группировка картинок по цвету и форме» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП был выявлен уровень развития образов-представлений о цвете и форме, умение выполнять группировку по образцу, умение переключаться с одного принципа группировки на другой, результаты которой представлены на рисунке 4.

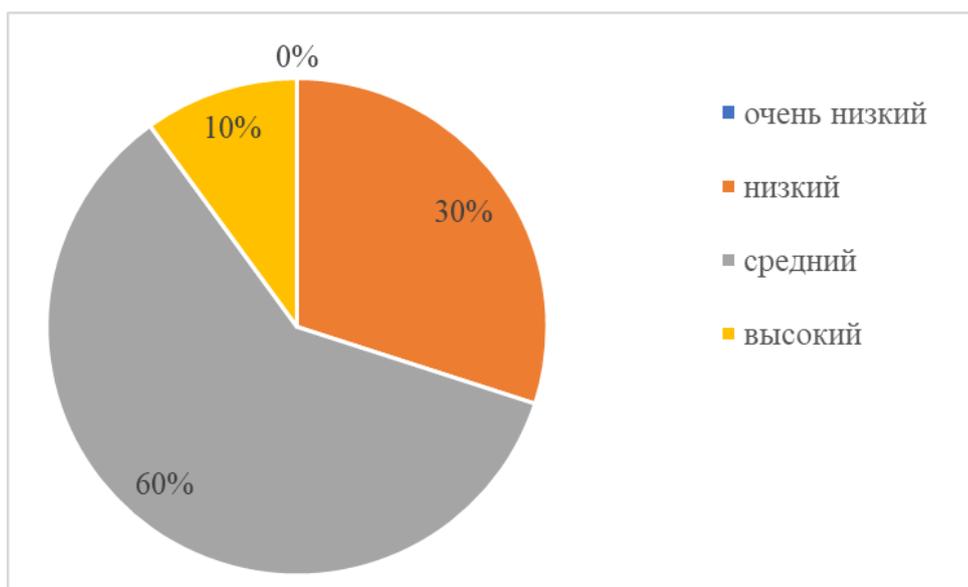


Рисунок 4. Уровень развития образов-представлений о цвете и форме детей среднего дошкольного возраста с ДЦП

Согласно данным, представленным на рисунке 4, при решении наглядно-образных мыслительных задач с ориентировкой на цвет и форму не справились с заданиями 30% детей с ДЦП и после оказания педагогической помощи, что соответствует низкому уровню развития образов-представлений о цвете и форме – 30% детей с ДЦП не смогли самостоятельно сгруппировать предлагаемые картинки. Они раскладывали карточки подряд, перебирали их, выкладывали их не по цвету и форме. Не смогли самостоятельно проанализировать представленные карточки с целью их обобщения, не использовали способ зрительного соотнесения. При этом большинство практических проб у этих детей носили хаотичный характер. Не справились с этой частью задания даже после оказанной помощи.

У большинства детей с ДЦП представлен средний уровень развития образов-представлений о цвете и форме – 60% детей с ДЦП продемонстрировали умение выслушать инструкцию и приступить к ориентировке в задании. Но затруднения отмечались уже при первичном восприятии и понимании задания, они начинали действовать импульсивно, не дослушав инструкцию до конца. Они не сориентировались в условиях задания, перекладывали карточки, лежащие перед ними, а вновь предлагаемые, раскладывали поочередно, без учета основного принципа группировки. В этом случае была оказана направляющая и организующая педагогическая помощь, после которой дети с ДЦП поняли задание, осознали, что от них требуется не просто разложить карточки, а разложить их в соответствии с заданием, и начали действовать верно.

Высокий уровень продемонстрировали 10% детей с ДЦП, которые верно выполнили задание, используя способ зрительного соотнесения и практические пробующие действия, заключающиеся в переборе отдельных вариантов, присутствует поисковый характер практических проб. На основе такого перебора ребенок принимал решение о том, в чем состоит основной принцип группировки. В дальнейшем переходили к мысленному оперированию образами-представлениями о цвете и форме.

Проведенное исследование показателей наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста выявило преобладание низкого и среднего уровня развития образов-представлений о предмете, его целостности; пространственных представлений и умения оперировать ими в мысленном плане; представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, изображенного на картинках, причинно-следственных зависимостях; умения выполнять мыслительные операции анализа, сравнения и умозаключения, понимать скрытый смысл ситуации, образы-представления о временах года и их словесного обобщения и образы-представления о цвете и форме; умение выполнять группировку картинок по образцу.

Полученные результаты актуализируют необходимость развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

2.3. Разработка и реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом

При анализе психолого-педагогической литературы было показано, что наглядно-образное мышление представляет собой сложный механизм, особенно сложную форму психической деятельности, возникающую в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть решена. При этом поиск решения наглядно-образной проблемной задачи обеспечивается взаимосвязанным функционированием многих структурных компонентов и осуществляется за счет оперирования образами-представлениями в умственном плане.

В качестве первого условия выступила организация игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

На коррекционно-развивающих занятиях с детьми в первую очередь реализовывался принцип активизации игровой деятельности через реализацию комплекса дидактических игр.

При разработке комплекса коррекционно-развивающих занятий мы опирались на следующие фундаментальных положения психологии:

– развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка, при наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский, М. Монтессори, В.В. Лебединский и др.).

– важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности – игра в дошкольном возрасте (Д.Б. Эльконин и др.).

– наглядно-образное мышление является психологическим новообразованием дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.П. Поддьяков);

– в основе наглядно-образного мышления лежит ориентировочно-исследовательская деятельность (Г.И. Минская);

– универсальными инструментами мышления являются: действия моделирования, схематизации, замещения и символизации, «искусственных» замещающих систем (Л.А. Венгер, Н.П. Поддьяков, Д.Б. Эльконин);

– образные и словесные обобщения у ребенка развиваются параллельно (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер).

В качестве второго психолого-педагогического условия является комплексное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и взаимосвязи между ними.

Коррекционно-развивающая работа проводилась с детьми в соответствии со следующими основными направлениями:

1. Формирование обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира, их качествах, свойствах, назначении, взаимосвязи с другими:

– задания, направленные на умение узнавать и выделять объекты окружающего мира;

– формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

2. Формирование взаимосвязи между образом и словом:

– знакомство с названиями признаков изображений и предметов;

– постепенная активизация самостоятельного называния ребенком конкретных предметов или изображений и их качеств, свойств, признаков;

– формирование операции обобщения и закрепления обобщений в слове.

3. Формирование структурно-процессуальных и операционных компонентов мыслительной деятельности:

– формирование навыка группировки по указанному признаку - формирование мыслительной операции сериации;

– формирование образов-представлений о свойствах и качествах предметов;

– развитие мыслительных операций – выполнение заданий на группировку, обобщение предметов и признаков, а также выполнение заданий на установление логических закономерностей;

– формирование временных и пространственных представлений;

– формирование умения определять последовательность происходящих событий.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий включает в себя 40 занятий, реализуются 2 раза в неделю, продолжительностью 20 минут.

Структура проведения занятия с участием детей с нарушением опорно-двигательного аппарата отличается от структуры обычного занятия в общеобразовательном детском саду.

Занятие строится по следующему плану:

1. Психологический настрой на занятие в кругу.

2. Двигательная разминка.

3. Основной блок рабочего материала, включающий в себя развивающие задания и направленный на развитие наглядно-образного мышления детей с ДЦП.

4. Подведение итогов занятия в кругу.

Занятие, построенное по этому плану, соответствует одному из основных требований к организации двигательной активности ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это требование заключается в необходимости смены позы ребенка каждые 10 минут.

Психологический настрой на занятие помогает заинтересовать ребенка в будущей деятельности

На занятиях использовались игры для развития двигательной активности и развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом Т.В. Нестеровой, Е.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой [37, 38, 71, 55].

