

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ АДДИТИВНЫХ  
ЗАДАНИЙ**

Студент

А.С. Чувакова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной проблемы дошкольной дефектологии – развитие наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Выбор темы обусловлен противоречием между признанной необходимостью специальной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием аддитивных заданий как коррекционно-развивающего средства.

В работе раскрыты возможности аддитивных заданий как средства развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического. Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий; выявить динамику уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (22 наименования), 3 приложений. В тексте представлены 10 рисунков и 2 таблицы. Текст бакалаврской работы изложен на 48 страницах. Общий объем работы с приложениями – 53 страницы.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных упражнений .....	9
1.1 Сущностная характеристика наглядно-образного мышления в системе психолого-педагогических категорий .....	9
1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития .....	16
1.3 Аддитивные задания как средство развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития .....	20
Глава 2 Экспериментальное исследование развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий .....	24
2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития .....	24
2.2 Содержание и организация работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий .....	32
2.3 Выявление динамики развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития .....	39
Заключение.....	45
Список используемой литературы.....	47
Приложение А Список экспериментальной выборки .....	49
Приложение Б Результаты констатирующего эксперимента .....	50
Приложение В Результаты контрольного эксперимента .....	52

## Введение

В познавательной деятельности детей дошкольного возраста отечественные психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие). Данный вид мышления обеспечивает возможность продуцировать образы на основе наглядного материала, модифицировать их в разных условиях, свободно изменять и создавать новые образы.

Исследование наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста имеет теоретическое и практическое значения относительно закономерностей его индивидуального развития.

Однако у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в становлении мыслительной деятельности отмечается заметное отставание и своеобразие. В специальной психологии достаточно хорошо исследованы и описаны особенности мышления детей с данным нарушением в развитии (С. А. Домишкевич, З. М. Дунаева, Н. В. Елфимова, В. А. Пермякова, Т. А. Стрекалова). Если в возрасте 5-6 лет активно развивается наглядно-образное мышление, то у детей с задержкой психического развития наблюдается значительное отставание. Исследователи отмечают конкретность мышления детей с задержкой психического развития, недостаточное развитие мыслительных операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с задержкой психического развития характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий. Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в

преодолении выделенных недостатков мышления. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ведущим остается наглядно-образное мышление.

Следовательно, проблема коррекции нарушений наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остается актуальной. При этом важно определить, какие коррекционно-развивающие средства способствуют преодолению указанных нарушений. Решение этого вопроса позволит рассмотреть потенциальные возможности и пути компенсаторного развития мышления у детей с задержкой психического развития на этапе дошкольного детства, что имеет важное значение при подготовке этих детей к освоению основной общеобразовательной программы начального общего образования.

В нашем исследовании в качестве коррекционно-развивающего средства мы определили аддитивные задания. Это задания с наглядным стимульным материалом, требующие завершения, дополнения образа. Данные задания за счет своей наглядности позволяют сделать занятия с детьми с задержкой психического развития более интересными и эффективными.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- важностью проблемы развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;
- поиском новых средств коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- выбором аддитивных заданий в качестве средства развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между признанной необходимостью специальной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6

лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием аддитивных заданий как коррекционно-развивающего средства.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить **проблему исследования**: каковы возможности аддитивных заданий как средства развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Развитие наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий».

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий.

**Объект исследования**: процесс развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Предмет исследования**: аддитивные задания как средство развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что развитие наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий возможно, если:

- разработаны специальные аддитивные задания, направленные на развитие показателей наглядно-образного мышления;
- аддитивные задания включены в непрерывную образовательную деятельность педагога с детьми (изобразительную деятельность, конструирование).

**Задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий.

4. Выявить динамику уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили положения исследований:

– развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста (Н. Л. Бондаренко, Л. А. Венгер, Г. А. Глотова, О. М. Дьяченко, С. А. Лебедева, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, В. Н. Чекулаева);

– развития мышления детей с задержкой психического развития (С. А. Домишкевич, З. М. Дунаева, Н. В. Елфимова, В. А. Пермякова, Т. А. Стрекалова);

– применения аддитивных заданий в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста (Е. А. Каминская, Н. Г. Пищикова, Е. А. Шилкова).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

– количественная и качественная обработка полученных данных экспериментального исследования.

**Экспериментальная база исследования:** МБУ детский сад № 162 «Олимпия» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 10 детей 5-6 лет с

задержкой психического развития.

**Новизна исследования** заключается в следующем: выявлена возможность использования аддитивных заданий в развитии наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в теоретическом обосновании возможностей аддитивных заданий как средства развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Практическая значимость** данного исследования заключается в возможности использования апробированного комплекса аддитивных заданий учителями-дефектологами и воспитателями в работе по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

**Структура бакалаврской работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (22 источника), 3 приложений. В тексте представлены 10 рисунков и 2 таблицы. Основной текст работы изложен на 48 страницах.

