

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.С. Любимова¹, старший преподаватель

Д.Н. Малахова¹, студент

С.И. Бутковская², педагог-психолог

Д.О. Козырева³, студент

¹Волгоградский государственный социально-педагогический университет

²МОУ Детский сад №279 Красноармейского района Волгограда

³Волгоградский государственный медицинский университет

^{1,2,3}(Россия, г. Волгоград)

DOI:10.24412/2500-1000-2026-6-1-273-277

Аннотация. Авторский коллектив провёл теоретический анализ психолого-педагогической литературы, систематизировал подходы к изучению мышления у детей с нарушениями интеллекта и выделил возможности дидактических игр как средства коррекционно-развивающего воздействия. В статье представлены процессы формирования мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, причинно-следственные связи) у данной категории детей. На основании теоретического обоснования описана реализация опытно-экспериментальной работы по формированию мышления у дошкольников с нарушениями интеллекта посредством дидактических игр, а также приведены её результаты.

Ключевые слова: мышление; мыслительные операции; нарушения интеллекта; дети дошкольного возраста; игровые технологии.

Мышление – это высший познавательный процесс, который является фундаментом для целостного развития индивида. Это вид умственной деятельности, опосредованное и обобщённое представление и отражение реальности, направленное на познание связей между явлениями и предметами окружающего мира. У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта формирование мышления, вследствие первичного органического или функционального поражения центральной нервной системы, характеризуется замедленным темпом и качественными изменениями. Именно это поражение, в свою очередь, создаёт вторичный барьер и обуславливает специфическое развитие высших психических функций ребёнка с нарушениями интеллекта.

Согласно Л.С. Выготскому, дошкольный период характеризуется переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, закладыванием предпосылок словесно-логического мышления [1]. В этот период начинает формироваться способность к анализу, синтезу и установлению причинно-следственных связей.

Вследствие особенностей познавательной деятельности и социального функционирования ребенка работа по формированию мышления у данной категории детей строится на создании комфортной педагогической обстановки, специальных педагогических методах, подходах и условиях, которые позволят компенсировать недостатки развития и активизировать потенциальные возможности. Е.П. Хвастунова указывает, что изучение особенностей мыслительной деятельности детей с нарушениями интеллекта требует комплексного подхода, учитывающего как структуру дефекта, так и потенциальные возможности коррекционного воздействия в условиях дошкольного образовательного учреждения [2].

Термин «нарушения интеллекта» ставит акцент на психолого-педагогических последствиях, а не на медицинском диагнозе. Речь идёт о первичном поражении центральной нервной системы, которое включает в себя нарушение мышления, речи, восприятия и регуляторных способностей.

Для всех детей данной категории характерны две основные особенности: тотальность и иерархичность дефекта. Тотальность означает, что недостаточность распространяется на

все психические функции без исключения: мышление, восприятие, память, внимание, эмоционально-волевая сфера, моторика. Иерархичность дефекта, в свою очередь, предполагает, что первичным и наиболее грубым является нарушение мыслительной деятельности, а вторичные нарушения (например, речи, внимания, моторики) являются производными от первичных дефектов и могут быть частично скорректированы в условиях специально организованного и адаптированного обучения.

Характер нарушений зависит от структуры дефекта, но для всей категории детей характерны общие особенности. Во-первых, замедленный темп развития: все этапы формирования мыслительных операций протекают с выраженной задержкой. Во-вторых, низкая познавательная активность говорит о снижении потребности в познании. Из-за нарушения обобщающей функции мышления ребёнок оперирует поверхностными знаниями, не стремясь к целостному восприятию. В-третьих, для такой категории детей характерна ригидность мыслей, что выражается в стереотипности мышления, из-за чего ребёнок испытывает трудности в переключении способов решений проблем.