Ниже представлен комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Занятие № 1. Цель: развитие умения узнавать и выделять объекты окружающего мира.

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Лягушка». Цель: развитие слухового внимания и координации движений;

– игра «Волшебные картинки». Цель: обучение зрительному соотнесению, анализу предметов и их изображений с целью выделения отдельных свойств и качеств;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 2. Цель: развитие умения узнавать и выделять объекты окружающего мира.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Тихо – громко». Цель: развитие координации движений и чувства ритма;

– игра «Будь внимателен!». Цель: активизация имеющихся образов-представлений ребенка и формирование новых предметных образов;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 3. Цель: развитие умения узнавать и выделять объекты окружающего мира.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Угадай, что делать». Цель: развитие координации движений;

– игра «Что продают в магазине?». Цель: развитие представлений о том, что продают в разных магазинах (продуктовом, магазине одежды, мебели, игрушек);

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 4. Цель: развитие умения узнавать и выделять объекты окружающего мира.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Горшочек». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Кто? Что?». Цель: развитие навыков классификации и различения предметов;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 5. Цель: формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Волшебное зеркало». Цель: развитие ритмичной, выразительной речи и координации движений;

– игра «Найди одинаковые по цвету предметы». Цель: развивать навыки цветоразличения и внимания;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 6. Цель: формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Горячая монетка». Цель: развитие дыхания и координации;

– игра «Найди одинаковые по цвету предметы». Цель: развивать навыки цветоразличения и внимания;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 7. Цель: формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Певец». Цель: развитие дыхания и координации;

– игра «Помоги Мальвине собрать бусы». Цель: развивать мелкую моторику и навыки сочетания цвета и формы;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников;

Занятие № 8. Цель: формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Руки в стороны». Цель: развитие координации движений и чувства ритма;

– игра «Подбери ленточки». Цель: развивать навыки сопоставления и ассоциации;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 9. Цель: знакомство с названиями признаков изображений и предметов.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Перенос предметов». Цель: развитие координации движений и силы;

– игра «Найди фигуру, которую я назову». Цель: развивать навыки распознавания форм;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 10. Цель: знакомство с названиями признаков изображений и предметов.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Поднимаем мяч». Цель: развитие координации движений и силы;

– игра «Выложи пирамидку из треугольников». Цель: развивать пространственное мышление и навыки конструирования;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 11. Цель: Знакомство с названиями признаков изображений и предметов.

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Бьем по воздушному шарик». Цель: развитие координации движений;

– игра «Найди вокруг красный». Цель: развивать цветовое восприятие, внимательность и способность ориентироваться в пространстве;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 12. Цель: Знакомство с названиями признаков изображений и предметов.

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Флажок». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Сложи все маленькие (большие) предметы». Цель: развивать навыки сортировки и классификации, а также понимание понятий размера;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 13. Цель: постепенная активизация самостоятельного названия ребенком конкретных предметов или изображений и их качеств, свойств, признаков.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Лошадки». Цель: развитие координации движений;

– игра «Чего не стало?». Цель: развивать память, зрительное восприятие и знание названий предметов;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 14. Цель: постепенная активизация самостоятельного названия ребенком конкретных предметов или изображений и их качеств, свойств, признаков.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Птица». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Назови цвет предмета». Цель: развивать цветовое восприятие, навыки описательного языка и концентрацию внимания;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 15. Цель: постепенная активизация самостоятельного названия ребенком конкретных предметов или изображений и их качеств, свойств, признаков.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Кошечка». Цель: развитие гибкости;

– игра «Узнай и назови». Цель: развивать зрительное восприятие, навыки наблюдения, умение запоминать, ассоциировать и анализировать;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 16. Цель: формирование операции обобщения и закрепления обобщений в слове.

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Брасс». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Подбери подходящее». Цель: развитие навыка устанавливать соответствия;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 17. Цель: формирование операции обобщения и закрепления обобщений в слове.

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Велосипед». Цель: развитие силы и координации движений ног;

– игра «Продолжи ряд». Цель: развивать навыки наглядно-образного мышления;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 18. Цель: формирование операции обобщения и закрепления обобщений в слове.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Пробуждение». Цель: снятие физического напряжения;

– игра «Сравни ленточки». Цель: развить умение сравнивать и различать предметы по характеристикам;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 19. Цель: формирование навыка группировки по указанному признаку, формирование мыслительной операции сериации.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Горячая монетка». Цель: развитие дыхания и координации;

– игра «Расставь по порядку». Цель: развить навыки последовательности;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 20. Цель: формирование навыка группировки по указанному признаку. Формирование мыслительной операции сериации.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Поднимаем мяч». Цель: развитие координации движений и силы;

– игра «Матрешки в ряд». Цель: развивать навыки сопоставления и понимания структурных отношений;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 21. Цель: формирование навыка группировки по указанному признаку, формирование мыслительной операции сериации.

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Перенос предметов». Цель: развитие координации движений и силы;

– игра «Соблюдай очередь». Цель: развитие навыков последовательности по принципу чередования;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 22. Цель: формирование навыка группировки по указанному признаку, формирование мыслительной операции сериации.

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Руки в стороны». Цель: развитие координации движений и чувства ритма;

– игра «Построй ряд наоборот». Цель: развитие навыков установление взаимных отношений на основе перестраивания;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 23. Цель: развитие мыслительных операций – выполнение заданий на группировку, обобщение предметов и признаков, а также выполнение заданий на установление логических закономерностей.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Лягушка». Цель: развитие слухового внимания и координации движений;

– игра «Чей домик?». Цель: формированию умения классифицировать и группировать объекты по признакам;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 24. Цель: развитие мыслительных операций – выполнение заданий на группировку, обобщение предметов и признаков, а также выполнение заданий на установление логических закономерностей.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Тихо – громко». Цель: Развитие координации движений и чувства ритма;

– игра «Украсим дерево». Цель: развитие навыков обобщения и группировки предметов по различным признакам;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 25. Цель: Развитие мыслительных операций – выполнение заданий на группировку, обобщение предметов и признаков, а также выполнение заданий на установление логических закономерностей.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Угадай, что делать». Цель: развитие координации движений;

– игра «Что в корзинках?». Цель: развитие аналитических навыков, а также умения классифицировать предметы в зависимости от их особенностей;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 26. Цель: формирование временных и пространственных представлений.

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Волшебное зеркало». Цель: развитие ритмичной, выразительной речи и координации движений;

– игра «Что забыл нарисовать художник?». Цель: формировать понимание сезонных изменений;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 27. Цель: формирование временных и пространственных представлений.

– игра «Эстафета дружбы». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Флажок». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Угадай время года». Цель: развить умения различать времена года;

– игра «Слово благодарности». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 28. Цель: формирование временных и пространственных представлений.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Бьем по воздушному шарик». Цель: развитие координации движений;

– игра «Найди время суток». Цель: развивать и закрепить представления о разных периодах суток;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 29. Цель: формирование умения определять последовательность происходящих событий.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Птица». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Спасение птенца». Цель: развивать у детей способность распознавать и воспроизводить последовательность действий;

– игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 30. Цель: формирование умения определять последовательность происходящих событий.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Велосипед». Цель: развитие силы и координации движений ног;

– игра «За грибами». Цель: научиться определять последовательность событий при сборе грибов;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 31. Цель: формирование умения определять последовательность происходящих событий.

– игра «Взглядом поменяемся». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Брасс». Цель: развитие координации движений рук;

– игра «Обед». Цель: сформировать умение определять последовательность этапов приготовления обеда;

– игра «Плохое и хорошее». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 32. Цель: формирование образов-представлений о свойствах и качествах предметов.