# **Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных упражнений**

## **1.1 Сущностная характеристика наглядно-образного мышления в системе психолого-педагогических категорий**

Информация, которую человек получает из внешнего мира не только обрабатывается и хранится, но также может перерождаться в мыслях и преобразовываться в новые идеи. Всё это возможно благодаря мышлению. В психолого-педагогической литературе под мышлением понимается познавательный процесс обобщённого и опосредованного представления об окружающей действительности. Тем самым предметы окружающего мира можно познать настолько, насколько может позволить восприятие: зрение, слух, тактильные ощущения [2].

Главной особенностью мышления является его опосредованность. Познание происходит на основе чувственных ощущений, имеющегося у личности опыта. Иными словами происходит познание от неизвестного к известному.

Ещё одна важная особенность – его обобщение. Все познаваемые предметы и явления в процессе мышления связываются, находятся взаимосвязи, таким образом, происходит обобщение всех полученных с помощью восприятия данных.

Это обобщение выражается с помощью речи и языка, которые позволяют размышлять, безгранично расширяя суждения об объектах. Обобщение присуще и образам, но в отличие от словесного обобщения требует наглядности [2].

В результате такой познавательной деятельности формируются понятия, как обобщённые суждения и умозаключения об объектах познания:

предметах, явлениях окружающей действительности. Тем самым, понятие – является наивысшим продуктом деятельности мозга, мышления.

Мышление личности происходит путём суждений и рассуждений. Суждения представляют собой обобщенные понятия о предметах познания. Суждение, тем самым, это отдельная мысль о каком-либо предмете. Цепь таких суждений порождает рассуждение. Рассуждение имеет смысл лишь тогда, когда приводит к умозаключению, выраженному в виде вывода, ответа на вопрос, решения задачи.

Различают наглядно-действенное, наглядно-образное и теоретико-отвлеченное мышление. Исторически так сложилось, что человек познавал действительность практическим путём. Например, сначала начал измерять земельные участки, а затем уже появилась теоретическая геометрия. Практический способ мышления сложился генетически. Стоит отметить, что действия с предметами присущи и многим видам животных, что может свидетельствовать о зачаточном развитии практико-действенного мышления у животных [3].

На основе наглядно-действенного, оперирующего действиями с предметами, развивается наглядно-образное мышление, при котором происходит оперирование образами действий и предметов в уме или же при наглядном рассмотрении.

Высшей степенью мышления является мышление отвлеченное, теоретическое. У людей может преобладать определённый тип мышления: практико-действенный, наглядно-образный или теоретический.

Однако в течение жизни используются все три типа мышления, ведь для решения бытовых задач, необходим именно наглядно-действенный, а для того, чтобы, например, высказать восхищение – наглядно-образный.

Мыслительную деятельность в зависимости от содержания можно разделить на практическую, творческую, художественную и научную.

Основополагающей структурной единицей практического типа будет действия, при художественном – образ, при научном – понятие.

По глубине обобщённости также можно выделить эмпирическое и теоретическое мышление.

Эмпирическое мышление базируется на полученном опыте, являясь тем самым низшей ступенью развития мышления. При этом не стоит путать его с практическим мышлением, ведь деятельность зачастую требует куда больших усилий чем теория.

Мышление – сложный процесс. И овладение мыслительными операциями происходит постепенно. В качестве критериев развития мышления психологи также выделяют стереотипность, оригинальность мышления. Одни привыкли мыслить шаблонно и действовать строго по заданному алгоритму, другие выходят за рамки рассматриваемых предметов и понятий, анализируя надпредметный, общий смысл.

Итак, в качестве структурных компонентов мышления психологи выделяют операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. В некоторых исследованиях отмечаются умения моделировать и строить план действий, а также умение анализировать и решать поставленные задачи.

Любое развитие характеризуется качественными новообразованиями. Ученых всегда интересовал ход мыслей ребенка, внешний и реальный мир которым воспринимается как некий субъект. В ходе исследований психологи пришли к выводу, что проблема познания не может и не должна рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Иными словами, необходимо исследовать, каким образом суждения объекта о субъекте становятся не субъективными, а объективными.

В результате многолетних исследований учёные пришли к выводу, что объективность не дается от рождения, а понимание её возникновения кроется в понимании и изучении процессов, протекающих в мыслительном развитии ребёнка [9].

Исторически так сложилось, что одними из первых направлений в изучении развития детей стало изучение восприятия и понятийного мышления. Основателями данных направлений были А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, И. С. Чжиманская.

