

УДК 37.091.3

*Зотова Е.П.,  
магистрант,*

*2 курс, Институт социальной и коррекционной педагогики  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

*Россия, г. Волгоград*

*Научный руководитель: Лапп Е.А.,  
кандидат педагогических наук*

*Доцент кафедры дошкольного, начального и специального образования  
Азовский государственный педагогический университет*

*Россия, г. Бердянск*

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ  
МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С  
НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ**

*Аннотация: В статье рассматривается практическое исследование проблемы формирования мыслительных операций у дошкольников с нарушениями интеллекта. Приводятся данные диагностического исследования, в котором был определен уровень мыслительных операций в исследуемой группе. Далее описана коррекционно-развивающая работа с применением индивидуальных программ формирования мыслительных операций у дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе обучения игре. Рассматриваются результаты проведенной работы.*

*Ключевые слова: дошкольный возраст, игра, дефектология, нарушения интеллекта, мышление, мыслительные операции, индивидуальная программа.*

**Annotation:** *This article examines a practical study of the development of mental processes in preschool children with intellectual disabilities. It presents data from a diagnostic study that determined the level of mental processes in the study group. It then describes the remedial and developmental work using individualized programs for developing mental processes in preschool children with intellectual disabilities during game learning. The results of this study are also discussed.*

**Key words:** *preschool age, play, defectology, intellectual disabilities, thinking, mental operations, individual program.*

Мышление дошкольников с нарушениями интеллекта характеризуется недостаточной критичностью, конкретностью и инертностью. Нарушения в сфере мыслительных операций проявляются в снижении уровня обобщения, ограниченных возможностях адекватного анализа и синтеза, а также в выраженных затруднениях процесса абстрагирования. Эффективное формирование мыслительных операций у данной категории детей возможно при опоре на ведущий вид деятельности дошкольного возраста — игровую деятельность. Согласно концепции К. Гросса, игра представляет собой подготовительный этап к последующей жизнедеятельности ребёнка и выступает средством упражнений, способствующих совершенствованию его умений и навыков. Таким образом, игровая деятельность рассматривается как важнейший фактор психического и познавательного развития дошкольников.

[1]

Изучение особенностей дошкольников с нарушениями интеллекта показало, что игровая деятельность у них не формируется спонтанно и обладает специфическими отличиями по сравнению с игрой нормально развивающихся сверстников. В. Э. Болдырева подчёркивает, что дети с интеллектуальными нарушениями, как правило, не владеют полноценными игровыми умениями: использование ими игрушек носит стереотипный и

однообразный характер. Например, ребёнок может продолжительное время постукивать рукой по машинке или кукле, не осознавая их функционального назначения и не выстраивая с ними игрового взаимодействия. В целом, игровые предметы применяются неправильно и не дифференцируются от обыденных бытовых объектов: ребёнок может пытаться откусить часть кубика или облизать мяч. Игровые действия, как правило, не сопровождаются речью. Продолжительность игры обычно невелика — в среднем составляет 5–7 минут, а уровень игровой активности остаётся низким. В силу особенностей мышления дети с интеллектуальными нарушениями затрудняются в использовании предметов-заместителей и не способны к проявлению воображения в процессе игры. [2]

Нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности мыслительных операций у дошкольников с нарушениями интеллекта. В исследовании принимали участие 10 дошкольников старшего дошкольного возраста с диагнозом «Нарушение интеллекта», установленным ПМПК.

Для выявления уровня сформированности мыслительных операций анализа и синтеза была использована методика С.Д. Забрамной «Почини коврик». Методика позволяет выявить, способен ли ребенок к анализу рисунка с вырезанным фрагментом, целенаправленность проб по подбору отсутствующего фрагмента, способность зрительно соотнести нарисованные части картинки с помощью исследователя. [3] Для выявления уровня сформированности мыслительной операции обобщения была использована методика У.В. Ульенковой «Группировка предметов». Методика позволяет выявить способность к классификации предметов, способность сделать обобщение через родовое понятие, объяснить свои действия и ответы. [4] Для выявления уровня сформированности мыслительной операции сравнения была использована методика А.В. Пилипенко «Сравнение понятий», модифицированная для проведения с детьми дошкольного возраста.