– игра «Брось улыбку». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Угадай, что делать». Цель: развитие координации движений;

– игра «Поможем Оле». Цель: развитие навыков соотношения;

– игра «Одним словом». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 33. Цель: формирование образов-представлений о свойствах и качествах предметов.

– игра «Волшебный круг». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

– игра «Лошадки». Цель: развитие координации движений;

– игра «Укажи предмет». Цель: развивать умение идентифицировать и различать предметы по их свойствам и качествам;

– игра «Тепло рук и сердец». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Занятие № 34. Цель: формирование образов-представлений о свойствах и качествах предметов.

– игра «Кораблик настроения». Цель: психологический настрой на занятие в кругу;

- игра «Горячая монетка». Цель: развитие дыхания и координации;
- игра «Угадайка». Цель: формирование образов-представления о предметах через визуальное восприятие;
- игра «Встретимся опять». Цель: подведение итогов, анализ групповой и индивидуальной работы участников.

Третьим психолого-педагогическим условием развития наглядно-образного мышления детей среднего возраста с ДЦП является повышение психолого-педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

С целью привлечения родителей к развитию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП был реализован семинар-практикум. «Играя, обучаем вместе»

Семинар-практикум для родителей воспитывающих детей с ДЦП «Играя, обучаем вместе»

Цель: расширять информационное поле психолого-педагогической компетентности родителей.

Задачи:

- познакомить родителей с играми по развитию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП;
- способствовать сближению и совместной деятельности детей и родителей;
- вызвать у детей и родителей интерес к играм, в процессе совместной игровой деятельности.

Оборудование: персонажи сказки «Колобок» куклы би-ба-бо; разрезные картинки с изображением зайчика на 2-6 частей; набор рукавичек с разной фактурой покрытия; формы белых цветов с цветной серединкой, цветные лепестки (красные, желтые, зеленые, синие). Фрукты: лимон, банан, яблоко, груша, апельсин.

Предварительная работа: индивидуальная работа с родителями по проведению мероприятия: распределение ролей героев сказки.

Содержание семинар-практикума:

1. Теоретический материал о значимости игры в дошкольном возрасте и ее влиянии на развитие процессов мышления, в том числе у детей с ДЦП.

2. Организация совместной игровой деятельности родителей и детей с ДЦП:

– игровое двигательное упражнение «Колобок»;

– дидактическая игра «Собери картинку». Цель: поиск частей (2-5 частей), складывание целой картинки. Сложить и назвать картинку;

– пальчиковая игра «Апельсин». Цель: развитие мелкой моторики;

– дидактическая игра «Найди пару». Цель: развитие тактильных ощущений;

– игровое двигательное упражнение «Три медведя шли домой»;

– дидактическая игра «Собери цветок». Цель: развитие образов-представлений о цвете и форме, умение выполнять группировку по образцу.

3. Завершающее упражнение «Улыбнись и обними».

4. Презентация картотеки игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

5. Прощание.

Разработанная картотека включает в себя подборку дидактических игр по разделам:

– игры, направленные на выделение разнообразных свойств, качеств, функций объектов;

– игры, направленные на развитие операций сравнения и обобщения объектов по существенным признакам;

– игры, способствующие развитию способности к классификации и сериации.

В приложении представлена часть картотеки игр по развитию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП, предложенной родителям.

2.4. Анализ результативности реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом

С целью проверки результативности реализованных психолого-педагогических условий, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, нами проведено повторное исследование. Были использованы те же методики диагностики А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, что и на констатирующем этапе исследования.

Рассмотрим динамику развития образов-представлений о предмете, его целостности детей среднего дошкольного возраста (по методике «Нарисуй целое» А.А. Катаевой, Е. А. Стребелевой), представленную на рисунке 5.

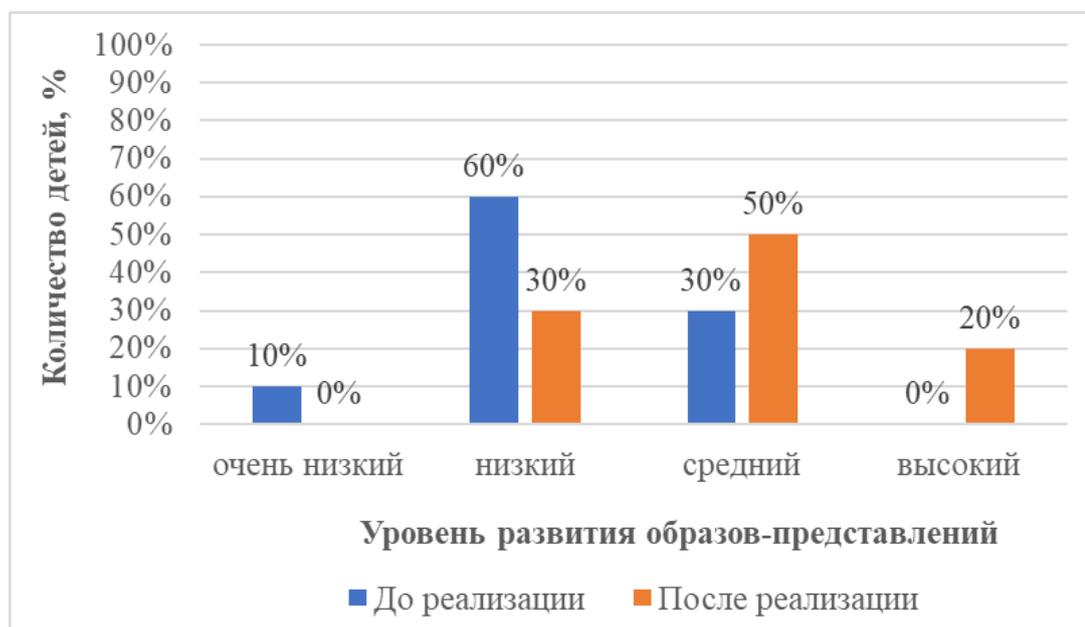


Рисунок 5. Динамика уровня развития образов-представлений о предмете, его целостности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП после реализации психолого-педагогических условий

Согласно данным, представленным на рисунке 5, произошло снижение количества детей с ДЦП с очень низким и низким уровнями развития образов-

представлений о предмете, его целостности. На 10% снизилось количество детей с очень низким уровнем и после реализации психолого-педагогических условий отсутствуют дети с низким уровнем.

Произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем на 30%, и после реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления 30% детей с ДЦП сохраняют неадекватный способ выполнения задания. Они не выполнили задание (рисунок) по разрезной картинке самостоятельно, а после оказания педагогической помощи и предъявления им составленной разрезной картинке не смогли нарисовать правильный рисунок. У них не представлен адекватный способ зрительного соотнесения, анализ, синтез и сравнение элементов изображения, уточнение признаков изображения и т.д., они воспринимают те детали, которые не требуют глубокого анализа и четко изображены на картинке.

Произошло повышение количества детей с ДЦП со средним уровнем на 20%, и после реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления большинство детей с ДЦП - 50% детей проявляют интерес к предложенному заданию, правильно поняли его условия и пытались выполнить, однако создать целостное изображение по разрезной картинке оказалось для них затруднительным. Затруднения при выполнении задания возникали на разных этапах его исполнения: при ориентировке в условиях задания, выполнении изображения контура корпуса неваляшки и при изображении деталей игрушки. Дети стали в большей степени правильно выполнять задания, после незначительно оказанной помощи.

После реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у 20% детей на высоком уровне развиты образы-представления о предмете, его целостности. Дети внимательно рассматривали картинку, вглядывались в части её изображения с разных сторон, совершая различные движения головой, обдумывая, что именно они должны нарисовать и каковы их последующие действия.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью Т- критерия Вилкоксона. Полученное $T_{Эмп}=9$ меньше критического значения ($T=10$ при $p \leq 0,05$; $T=5$ при $p \leq 0,01$), расхождения между распределениями статистически достоверны на уровне $p \leq 0,05$. Полученные различия по показателю уровня развития образов-представлений о целостности предметов на констатирующем и контрольном этапах исследования являются статистически достоверными, после реализации психолого-педагогических условий произошло статистически значимое повышение уровня развития образов-представлений о целостности предметов в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Рассмотрим динамику развития образов-представлений о предмете, его целостности детей среднего дошкольного возраста (по методике «Сравнение сюжетных картинок «Летом» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой), представленную на рисунке 6.

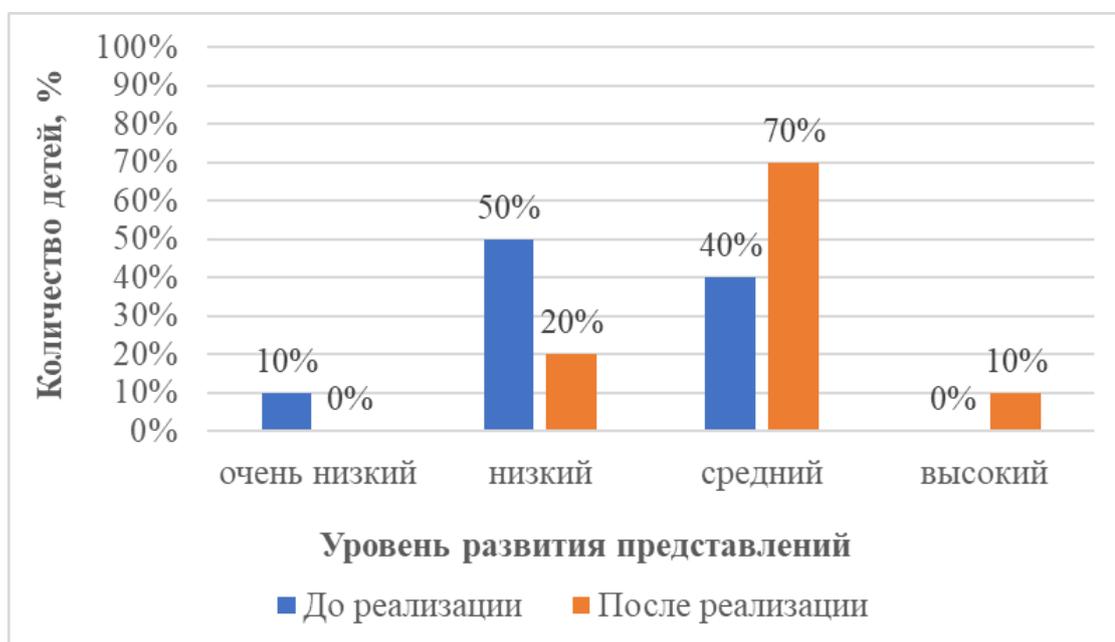


Рисунок 6. Динамика уровня развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события детей среднего дошкольного возраста с ДЦП после реализации психолого-педагогических условий

Согласно данным, представленным на рисунке 6, наблюдается положительная динамика уровня развития. После реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления отсутствуют дети с ДЦП с очень низким уровнем развития представлений о ситуации и динамическом изменении события.

Произошло снижение количества детей с ДЦП, имеющих низкий уровень развития образов-представлений на 30% и после реализации психолого-педагогических условий 20% детей не смогли самостоятельно составить рассказ о событии. После педагогической оказанной помощи не восприняли ситуацию как динамическое событие и не смогли понять его смысл.

Большинство детей с ДЦП имеют средний уровень развития представлений, показатель которого повысился на 30% и после реализации психолого-педагогических условий 70% детей с ДЦП осуществляли анализ ситуации, изображенной на каждой картинке, что являлось основой для дальнейших мыслительных операций сравнительного характера. Испытывали затруднения в определении целостности и динамики представленного события, которые преодолевались с направляющей педагогической помощью, дети с ДЦП смогли правильно определить динамику и целостность изображенного события, и в дальнейшем смогли определить причинно-следственные отношения и смысл ситуации.

У 10% детей с ДЦП представлен высокий уровень развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, дети с ДЦП начали использовать способ зрительного соотнесения, который проявлялся в зрительных обращениях то к одной, то к другой картинке, смогли определить целостность и динамику представленного события, правильно определили смысл изображенной ситуации и передали его в своих повествованиях.

Статистическая обработка результатов исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона показала статистически значимые различия.

Полученное $T_{Эмп}=9$ меньше критического значения ($T=10$ при $p \leq 0,05$; $T=5$ при $p \leq 0,01$), расхождения между распределениями статистически достоверны на уровне $p \leq 0,05$. Полученные различия по показателю уровня развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события на констатирующем и контрольном этапах исследования являются статистически достоверными, после реализации психолого-педагогических условий произошло статистически значимое повышение уровня развития представлений о целостности предметов о целостной ситуации и динамическом изменении события в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Рассмотрим динамику развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения детей среднего дошкольного возраста (по методике «Времена года» А.А. Катаевой, Е. А. Стребелевой), представленную на рисунке 7.

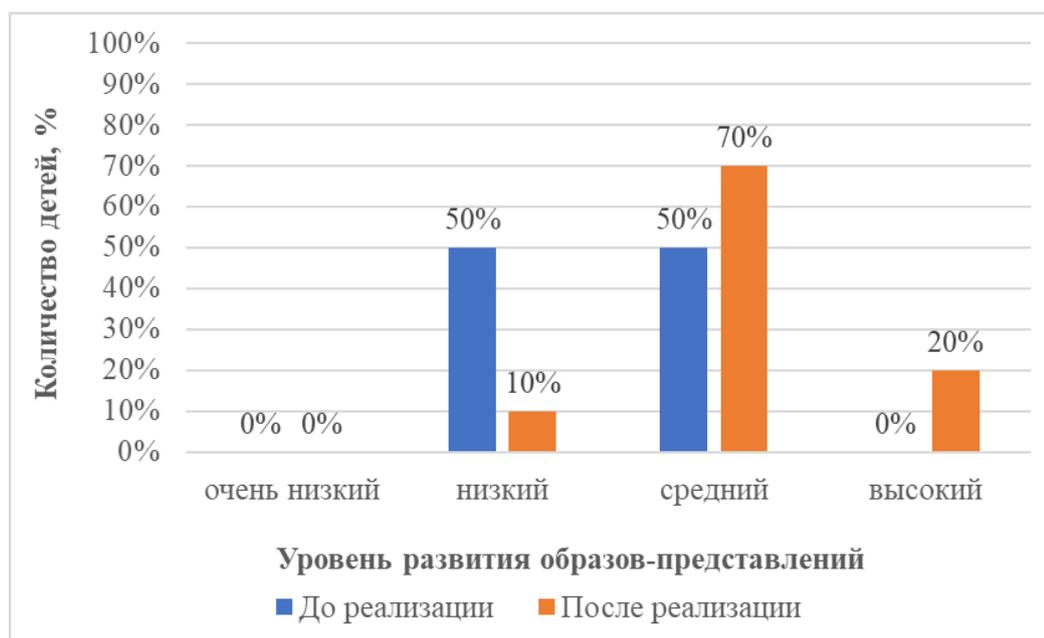


Рисунок 7. Динамика уровня развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения детей среднего дошкольного возраста с ДЦП после реализации психолого-педагогических условий

Согласно данным, представленным на рисунке, у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения на 40% и только 10% детей с ДЦП имели трудности в определении времени года, не описывали сезонные признаки, представления о времени года характеризуются не стойкостью, недостаточной их обобщенностью, а также недостаточностью операции анализа. Не выполняли задание правильно и при оказанной взрослым помощи.