В процессе развития психологических наук сложилось несколько теоретических школ, занимающихся изучением мышления и интеллекта. Одной из наиболее известных является в настоящее время гештальтпсихология. Согласно данной теории, основные интеллектуальные способности заложены в человеке с рождения и только проявляются в процессе взросления на разных этапах [2].

С появлением ассоциативной психологии все мыслительные процессы сводились к ассоциациям. Бихевиоризм связывал мышление с процессом сложных связей между стимулами и реакциями. Согласно бихевиоризму, мышление формируется в процессе решения различных задач [2].

Определённый вклад в развитие исследования мышления внёс психоанализ. Данная теория определила связь мышления с потребностями и мотивами личности [2].

Широкую популярность приобрела теория Ж. Пиаже о развитии интеллекта в детстве [14]. В России широкое распространение приобрела теория П. Я. Гальперина. Данная теория основана на поэтапном формировании мышления, при котором от генетического, внутреннего, мышление переходит в операционный процесс. П. Я. Гальперин связывал мышление с действиями с предметами, а также считал, что новые мыслительные умения могут сформироваться лишь путём повторения предыдущих [8].

Также огромный вклад в изучение мышления внёс Л. С. Выготский, исследующий процесс формирования понятий у детей. А. А. Смирнов и А. Н. Леонтьев связывали мышление с деятельностью и создали психологию деятельности [9].

Из последних теорий стоит отметить информационно-кибернетическую теорию мышления, согласно которой многие операционные процессы в программах компьютеров похожи с мыслительными операциями самого человека. Появилось понятие «искусственный интеллект».

Что касается практического изучения мышления наиболее распространенными методами изучения мышления являются тесты. Тест Стэнфорд-Бине, Векслера, Гилфорда.

«Дошкольный возраст психологами назван периодом становления новой формы событийности ребенка и взрослого» [15]. Это период интенсивного развития физиологических и психических параметров организма. Дошкольный возраст включает в себя несколько периодов. В рамках данного исследования рассматривается период 5-6 лет. В данный возрастной период развивается монологическая речь, формируются мыслительные операции классификации и обобщения. Уже к пяти годам ребёнок способен выделять общие признаки для группы предметов и разбивать множество предметов на группы.

«Систематизация представлений, отнесение их к определённым категориям, осмысление общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребёнок. Дети порой строят собственные «теории» происхождения и связи явлений. Возникают начальные общие представления о природных и общественных явлениях, формируется прообраз мировоззрения» [15].

На данном возрастном периоде в «умственном развитии ребёнка происходит важный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельности, начинает формироваться знаковая (или символическая) функция сознания. Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо действий с

предметами выполняются действия с их заместителями, результат же относится к самим предметам.

Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя действия с реальными предметами и их образами» [15].

«Знаковая функция развивается первоначально в связи с практической деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, даёт ребёнку возможность думать словами. Предпосылкой возникновения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начинает выполняться без предмета или с предметом, который ему не соответствует, оно теряет своё практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребёнок «пьёт» из кубика, то это уже не питьё, а обозначения питья.

Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного предмета другим. Кубик используется в качестве чашки. Но, как мы видели, сначала ребёнок не осознаёт замещение, не даёт предмету-заместителю названия замещаемого им предмета. Осознание является не предпосылкой, а результатом усвоения действий с предметами-заместителями» [15].

«Знаковая функция не открывается, а усваивается ребёнком. И образцы замещений, и образцы игровых переименований предметов даёт взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребёнка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми).

Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого, – важный поворотный пункт в осознании ребёнком

окружающего мира. Оно обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности и повседневном поведении детей.

Расширение круга задач, доступных мышлению ребёнка, связано с усвоением им всё новых знаний. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Некоторые из этих знаний они получают непосредственно от взрослых, другие – из опыта собственных наблюдений и деятельности, руководимых и направляемых взрослыми. Но увеличение запаса знаний ещё не может объяснить развития мышления. Дело в том, что само усвоение знаний представляет собой решение мыслительных задач, происходит в результате мышления» [15].

«Действуя в уме с образами, ребёнок представляет себе реальное действие с предметами и его результат и таким путём решает стоящую перед ним задачу. Это уже наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, выполняемое при помощи действий со знаками, является отвлечённым мышлением. Отвлечённое мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому логическим мышлением. Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства для разных ситуаций и тем самым находить правильное решение для разных задач. Наглядно-образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором.

Наглядно-образное мышление – основной вид мышления ребёнка-дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребёнка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в

которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата – перемещение предмета, его использование или изменение.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребёнка знакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый её вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получить необходимый результат в уме» [15].

«Возможность обобщать полученный опыт, переходить к решению задач с косвенным результатом в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребёнок, сами приобретают обобщённый характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Таким образом, при соответствующих условиях образное мышление становится основой для усвоения дошкольниками обобщённых знаний. Обеспечивая усвоение обобщённых знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач» [15].