Специфика дефекта напрямую зависит от структуры нарушения. Так, по мнению И.А. Коробейникова, при интеллектуальных нарушениях наиболее выражены главные черты дефекта [3]. Резко страдает словесно-логическое мышление, наглядно-образное формируется неполноценно и с большой опорой на действие. Согласно У.В. Ульенковой, при задержке психического развития мышление отличается мозаичностью и неравномерностью [4]. Недостаточность регуляторных функций приводит к импульсивности и непоследовательности в решении задач и в процессе обучения.

Игровая деятельность дошкольников относится к ведущей, так как в ее рамках происходят главные изменения в психике ребенка, формируются новообразования. Это позволяет использовать игру как естественный и высокомотивирующий способ целенаправленного развития личности дошкольника и его познавательной сферы, в первую очередь – мышления. У детей с ментальными нарушениями спонтанное становление игровой деятельности часто нарушено, что ведёт к вторичным

искажениям в развитии мышления, коммуникации, эмоционально-волевой сферы и затрудняет социальную адаптацию.

Н.Я. Большунова связывает игру с развитием субъектности и внутреннего плана действий. Именно для детей с нарушениями интеллекта произвольность и регулирующая функция мышления нарушены в большей степени, ведь у них часто страдают функции программирования и контроля. По мнению автора, сюжетно-ролевая игра позволяет ребёнку ориентироваться в смыслах человеческой деятельности, мотивах, целях и задачах, а также в социальных функциях и отношениях людей [5]. В процессе игры у ребёнка формируется способность удерживать цель, планировать последовательность действий, учитывать правила и роли, что напрямую стимулирует развитие мышления, в особенности его регуляторного компонента.

Формирование наглядно-действенного мышления в процессе этих игр происходит через совершение целенаправленной пробы, отказа от ошибочного варианта и фиксирования правильного способа действия. Формирование наглядно-образного мышления, в свою очередь, происходит в процессе удержания образца в памяти, сравнения предметов, анализа пространства, нахождения сходства и различия, что является основой для развития операций анализа и синтеза. Особое внимание уделяется речевому обоснованию действий, именно поэтому происходит и формирование элементов словесно-логического мышления.

Теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что формирование мышления у детей старшего дошкольного возраста с ментальными нарушениями качественным своеобразием, замедленным темпом развития, дефицитностью основных операций и нарушением регулирующей функции. Эти особенности носят стойкий характер и не могут быть преодолены спонтанно, что определяет ключевую роль целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия, в системе которого игровые технологии занимают центральное место, как наиболее адекватный возраст и природе нарушений метод работы.

Педагогическое проектирование коррекционно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении предполагает создание специальных условий, учитывающих

особые образовательные потребности воспитанников с интеллектуальными нарушениями. Методическая организация учебно-воспитательной работы должна базироваться на ряде психолого-педагогических условий: многократность и вариативность повторений, опора на сохраненные функции, учёт темпа деятельности и утомляемости.

На основе проведённого теоретического анализа авторским коллективом была разработана и реализована опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование мышления у дошкольников с нарушениями интеллекта посредством дидактических игр. В экспериментальную группу вошли дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта в количестве 10 человек.

В начале опытно-экспериментального исследования развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, мы организовали констатирующий этап эксперимента. Диагностическое обследование проводилось на базе МОУ «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района Волгограда». Все участники исследования были отобраны из нескольких групп учреждения, что позволило минимизировать влияние специфических характеристик отдельных педагогических коллективов на результаты исследования. Также учли располагающую обстановку, позволившая детям максимально раскрыть свои способности.

Диагностический комплекс включал три методики Л.Д. Фатиховой, направленные на изучение различных аспектов мыслительных операций, уровня наглядно-действенного мышления и уровень логического мышления [6].

Первая методика «Группировка предметов» ориентирована на выявление способности к классификации предметов, что представляет собой базовую характеристику зрительного анализа. Данное задание позволяет оценить уровень сформированности обобщения, способность выделять существенные признаки и классифицировать предметы по заданному принципу.