У большинства детей с ДЦП преобладает средний уровень – 70% детей с ДЦП затруднялись в правильном определении и обосновании времен года, сомневались в выборе нужной иллюстрации. Допускали ошибки в описании признаков того или иного времени года. После предложенной педагогической помощи, смогли выполнить задание правильно, хотя необходимо отметить, что дети стали использовать большее количество признаков при описании времени года.

Высокий уровень развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения представлен у 20% детей с ДЦП, которые внимательно рассматривали картинки и соотносили изображенные на них признаки с предложенным названием времени года. Правильно указали на соответствующую картинку. Таким образом, эти дети, анализируя сюжетные картинки, начинали с описания сезонных признаков, характерных для определенного времени года и изображенных на картинках, а затем расширяли их перечень, опираясь на свои представления и опыт.

Очень низкий уровень развития образов-представлений о целостности предметов в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП не были выявлены.

Статистическая обработка результатов исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона показала статистически значимые различия.

Полученное $T_{Эмп}=8$ меньше критического значения ($T=10$ при $p \leq 0,05$; $T=5$ при $p \leq 0,01$), расхождения между распределениями статистически

достоверны на уровне $p \leq 0,05$. Полученные различия по показателю уровня развития представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события на констатирующем и контрольном этапах исследования являются статистически достоверными, после реализации психолого-педагогических условий произошло статистически значимое повышение уровня развития представлений о целостности предметов о целостной ситуации и динамическом изменении события в исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Рассмотрим динамику развития образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения детей среднего дошкольного возраста (по методике «Группировка картинок по цвету и форме» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой), представленную на рисунке 8.

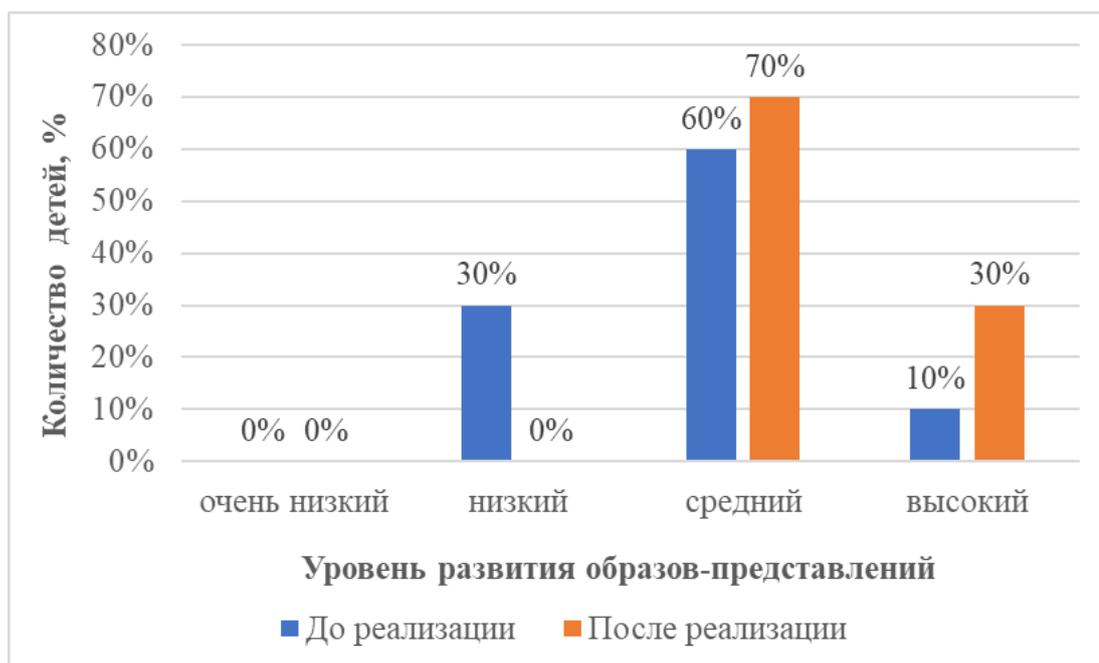


Рисунок 8. Динамика уровня развития образов-представлений о цвете и форме детей среднего дошкольного возраста с ДЦП после реализации психолого-педагогических условий

Согласно данным, представленным на рисунке 8, у детей с ДЦП представлена положительная динамика. Произошло снижение количества

детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о цвете и форме на 30% и после реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления отсутствует дети с низким уровнем развития образов-представлений.

На 10% повысилось количество детей с ДЦП, имеющих средний уровень, и после реализации психолого-педагогических условий 70% детей с ДЦП продемонстрировали умение выслушать инструкцию и приступить к ориентировке в задании. Затруднения были в ориентировке в задании, карточки раскладывали без учета основного принципа для группировки изображений. После направляющей педагогической помощи, дети с ДЦП осознали, что от них требуется не просто разложить карточки, а разложить их в соответствии с заданием, и начали действовать верно.

Произошло повышение количества детей с ДЦП с высоким уровнем развития образов-представлений о цвете и форме на 20%. Высокий уровень продемонстрировали 30% детей с ДЦП, которые верно выполнили задание, используя способ зрительного соотнесения и практические пробующие действия, заключающиеся в переборе отдельных вариантов, присутствует поисковый характер практических проб. На основе такого перебора ребенок принимал решение о том, в чем состоит основной принцип группировки. В дальнейшем переходили к мысленному оперированию образами-представлениями о цвете и форме.

Статистическая обработка результатов исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона не выявила статистически значимые различия.

Полученное $T_{Эмп}=30$ больше критического значения ($T=10$ при $p \leq 0,05$; $T=5$ при $p \leq 0,01$), расхождения между распределениями статистически не достоверны, следовательно выборки схожи по признаку развития образов-представлений о цвете и форме детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод о положительной динамике по показателям наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом:

– произошло снижение количества детей с ДЦП с очень низким и низким уровнями развития образов-представлений о предмете, его целостности. 50% детей справились с затруднениями после незначительно оказанной помощи дети стали в большей степени правильно выполнять задания;

– произошло снижение количества детей с ДЦП, имеющих низкий уровень развития образов-представлений. Большинство детей с ДЦП имеют средний уровень развития – 70% детей с ДЦП справились с затруднениями после незначительно оказанной помощи правильно определяли целостность ситуации и динамику представленного события, или которые затруднялись в определении смысла ситуации и словесном описании. Данные затруднения преодолевались с направляющей педагогической помощью;

– произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения. У большинства детей с ДЦП преобладает средний уровень – 70% детей с ДЦП после педагогической помощи правильно определяли время года и описывали его признаки;

– произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о цвете и форме. Большинство детей имеют средний уровень – 70% детей с ДЦП после направляющей педагогической помощи, дети с ДЦП осознали, что от них требуется не просто разложить карточки, а разложить их в соответствии с заданием, и начали действовать верно.

Полученные результаты свидетельствуют о результативности представленных психолого-педагогических условий развития наглядно образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Выводы по главе 2

Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП:

Исследование развития образов-представлений о предмете, его целостности показало, что у большинства исследуемых детей с ДЦП (60% детей) преобладает низкий уровень сформированности образов-представлений о целостности предметов.

Исследование развития представления о целостной ситуации и динамическом изменении события показало, что 50% детей с ДЦП имеют низкий уровень, которые не смогли составить рассказ о событии. 40% детей с ДЦП имеют средний уровень.

Исследование развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения показало в равной мере распределения детей на низком и среднем уровнях.

Исследование развития образов-представлений о цвете и форме показало преобладание у большинства детей с ДЦП (60% детей) среднего уровня развития.

2. Коррекционно-развивающая работа проводилась с детьми в соответствии со следующими основными направлениями:

– развитие обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира, их качествах, свойствах, назначении, взаимосвязи с другими;

– развитие взаимосвязи между образом и словом;

– развитие структурно-процессуальных и операционных компонентов мыслительной деятельности.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий включает в себя 40 занятий, реализуются 2 раза в неделю, продолжительностью 20 минут.