Методика позволяет определить способность к сравнению понятий, объяснению их, выявлению сходства и различия в объектах одного и разных семантических полей. [5]

После проведения трех диагностических методик нами была разработана итоговая шкала количественной оценки мыслительных операций дошкольников. В исследуемой группе все дошкольники получили низкий уровень. Также, нами была проведена качественная оценка и выявлены четыре варианта нарушения мыслительных операций. Первый вариант – низкий уровень развития всех мыслительных операций; второй вариант – преимущественное нарушение операции обобщения, третий вариант – преимущественное нарушение операций анализа и синтеза, четвертый вариант – преимущественное нарушение операций сравнения. В итоге, Лев А. и Семён К. относятся к варианту низкого уровня развития всех мыслительных операций; у Ангелины К., Богдана Н. и Дарьи Ч. Был выявлен вариант с преимущественным нарушением операции обобщения; у Михаила Б., Андрея К., Артёма Р. Был выявлен вариант с преимущественным нарушением операций анализа и синтеза; у Эмилии Г. и Софии Б. вариант с преимущественным нарушением операций сравнения.

На следующем этапе нами была проведена коррекционно-развивающая работа по индивидуальным программам формирования мыслительных операций у дошкольников с нарушениями интеллекта. Основным инструментом формирования мыслительных операций был процесс обучения игре. Перед нами стояла задача формирования следующих мыслительных операций: обобщения, анализа и синтеза, сравнения.

Коррекционная программа, согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», представляет собой нормативный документ, в котором отражены содержание и этапы коррекционно-развивающей работы. В классификации коррекционных программ выделяются индивидуальные программы, направленные на работу с

ребенком, где учитываются его индивидуально-психологические и клиничко-психологические особенности. [6] Цель создания индивидуальной программы заключается в том, чтобы спроектировать содержание коррекционно-развивающей работы с ребенком с нарушениями интеллекта. Индивидуальная программа формирования мыслительных операций должна содержать задачи, доступные для освоения ребенком в ближайшее время, при этом позволяющие сделать шаг вперед в развитии. [7]

Структура всех спроектированных нами индивидуальных программ была единообразна и включала в себя общий раздел (ФИО ребенка, возраст, диагноз, индивидуальные особенности, результаты диагностики, цели и задачи работы); коррекционно-развивающий раздел (перечень мыслительных операций для формирования, примерное тематическое планирование, формы и методы работы); методический раздел (конкретные игры, приемы стимуляции деятельности); контрольный раздел. В тематическом планировании были отражены следующие разделы: 1 – называние предметов и их частей; 2 – обобщение предметов; 3 – исключение предметов; 4 – сравнение предметов. Всего было проведено 32 занятия, частота проведения занятий – два раза в неделю, продолжительность занятия – 25 минут.

На подготовительном этапе осуществлялось знакомство с детьми, налаживание эмоционального контакта, а также разработка дидактических игр, направленных на формирование мыслительных операций.

Основной этап был направлен на формирование мыслительных операций. В занятиях нами применялись разработанные игры по каждому разделу индивидуальной программы. К разделу «Называние предметов и их частей», направленному на развитие операций анализа и синтеза, были подготовлены следующие игры: «Собери картинку», «Что сломалось?», «Знакомство с зайкой», «Найди половинки», «У медведя во бору», «Наведи порядок в комнате», «Построй домик», «Собери куклу», «Помоги домашним животным», «Угадай предмет». К разделу «Обобщение предметов»,