Вторая методика «Закрашивание фигур» была направлена на выявление уровня и особенностей сформированности восприятия размера и способности к переносу действия в новые условия (так как материал, которым оперирует испытуемый, изменяется от задания к

заданию, однако принцип их закрашивания остается прежним). Данная методика позволяет оценить уровень развития наглядно-действенного мышления, умение анализировать образец, соотносить форму и цвет, а также действовать по правилу.

Третья методика «Чего не стало?» характеризовалась повышенной сложностью, поскольку была направлена на исследование особенностей произвольного внимания и способности к зрительному узнаванию объектов. Данная методика позволяет оценить уровень логического мышления, зрительной памяти, способность к анализу целостного образа и установлению причинно-следственных связей.

Результаты проведенных диагностических методик констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования позволили выявить существенные отклонения в развитии мышления у обследованных дошкольников. Способность к классификации

Результаты методики «Группировка предметов», направленной на оценку способности к обобщению и классификации, выявили значительные трудности перцептивного опосредования мыслительных операций. Восприятие формы характеризовалось фрагментарностью и недостаточной дифференцированностью: лишь 20% детей показали уровень ниже среднего (выполняли задания с незначительной помощью), тогда как 80% продемонстрировали низкий уровень сформированности навыка обобщения. Вербальное обозначение геометрических фигур оказалось недоступно 40% воспитанников, что свидетельствовало о разрыве между перцептивными и речевыми компонентами познавательной деятельности, необходимым для полноценного формирования понятийного мышления.

Представления о величине, оцененные в ходе выполнения методики «Закрашивание фигур» (выявление наглядно-действенного мышления, умения действовать по правилу), оказались сформированы несколько лучше. Однако здесь также проявились значительные затруднения: 50% детей показали низкий уровень, 30% – уровень ниже среднего, и лишь 20% достигли среднего уровня, что выражалось в трудностях соотнесения предметов по размеру и словесного обозначения величины.

Наибольшие сложности вызвала методика «Чего не стало?», позволяющая оценить

логическое мышление и установление причинно-следственных связей: 80% воспитанников продемонстрировали низкий уровень, 20% – уровень ниже среднего. Это указывает на несформированность механизмов комплексного анализа сенсорной информации, недостаточность распределения внимания.

Выявленные особенности обследованных дошкольников полностью согласуются с теоретическими представлениями о структуре дефекта при легкой степени умственной отсталости и обосновывают необходимость разработки специальной программы коррекционно-развивающей работы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагал систематическое индивидуальное взаимодействие с каждым из 10 участников исследования в условиях специально организованной развивающей среды. Систематическое повторение упражнений в строго определенные дни недели способствовало выработке устойчивого стереотипа учебной деятельности и облегчало адаптацию воспитанников к требованиям образовательной ситуации.

Содержание коррекционно-развивающей работы было представлено в форме тематического плана занятий, фиксирующего последовательность введения дидактического материала, перечень упражнений и планируемые результаты. Программа опиралась на принципы индивидуализации, доступности, наглядности, систематичности и комплексности и включала шесть блоков. В рамках каждого блока применялись адаптивные игровые технологии с визуальными пошаговыми инструкциями и немедленным подкреплением правильного действия.

1. В блоке освоения сенсорных эталонов формы дети работали с мягкими модулями-трансформерами («В гостях у весёлых фигур», «Найди друга для фигурки»). На начальном этапе испытуемые ошибались при различении овала и круга, к концу работы ошибки значительно сократились.

2. В блоке развития представлений о величине использовались тактильные дорожки с логическими заданиями («Разложим овощи по кастрюлям», «Поможем куклам собраться на прогулку»). Наибольшую сложность у детей вызвало задание на сериацию по двум признакам одновременно.

3. В блоке закрепления цветовых эталонов применялись полифункциональные пособия: цветные мягкие модули, световые стимулы, задания на группировку («Разноцветная стирка», «Спрячь мышку под домик»). К концу работы большинство детей усвоили названия основных цветов.