С целью привлечения родителей к развитию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП был реализован семинар-практикум. «Играя, обучаем вместе» для повышения психолого-педагогической компетентности родителей. В качестве методических рекомендаций была представлена родителям картотека с описаниями проведения игр по развитию наглядно-образного мышления.

3. По результатам исследования можно сделать вывод о положительной динамике по показателям наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом:

- произошло снижение количества детей с ДЦП с очень низким и низким уровнями развития образов-представлений о предмете, его целостности;

- произошло снижение количества детей с ДЦП, имеющих низкий уровень развития образов-представлений. Большинство детей с ДЦП имеют средний уровень развития – 70% детей с ДЦП;

- произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения. У большинства детей с ДЦП преобладает средний уровень – 70% детей с ДЦП.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных данных показал, что проблема формирования познавательной деятельности мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом изучена недостаточно. Наиболее перспективным в этом отношении представляется изучение у детей дошкольного возраста наглядно-образного мышления, так как ему принадлежит ведущая роль в познавательной деятельности дошкольника.

Наглядно-образное мышление рассматривается как возможность решения определенных задач при помощи оперирования образами, в плане представлений, без выполнения реальных действий.

Для определения путей развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом и тем самым подготовке ребенка к освоению элементов словесно-логического мышления мы провели экспериментальное изучение уровня развития и особенностей развития наглядно-образного мышления дошкольников.

На основе выделенных компонентов наглядно-образного мышления в констатирующей части исследования были определены основные критерии оценки развития наглядно-образного мышления:

– сформированность образов-представлений о предмете, его целостности; пространственных представлений и умения оперировать ими в мысленном плане;

– сформированность представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, изображенного на картинках, причинно-следственных зависимостях; умения выполнять мыслительные операции анализа, сравнения и умозаключения, понимать скрытый смысл ситуации;

– сформированность образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения;

– сформированность образов-представлений о цвете и форме; умение выполнять группировку картинок по образцу, умение переключаться с одного принципа группировки на другой.

На этапе констатирующего этапа исследования полученные результаты свидетельствуют, что у большинства детей с ДЦП преобладает низкий уровень развития образов-представлений о предмете, его целостности, представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, образов-представлений о временах года и их словесного обобщения. На среднем уровне развиты образы-представления о временах года и их словесного обобщения и образы-представления о цвете и форме.

На формирующем этапе исследования были реализованы следующие условия: организация игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП, комплексное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и взаимосвязи между ними, формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Коррекционно-развивающая работа проводилась с детьми в соответствии со следующими основными направлениями: развитие обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира, их качествах, свойствах, назначении, взаимосвязи с другими; развитие взаимосвязи между образом и словом; развитие структурно-процессуальных и операционных компонентов мыслительной деятельности.

С родителями был реализован семинар-практикум. «Играя, обучаем вместе» для повышения психолого-педагогической компетентности родителей. В качестве методических рекомендаций была представлена родителям картотека с описаниями проведения игр по развитию наглядно-образного мышления.

После реализации было проведено повторное исследования с целью определить результативность разработанных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного

возраста с ДЦП. Была выявлена положительная динамика по компонентам наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом:

– произошло снижение количества детей с ДЦП с очень низким и низким уровнями развития образов-представлений о предмете, его целостности. Дети с ДЦП справились с затруднениями после незначительно оказанной помощи дети стали в большей степени правильно выполнять задания;

– произошло снижение количества детей с ДЦП, имеющих низкий уровень развития образов-представлений. Большинство детей с ДЦП имеют средний уровень развития, которые справились с затруднениями после незначительно оказанной помощи правильно определяли целостность ситуации и динамику представленного события, или которые затруднялись в определении смысла ситуации и словесном описании. Данные затруднения преодолевались с направляющей педагогической помощью;

– произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о временах года и их словесного обобщения. У большинства детей с ДЦП преобладает средний уровень, которые после педагогической помощи правильно определяли время года и описывали его признаки;

– произошло снижение количества детей с ДЦП с низким уровнем развития образов-представлений о цвете и форме. Большинство детей имеют средний уровень, которые после направляющей педагогической помощи, дети с ДЦП осознали, что от них требуется не просто разложить карточки, а разложить их в соответствии с заданием, и начали действовать верно.

Полученные результаты свидетельствуют о результативности разработанных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. М.: ВУ, 2009. 219 с.
2. Андреев А.А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
3. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 2010. 95 с.
4. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: дис. канд. пед. наук. 2002. 229 с.
5. Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. наук. Челябинск. 2009. 24 с.
6. Бронников В.А., Залазаева Е.А., Зиновьев А.М. Детский церебральный паралич: книга для родителей ребенка с ДЦП. Пермь: Здравствуй. 2019. 359 с.
7. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Самара: Самиздат, 1999. 122 с.
8. Бурцева Л.В. Формирование речевых компетенций учащихся // Управление школой. 2007. № 8. С. 46–47.
9. Быков Д.А. Дети с ограниченными возможностями и общество // Дополнительное образование. 2006. № 1. С. 55-59.
10. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Академия, 2000. 369 с.
11. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С.46–52.
12. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М., 1988. 335 с.
13. Волошина Е.А. Практикование тьюторской позиции в школе как возможность гуманитаризации педагогической деятельности // Тьюторство. 2005. № 7. С. 120–129.

14. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Владос, 1996. 414 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 529 с.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 464 с.
17. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Просвещение, 1999. 206 с.
18. Государев Н.А. Психосоматическая концепция и детский церебральный паралич // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С.Корсакова. 2001. № 7. С. 66–69.
19. Гусейнова А.А., Левченко И.Ю., О.Г. Приходько, Ткачева В.В. Детский церебральный паралич. М.: Образование Плюс, 2008. 197 с.
20. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. 2004. № 4. С.136–143
21. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 431 с.
22. Зельдин Л.М. Развитие движения при различных формах ДЦП. М.: Теревинф, 2014. 136 с.
23. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
24. Зинченко В.П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 5–23.
25. Ипполитова М.В., Халилова Л.Б., Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом. М.: АСТ, 1999. 120 с.
26. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. М.: Киев, 1987. 310 с.
27. Калижнюк Э.С. К вопросу о зеркальном письме у детей с церебральными параличами // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1970. № 10. С. 292–300.

28. Каспржак А.Г., Митрофанов К. Г., Поливанова К. Н. и др. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования. М.: [б.и.]. 2005. 128 с.

29. Кириченко Е.И. Роль биологических и социальных факторов в механизмах патологического формирования личности при детских церебральных параличах // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1983. № 9. С. 41–49.

30. Ковалев В.В., Кириченко Е.И. Психопатологические особенности детей с церебральными параличами и их значение для обеспечения методов реабилитации. Калуга: К-Издательство, 1995. 167 с.

31. Ковалева М.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

32. Конова Н.Г., Корнеева Т. Б. Специфика тьюторского сопровождения при организации дистанционного образования школьников. СПб.: Речь. 2009. 210 с.

33. Корнеева Т.Б. Настоящие и перспективные задачи тьюторского сопровождения в проекте «ИТ-профи» образовательного портала ОЦ «Школьный университет».

34. Кроткова А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. 144 с.

35. Кулешова Г.М. Развитие совокупности личностных качеств ученика в ходе индивидуальной образовательной деятельности в дистанционном обучении // Межрегиональная тьюторская ассоциация. URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения: 04.11 2023).

36. Левченко И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича. 1991. № 5. С. 22–24.

37. Левченко И.Ю. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст: методическое пособие. М.: Образование Плюс, 2008. 197 с.

38. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2011. 192 с.
39. Леонова Е.В. Личностная компетентность школьника и методы её оценки // Начальная школа плюс: до и после. 2012. № 4. С. 2–6.
40. Леонтьев А.Н. Мышление // Вопросы психологии. 1964. № 4. С. 85–95.
41. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Знание, 1981. 584 с.
42. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Новый мир, 2011. 436 с.
43. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Ника, 2013. 464 с.
44. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка. Л.: Лениздат, 1988. 260 с.
45. Мамайчук И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности у детей с церебральным параличом // Дефектология. 1996. № 3. С. 45–53.
46. Мамайчук И.И. Исследование личностных особенностей детей с церебральными параличами // Дефектология. 1990. № 3. С. 16–22.
47. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 400 с.
48. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб. Речь, 2000. 200 с.
49. Мамайчук И.И. Психофизиологическая оценка умственной работоспособности у подростков с церебральным параличом // Дефектология. 1991. № 2. С.22–29.
50. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда. М.: Просвещение. 1985. 203 с.
51. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. 1987. № 3. С. 3–9.
52. Мастюкова Е.М. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным // Дефектология. 1988. № 4. С. 12–17.

53. Мастюкова Е.М. О развитии познавательной деятельности у детей с церебральными параличами // Дефектология. 1973. № 6. С. 24–29.
54. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. ЛА.Венгера. М.:Владос, 2005. 264 с.
55. Нестерова Т.В.. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2005 205 с.
56. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. Воронеж: Издательский дом Воронежского государственного университета, 2003. 318 с.
57. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора // Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18–19 мая 2009 г. М.: АПКИППРО, 2009. 188 с.
58. Петрова Г.И. Педагог-тьютор – новая профессия в сфере образования // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. Томск, 2009. С. 12–15.
59. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Питер, 1997. 256 с.
60. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 272 с.
61. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты. М.: ИНФО, 2006. 219 с.
62. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
63. Рыбалкина Н.В. Проблема самоопределения и модальная педагогика // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы : Сборник статей / Алт. краев. Ин-т повышения квалификации работников образования, Шк.-лаб. гуманит. Образования / Отв. ред.: А.А. Попов. Барнаул : АКИПРО, 1997. С. 14–38.

64. Семенова К.А. Восстановительное лечение больных с резидуальной стадией ДЦП. М: Антидор. 1999. 384 с.
65. Семенова К.А. Детские церебральные параличи. М.: Медицина. 1968. 259 с.
66. Семенова К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. М.: Медицина. 1972. 328 с.
67. Симонова Н.В. Динамика игровой деятельности у дошкольников с церебральными параличами // Дефектология. 1990. № 5. С.71–75.
68. Симонова Н.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с церебральными параличами // Дефектология. 1981. № 4. С. 82–85.
69. Симонова Н.В. Характеристика словарного запаса у дошкольников с церебральными параличами // Дефектология. 1985. № 3. С. 67–70.
70. Симонова Т.Н. Специальная образовательная среда как фактор социализации детей с тяжелыми двигательными ограничениями // Специальная психология. 2009. № 1 (19). С. 21–31.
71. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. М.: Просвещение, 2004. 164 с.
72. Суханова Е.А. Тьюторство как ресурс развития практики образования // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. Томск, 2018. С. 12-15.
73. Твардовская А.А. Психолого-педагогическое изучение особенностей мышления детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 4 (28). С. 34–43.
74. Титова О.В. К проблеме формирования пространственных представлений у детей с церебральным параличом // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2005. № 2 (8). С. 47–52.

75. Титорская Г.В. Некоторые аспекты саморегуляции у учащихся с церебральным параличом // Дефектология. № 1. 1987. С.27–34.

76. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Академия. 2001. 336 с.

77. Чернявская А.Г. Методические основы деятельности тьютора. — МИМ ЛИНК, 2006. URL: <http://edu.of.ru/attach/17/18185.pdf>. (дата обращения: 10.11.2022).

78. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорнодвигательного аппарата. М.: ВЛАДОС. 2004. 367 с.

79. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

80. Шипицына Л.М., Казакова Е.И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. М.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.

81. Шпиняк Е.С. Метод арттерапии в развитии наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста // Научно-практические исследования. 2018. № 3 (12). С. 174–176.

82. Эйдинова М.Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. М.: Медицина, 1959. 275 с.

83. Эйдинова М.Б. Особенности развития детей с церебральными параличами и коррекционно-восстановительная работа // Дефектология. 1979. № 3. 182 с.

84. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Владос, 1997. 414 с.

85. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Просвещение, 1980. 239 с.

86. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

87. Blandin B. Open and distance learning within the world of vocational training and lifelong learning // New learning. Lisbon, 2000. P.200

88. Gongla, P., Rizzuto, C. R. Evolving communities of practice: IBM Global Services experience.// Knowledge Management, Retrieved, 2004. P. 320

Картотека дидактических игр по развитию компонентов наглядно-образного мышления у детей с ДЦП 4–5 лет [37, 38, 71, 55]

Игры, направленные на выделение разнообразных свойств, качеств, функций объектов:

1. «Любимая еда».

Цель: развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.

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

2. «Собери елочку». Цель: формирование умения делить целое на части, устанавливать между ними связь, соединять в единое целое части предмета, закреплять сенсорные эталоны формы.

Оборудование: разрезанная картинка с неровными краями с изображением елочки из 5–6 деталей.

Ход игры: перед ребенком на столе лежит разрезная картинка с изображением елочки. Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое.

3. «Что может быть таким?».

Цель: развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.

Ход игры: родитель перечисляет разнообразные признаки одного объекта, дети по характеристике определяют загаданный объект (например «этот предмет может использоваться при рисовании, он похож на палочку»
Ответ: это карандаш).

4. «Назови части»

Цель: формирование умения делить целое на части, устанавливать между ними связь.

Ход игры: родитель показывает объект/его изображение. Ребенок называет его части (например: назови части дерева. Ответ: ствол, ветки, корни)

5. «Да-Нет».

Цель: развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения у детей 4–5 лет.

Ход игры: родитель загадывает объект или прячет картинку. Ребенок, поочередно задавая однозначные вопросы (предполагающие ответ «да» или «нет») описательного характера, догадывается, что это за объект.

6. «Что умеет делать?»

Цель: развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.

Ход игры: каждый ребёнок определяет себе предмет, который он будет характеризовать и называет, что может делать объект. Например, «я – самолет, могу летать».

7. «Моё – не моё».

Цель: формирование умения делить целое на части, устанавливать между ними связь; соединять в единое целое части предмета; умение мысленно устанавливать сходства и различия предметов по существенным признакам.

Ход игры: родитель аккуратно бросает ребёнку и называет какое-либо качество, свойство. Если для этого образа (объекта) данный признак характерен, то ребёнок ловит мяч со словами «моё», если нет, то отбрасывает мяч: «не моё».

Игры, направленные на развитие операций сравнения и обобщения объектов по существенным признакам:

1. «Что лишнее?».

Цель: развитие мыслительных процессов обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков.

Ход игры: подберите серию картинок, среди которых три картинка можно объединить в группу по какому-либо общему признаку (животные, транспорт, летает, прыгает, мягкое, холодное и т. п., а четвертая картинка – лишняя. Предложите ребенку найти лишнюю картинку. Спросите, почему он так думает и чем похожи картинки, которые он оставил.

2. «Найди пару».

Цель: формирование способности анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Ход игры: сообщить ребенку о том, что сегодня будем подбирать предметы на картинках друг к другу, чем-либо, связанные между собой. У ребенка карточка, на которой 4 предмета. Родитель предлагает внимательно рассмотреть все предметы на картинках и выбрать только те предметы, какие образуют смысловую пару. А лишние предметы закрыть фишками.

3. «Профессии».