направленному на развитие операции обобщения, были подготовлены следующие игры: «Назови одним словом», «Покорми куклу», «В гостях у кролика», «У мамы на кухне», «Прогулка в лесу», «Найди такой цвет», «Найди такую форму», «Найди такой величины», «Волшебный мешочек», «Наряди куклу». К разделу «Исключение предметов», направленному на развитие операции обобщения, были подготовлены следующие игры: «Назови лишний: животные», «Назови лишний: мебель», «Назови лишний: посуда», «Назови лишний: игрушки», «Назови лишний: продукты питания», «Назови лишний: фрукты», «Назови лишний: одежда», «Назови лишний: овощи», «Кого спрячешь?», «Съедобное и несъедобное». К разделу «Сравнение предметов», направленному на развитие операции сравнения, были подготовлены следующие игры: «Чем похожи?», «Чем отличаются?», «Дай куклу», «Кто с кем вместе?», «Сравни фигуры», «Сравни фрукты», «Сравни игрушки», «Сравни животных», «Подбери узор», «Длинный и короткий».

Лев А. обучался по индивидуальной программе, рассчитанной на низкий уровень сформированности всех мыслительных операций, и с трудом включался в образовательный процесс. Некоторые предложенные игры вызывали у него неприятие, и ребёнок отказывался участвовать в них. Для закрепления приобретённых знаний в качестве домашнего задания использовались те же дидактические игры, которые применялись на занятиях. Постепенно, к середине основного этапа обучения, у Льва А. наблюдалась положительная динамика: он стал охотнее вступать в контакт с педагогами и сверстниками. В связи с недоразвитием вербальной речи ребёнку было сложно полноценно включаться в игры, поэтому педагогами проводилась адаптация заданий — вместо слов ему предлагалось использовать жесты, указания и звукоподражания. Дополнительно стимулировалась его активность и поощрялись попытки коммуникации на доступном уровне. К концу основного этапа занятий Лев А. адаптировался к

учебной ситуации, стал проявлять более бережное отношение к игровому материалу и игрушкам. Хотя не во все игры он был готов включаться, интерес к игровому процессу у него заметно возрос.

Семён К., обучавшийся по тому же варианту программы, с самого начала проявлял повышенный интерес к играм и взаимодействию с педагогами. Его поведение во многом зависело от внешней оценки: ребёнок радовался и улыбался при получении похвалы, однако расстраивался и становился замкнутым при отсутствии внимания со стороны взрослого. В отдельных случаях, при предъявлении замечаний, мог проявлять раздражение и элементы физической агрессии по отношению к педагогу. Данные особенности учитывались в ходе занятий: Семён К. регулярно получал поощрения за попытки ответить на вопросы; при ошибочных ответах педагог мягко направлял ребёнка к правильному решению, избегая негативных оценочных высказываний. Особый интерес у Семёна К. вызывала тема птиц, что использовалось в педагогической работе. В тех играх, где применялись игрушки или изображения птиц, мальчик демонстрировал более высокую познавательную активность и лучше усваивал материал. Вместе с тем в процессе занятий происходило формирование новых знаний и умений: развитие понимания основных цветов, способность к обобщению предметов, не связанных с изначальной областью интереса, а также формирование умений анализа целого и его частей и др. Для достижения устойчивых результатов требовалось активное закрепление знаний в домашних условиях. Положительная мотивация и заинтересованность Семёна К. способствовали повышению эффективности групповых занятий, однако для формирования прочных навыков требовалось многократное повторение учебного материала.

Ангелина К. обучалась по программе, ориентированной на дошкольников с преимущественным нарушением операции обобщения. Девочка легко вступала в контакт, проявляла интерес к игровым занятиям и взаимодействию со сверстниками. Однако недостаточное развитие общей и

мелкой моторики затрудняло её полноценное участие в играх. Указанная особенность учитывалась при подборе домашних заданий: родителям давались рекомендации по развитию моторных навыков, а на занятиях педагог оказывал девочке помощь в преодолении двигательной неловкости. По характеру Ангелина К. отличается повышенной чувствительностью и ранимостью. В ситуациях недопонимания с одноклассниками — например, если кто-то резко отобрал игрушку, случайно толкнул или быстрее справился с заданием — девочка могла эмоционально реагировать, заплакать и отказаться от участия в игре. С целью предупреждения подобных ситуаций педагог строго соблюдал очередность действий дошкольников и обеспечивал Ангелине К. возможность проявить себя в процессе игры. Наибольшие трудности вызывали у ребёнка задания, связанные с объединением предметов по какому-либо признаку. Для закрепления соответствующих навыков родители проводили дополнительные игровые упражнения дома, используя знакомый Ангелине материал. В то же время девочка успешнее справлялась с заданиями, направленными на развитие операций анализа и синтеза: с интересом рассматривала предметы и их части, предпринимала попытки сборки элементов, могла назвать как отдельные части, так и предмет в целом (например, у машинки или чайника).