4. Блок формирования навыков координированного учёта нескольких признаков оказался наиболее трудным: дети не могли одновременно учитывать цвет и форму («Разложи игрушки по коробкам», «Что подходит ёжику?»). Для преодоления этих трудностей использовались визуальные пошаговые инструкции («Сначала посмотри на цвет, затем на форму») и немедленное речевое подкрепление правильного действия.

5. В блоке развития произвольного внимания применялись игры на удержание инструкции («Запрещённое движение», «Что изменилось в комнате?»). Сложность у детей вызвало переключение внимания между разными признаками.

6. Блок обогащения активного словаря признаков включал упражнения на называние свойств предметов («Найди по описанию», «Опиши игрушку»). Положительная динамика отмечена у большинства участников.

По завершении коррекционно-развивающей работы было проведено контрольное диагностическое обследование с использованием тех же методик, что применялись на констатирующем этапе. Это позволило выявить, что у 30% участников исследования наблюдается положительная динамика развития мыслительных операций. В первой методике: понимание инструкций улучшилось у 40% детей. Представления о величине сформировались у 60% испытуемых на уровне показа предмета, у 40% – на уровне называния обобщающего слова. Во второй методике: количество детей, способных самостоятельно соотносить предметы по форме, закрашивать их, увеличилось с 50% до 80%. В третьей методике динамика оказалась незначительной, что обусловлено большей тяжестью структуры дефекта, что указывает на необходимость дальнейшей интенсивной коррекционной работы.

Качественный анализ особенностей выполнения заданий на контрольном этапе эксперимента позволяет говорить о положительной динамике уровня развития мышления, не

отражаемых количественными показателями. У части детей существенно возросло внимание и усидчивость, что позволяет развивать навык учебного поведения и самостоятельного обучения. Совершенствование наглядно-действенного мышления, уменьшение трудностей в операциях группировки и классификации предметов, формирование способности к анализу, сравнению и установлению простейших причинно-следственных связей говорит о необходимости продолжения коррекционной работы.

Результаты контрольного этапа диагностики показали, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа на основе игровых технологий способствует положительной динамике развития мыслительных операций у

детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Положительная динамика выявлена у 30% участников. Наиболее значимые улучшения отмечены по методикам на классификацию и наглядно-действенное мышление: количество детей, способных самостоятельно соотносить предметы по форме, увеличилось с 50% до 80%. Незначительная динамика по третьей методике («Чего не стало?») обусловлена тяжестью структуры дефекта и указывает на необходимость дальнейшей интенсивной коррекционной работы.

Полученные данные подтверждают эффективность применения игровых технологий в работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Изучение сформированности представлений о предметах и явлениях окружающего мира у дошкольников с нарушением интеллекта / Е.П. Хвастунова, Т.Ю. Артюхова, Т.В. Варфоломеева [и др.] // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 6. – С. 160-166.
3. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
4. Ульяновская У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 176 с.
5. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 145 с.
6. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.; 65 карт.

DEVELOPMENT OF THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH GAME TECHNOLOGIES

E.S. Lyubimova¹, Senior Lecturer

D.N. Malakhova¹, Student

S.I. Butkovskaya², Educational Psychologist

D.O. Kozyreva³, Student

¹Volgograd State Socio-Pedagogical University

²Preschool Educational Institution № 279, Krasnoarmeysky District

³Volgograd State Medical University

^{1,2,3}(Russia, Volgograd)

Abstract. The author team conducted a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, systematized approaches to the study of thinking in children with intellectual disabilities, and identified the potential of didactic games as a means of correctional and developmental intervention. The article presents the processes of formation of mental operations (analysis, synthesis, comparison, generalization, classification, cause-and-effect relationships) in this category of children. Based on the theoretical substantiation, the implementation of experimental work on the formation of thinking in preschoolers with intellectual disabilities through didactic games is described, and its results are presented.

Keywords: thinking; mental operations; intellectual disability; preschool children; game technologies.