Цель: формирование умения объединять предметы в группу.

Оборудование: картинки с профессиями людей.

Ход игры: взрослый показывает ребенку картинки с профессиями людей и просит назвать чем занимаются люди определенной профессии. Например, доктор – лечит людей, строитель – строит дома, учитель – учит чему-либо детей в школе и т. д. Можно заменить показом мимикой и пантомимикой.

4. «Каких фигур недостаёт?».

Цель: развитие способности анализа нескольких групп объектов, обобщения и сравнения признаков, свойственных фигурам каждой из групп; формирование умения определять, каким должен быть недостающий объект в каждом ряду.

Оборудование: листы-таблицы из 9 ячеек (3 ряда по 3 колонки). В каждом ряду есть одна незаполненная ячейка, в остальных – какие-либо схожие объекты, например, первый ряд всё красное, второй всё синее, третий все зелёное, или первый – круги разного диаметра, второй – различные треугольники, третий – прямоугольники.

Ход игры: ребенок называет объекты ряда и выделяет нечто общее, что их объединяет. Затем выбирает из группы картинок подходящую.

5. «Рассели фигуры».

Цель: формирование умения выделять один или несколько предметов из группы по определенным признакам, умения объединять предметы в группу по их свойствам.

Ход игры: ребёнок получает набор геометрических фигур и схему многоэтажного дома. Нужно разместить фигуры по квартирам в соответствии со схемой, где условными знаками обозначены параметры «форма», «цвет», «размер», «материал».

6. «Разложи картинки в свои конверты».

Цель: формирование умения объединять предметы в группу по их свойствам, опираясь на образец, осмысливать и закреплять в слове результат своих действий на образец.

Ход игры:

Вариант 1. Играющие сидят за столами. Перед ребенком по три конверта (например, на одном наклеен треугольник, на другом – овал, на третьем – квадрат). На подносе перед ребенком несколько картинок, которые он должен разложить по конвертам (так, картинки с изображением пуговицы, арбуза, круглых часов надо положить в конверт с кругом и т. д.).

Вариант 2. Проводится так же, но картинки различаются по цвету, и на конвертах изображены круги разного цвета; на картинках предметы (шары воздушные, цветы, карандаши, ленточки, платочки) тех же цветов.

Вариант 3. Проводится так же, но признаком, по которому проводится группировка, становится величина (например, на конвертах изображены круги одного цвета, но разной величины – большой, средний, маленький; на картинках – большие, маленькие, средние машинки, матрешки, колокольчики, мячи).

7. «Сюжетные картинки».

Цель: формирование умения делить целое на части, устанавливать между ними связь, соединять в единое целое части предмета.

Ход игры: используются готовые серии сюжетных последовательных картинок. Ребенку дают картинки и просят их рассмотреть. Объясняют, что картинки должны быть разложены по порядку разворачивания событий. В заключение ребенок составляет рассказ по картинкам.

8. «Раз, два, три, ко мне иди!».

Цель: формирование умения сравнивать объекты по существенным признакам.

Ход игры: Ребенок располагается у противоположной стены от родителя. У ребенка – карточки с предметными картинками. После слов родителя: «Раз, два, три, у кого есть... (мяч...кукла... солнышко...красный...квадрат и т. д.) ко мне иди!» Ребенок, подходит к ведущему со своими карточками и объясняет причину выбора.

Игры, способствующие развитию способности к классификации и сериации:

1. «Кто заблудился?».

Цель: формирование умения определять основание классификации группы объектов и определять тот объект, который не подходит под данную классификацию.

Ход игры: родитель перечисляет несколько объектов, один в ряду не относится к данной классификационной группе. Ребенок должен выделить этот объект и объяснить основание классификации.

2.«Чьи детки?».

Цель: формирование умения выделять один или несколько предметов из группы по определенным признакам, закрепление знаний детей о домашних животных, их детенышах.

Оборудование: предметные картинки с изображением животных и их детенышей: корова с теленком; собака с щенком; свинья с поросятами; кошка с котятами.

Ход игры: ребенок раздает ребенку предметные картинку с изображением детенышей. Затем родитель ставит на опору предметную картинку с изображением одного животного, а ребенок рассматривает свои предметные картинку. Например, ставят картинку с изображением коровы. Ребенка спрашивают: «Кто это? Как она зовет своего сынка? Кто прибежал к своей маме?» Так поочередно ставят и других животных. Ребенок называет животных и произносит характерные для каждого животного звукоподражания. После того как все мамы найдут своих детенышей, игру заканчивают повторением слов: «Гуляет по лужку корова с теленком, свинья с поросенком, кошка с котятами, собака со щенком».

3. «Собери бусы для куклы».

Цель: формирование умения устанавливать соотношение предметов по существенным признакам.

Оборудование: картинка с изображением бус.

Ход игры: взрослый раздает ребенку нарисованные образцы бус, разноцветные кружки. Ребенок должен составить под образцом из данного ему комплекта «бусинок» свою нить такой же длины.

4. «Расставь чашки».

Цель: формирование умения классифицировать предметы по признакам.

Оборудование: набор, состоящий из: карточки с четырьмя нарисованными полками и 16 предметных картинок (четыре больших и четыре маленьких чашек разного цвета, четыре красные чашки и четыре синие чашки одного размера). Количество наборов рассчитывается по количеству детей.

Ход игры: ребенок должен расставить чашки на стеллаже из 4-х полок (по величине, цвету).

5. «Из чего сделано?».

Цель: способствовать развитию умения у детей 4-5 лет группировать предметы по признакам.

Оборудование: три подноса (металлический, деревянный, пластмассовый) и предметы из того же материала.

Ход игры: взрослый заранее готовит предметы из разного материала и раскладывает их в разные места групповой комнаты.

Родитель раздает ребенку мешочек, в которых находятся разные предметы и игрушки, и предлагает подойти к подносам и разложить предметы на подносы. После того как ребенок разложит свои предметы на подносы, он должен объяснить, почему он так сделал. Например: «Деревянный шарик я положил на деревянный поднос, а пластмассовый шарик – на пластмассовый поднос».

В конце игры родитель обобщает: «Это пластмассовый поднос – на нем все пластмассовые предметы. Это металлический поднос – на нем все металлические предметы. А это деревянный поднос – на нем все деревянные предметы».

6. «Что где растет».

Цель: развитие умения объединять предметы в группу по их свойствам, группировать растения по месту их произрастания.

Оборудование: три больших карточки с изображением леса, сада и огорода; предметные картинки с изображением растений.

Ход игры: ребенок сидит за столом, ему показывают большие карточки и уточняют, что там изображено. Ребенку раздают конверт, в которых находятся предметные картинки с изображениями разных растений. Сообщают правила игры: «Ты должен рассмотреть свои картинки, подойти к столу и разложить свои картинки в пустые клеточки на больших карточках». Например: «Это грибы, они растут в лесу. Это свекла, она растет в огороде».

7. «Когда это бывает?»

Цель: развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать, классифицировать по признакам и делать умозаключения.

Оборудование: круг с изображением характерных признаков четырех времен года; сюжетные картинки с изображением различных игр и забав детей, а также деятельности людей в различные времена года.

Ход игры: ребенок сидит за столом, родитель раздает ему конверт с картинками, на которых изображены различные времена года. Родитель сообщает ребенку, что надо внимательно рассмотреть картинки и подложить их к соответствующему времени года. Родитель говорит: «Здесь изображена зима. Если у тебя есть картинки с изображением зимы, должен подложить ее к зиме». Ребенок объясняет, что там изображено. Например: «Дети катаются на санках. Это бывает зимой. Дети лепят снеговика. Это тоже бывает зимой» и т.д.

В конце игры родитель обобщает знания ребенка о временах года: «Какое сейчас время года? А потом какое время года наступит? Сколько всего времен года?».