Богдан Н. обучался по тому же варианту программы. На начальных этапах занятий ребёнок испытывал значительные затруднения в выполнении заданий на определение «четвёртого лишнего» и объединение предметов по какому-либо признаку. Действия Богдана Н. отличались хаотичностью и резкостью, что требовало целенаправленной работы по формированию навыков бережного обращения с игровым материалом. Родителям регулярно предоставлялись рекомендации педагога по закреплению данных навыков в домашних условиях. В процессе занятий педагог уделял особое внимание замедлению темпа действий ребёнка и организации его внимания на каждом этапе выполнения задания. Для формирования положительного примера

Богдан Н. размещался рядом с детьми, демонстрировавшими более аккуратное и последовательное поведение. К завершению основного этапа обучения у мальчика отмечалась положительная динамика: он стал способен к обобщению предметов в пределах интересующих его тематических областей, таких как «фрукты» и «игрушки».

Дарья Ч. обучалась по программе, рассчитанной на дошкольников с преимущественным нарушением операции обобщения. К началу основного этапа занятий у девочки уже была сформирована способность к обобщению в рамках одной близкой и интересной для неё темы — «посуда». Однако в отношении других групп предметов процесс обобщения не происходил: Дарье Ч. было сложно объединять объекты по признакам формы, цвета, размера и другим лексическим темам. Таким образом, перенос сформированных умений на новые ситуации вызывал значительные трудности. Дарья Ч. проявляла аккуратность в обращении с игровым материалом, не склонялась к разбрасыванию или порче игрушек. Вместе с тем наблюдались трудности в усвоении правил игры и умении ожидать своей очереди. В ходе занятий педагог целенаправленно обучал девочку действовать последовательно, соблюдать этапность и следовать установленным правилам игрового взаимодействия. В домашних условиях родители продолжали работу в данном направлении, уделяя внимание формированию у Дарьи Ч. способности действовать по правилам и предотвращая переход к спонтанным, несформированным игровым действиям.

Михаил Б. обучался по программе для дошкольников с преимущественным нарушением операций анализа и синтеза. Ему сложно давались игры, требующие соединения частей в целое, названия отдельных элементов и выявления недостающих фрагментов изображения. Для полного понимания задания Михаилу Б. необходимо было несколько раз услышать инструкцию. В качестве домашних заданий ребёнку предлагались игры,

направленные на формирование навыков объединения частей в целое и разбиения целого на составные элементы. В процессе занятий также осуществлялась целенаправленная работа по улучшению понимания инструкций: задания проговаривались медленно и повторялись, чтобы предоставить Михаилу Б. возможность правильно сориентироваться и выполнить поставленное задание.

Андрей К. и Артём Р. обучались по той же программе и сталкивались со схожими трудностями. На начальном этапе им было сложно соблюдать правила игры: мальчики больше занимались рассмотрением игрушек и не включались в игровой процесс и взаимодействие со сверстниками, сидя рядом и не обращая внимания на других детей. У Андрея К. в отдельных ситуациях наблюдались попытки проявления агрессии по отношению к детям, пытавшимся взять у него игрушки. В ходе занятий педагогами и через домашние задания родители формировали у дошкольников умение действовать последовательно, следовать программе и соблюдать игровые правила. Закрепление этого этапа обучения осуществлялось через режимные моменты и домашние ритуалы. Для Андрея К. и Артёма Р. было особенно важно создать структурированную систему, в которой они могли понять план деятельности и условия игры. Благодаря постепенному включению в игровой процесс у обоих детей наблюдалось улучшение ориентации в сложной для них области — осознании соотношения частей и целого, а также умения собирать целое из отдельных элементов.

Эмилия Г. обучалась по индивидуальной программе для дошкольников с преимущественным нарушением операции сравнения. Девочке было сложно выделять существенные признаки предметов для определения их сходства. При этом Эмилия Г. ориентировалась в правилах игры и была открыта к взаимодействию с педагогом, однако предпочитала играть самостоятельно, а не включаться в групповую деятельность. С целью активизации социального взаимодействия педагог стремился максимально

вовлекать Эмилию Г. в совместные игровые задания с другими детьми. Для формирования навыка выделения существенных признаков в домашних условиях девочка выполняла задания, в которых родители тренировали сравнение предметов на примере игрушек и бытовых объектов.

София Б. также занималась по данному варианту программы. Ей было трудно переключаться между различными мыслительными операциями, осваивать новые правила игры и выявлять новое качество объектов (сходство или различие). Вместе с тем, усвоив какое-либо действие — например, знание места для игрушки или способ взаимодействия с ней — девочка демонстрировала его педагогу, стремясь получить поощрение. Основным стимулом для формирования навыка сравнения и обучения игре для Софии Б. выступала похвала со стороны педагога. Переключение с одной игры или действия на другое происходило постепенно, с использованием маленьких шагов, что способствовало преодолению инерции мышления.

На заключительном этапе нами были проведены два итоговых коррекционно-развивающих занятия. На этих занятиях нами были обобщены игры, относящиеся к разным мыслительным операциям. Для занятия был взят полноценный сюжет (путешествие на паровозике), и каждая станция приносила дошкольникам новые задания. Через сюжет у дошкольников была возможность попробовать взять на себя какую-либо игровую роль, что является важным этапом обучения игре.

После проведения коррекционно-развивающей работы с применением индивидуальных программ формирования мыслительных операций у дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе обучения игре, нами было организовано повторное исследование сформированности мыслительных операций у дошкольников. Итоговый результат всех диагностических методик показал, что в исследуемой группе шесть дошкольников получили средний уровень развития мыслительных операций, четыре ребенка – низкий, высокий уровень не был выявлен. Результаты

исследования показали положительную динамику. Ранее все дошкольники группы имели низкий уровень развития мыслительных операций. Теперь часть дошкольников перешла на средний уровень, улучшив свои результаты. Те дошкольники, что остались на низком уровне, не отказывались от выполнения заданий, получили больше баллов, чем при первичной диагностике, показали качественные изменения. Таким образом можно заключить, что применение индивидуальных программ и проведение занятий в ходе обучения игре у дошкольников с нарушениями интеллекта является эффективным методом формирования мыслительных операций у данной категории дошкольников.

#### **Использованные источники:**

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии») . [Электронный ресурс] URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0180/index.shtml> (дата обращения: 20.09.2024).

2. Болдырева В. Э., Османова Ф. И. СПЕЦИФИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ // Форум молодых ученых. 2021. №6 (58). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-igrovoy-deyatelnosti-umstvenno-otstalyh-detey> (дата обращения: 18.09.2024).

3. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения дошкольников в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://pedlib.ru/Books/6/0308/6\\_0308-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/6/0308/6_0308-1.shtml) (дата обращения: 23.11.2024).

4. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования дошкольников с нарушениями интеллекта / Л. Ф. Фатихова. — Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО

«МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. — 80 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000200\\_000018\\_RU\\_NLR\\_bibl\\_1826349](https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1826349) (дата обращения: 23.11.2024).

5. Пилипенко А. В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Учебное пособие / А. В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. – 45 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.koob.ru/pilipenko/correctional\\_ped](https://www.koob.ru/pilipenko/correctional_ped) (дата обращения: 23.11.2024).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) "Об образовании в Российской Федерации"(с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2025)

7. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития / под общ. ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2020. – 312 с.