## **1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития**

В результате многолетних исследований учёные пришли к выводу, что объективность не дается от рождения, а понимание её возникновения кроется в понимании и изучении процессов, протекающих в мыслительном развитии ребёнка. Каким образом происходит развитие данных процессов у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) можно судить по

результатам анализа исследований в области дефектологии, специальной психологии и коррекционной педагогики.

У детей с ЗПР зачастую до определённого момента данные нарушения могут протекать незаметно. И лишь в дошкольном возрасте при освоении различных действий симптоматика нарушения начинает ярко проявляться [19].

У дошкольников с ЗПР наблюдается нарушения в познавательной сфере. С. К. Сиволаповым было отмечено, что у детей с задержкой психического развития «недостаточно развита ориентировочно-исследовательская деятельность. У них имеются трудности с обследованием предмета, также проявляется ориентировочная пассивность. Что касается эмпирического способа ориентировки в свойствах предмета, то он держится длительное время. Скорость выполнения перцептивных действий снижена по сравнению с детьми в норме. Нарушения в перцептивных действиях приводят к бедности и слабой дифференцированности образов-представлений. Сенсорные эталоны, образной сферы в целом сформированы слабо. Особенностью образов-представлений является ограниченный круг представлений, их схематичность в стереотипии. Также дети не могут привлечь и включить данные из жизненного опыта в формировании образов-представлений, а динамика образных процессов уменьшается [17].

Многие педагоги в своих трудах фиксировали, что ЗПР принадлежит к пограничной форме дизонтогенеза и проявляется в замедленном темпе развития психических функций» [16].

«Доказано многими учеными (М. С. Певзнер, В.И. Лубовский, Т. В. Егорова, Т. А. Власова), что у детей с ЗПР снижено внимание и работоспособность. Внимание у них не устойчиво, концентрация внимания долго не удерживается на однотипной деятельности, также наблюдается прерывистая работоспособность» [6, 11, 13].

Т.А. Власова отмечает, что «дети с ЗПР испытывают трудности в процессе восприятия. Для приема и обработки зрительного материала им требуется больше времени, чем их сверстникам в норме» [6].

«Т.В. Егорова, И.Ю. Кулагина и другие ученые говорят, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы мыслительные операции. У них недостаточно накопленных знаний и представлений, также отмечается низкий уровень когнитивной активности. Дети затрудняются распознавать характерные признаки предмета, анализировать форму объекта, им с трудом удается объединить и синтезировать свойства предметов» [16].

«Решение мыслительных задач у детей с ЗПР вызывает большие затруднения. Выражаются эти затруднения в таких задачах, где надо обдумать и найти проблемную ситуацию, сделать анализ условий, отыскать новые приемы решения, основываясь на прежнем опыте.

Мы можем видеть статистику уровня наглядно-образного мышления у детей с ЗПР дошкольного возраста. Для 60% детей необходимо многократные повторения заданий и предоставление разнообразных видов помощи, 30% составляют дети, которые легко выполняют задачу, а остальные 10% не способны выполнить задания даже при оказании помощи» [19].

«С точки зрения уровня развития наглядно-образного мышления, дети с ЗПР занимают промежуточное положение между нормально развивающимися детьми и с умственной отсталостью.

Логика развития наглядно-образного мышления состоит в переносе эмпирического опыта в визуально-образный план, установление причинно-следственных связей и анализ предметов со скрытым смыслом.

У детей с ЗПР мыслительные операции слабо сформированы и им свойственны специфические черты. Так, анализ объектов и явлений окружающей реальности (умение мысленно разложить объекты на составляющие компоненты, различать отдельные атрибуты и свойства

объектов) не достаточно сформирован, дети упускают из вида ряд важных свойств, фиксируясь только на самых информативных частях предмета. В связи с этим детям с ЗПР трудно установить связи между частями объекта. Они выделяют только визуальные свойства объекта, а не их частные атрибуты» [19].

«Из-за того, что анализ несовершенен, страдает синтез как компонент наглядно-образного мышления. У детей с ЗПР также отмечаются особенные черты в сравнении, в процессе которого проводится сравнительный анализ и синтез. Сравнение проводится по малозначительным признакам, а чаще несопоставимым. У детей с ЗПР появляется трудность в установлении сходства различий в предметах.

Еще одна особенность детей с ЗПР отражается в недостаточном уровне сформированности мыслительной операции обобщения. Вспомним, что такое обобщение – это такая мыслительная операция, которая предполагает сравнение предмета или явления и выделение их общих черт. Особенность обобщения выражается в установлении связей и зависимости между предметом и явлением окружающей действительности. Это явно проявляется в заданиях, где нужно группировать предмет по родовой принадлежности. У детей с ЗПР родовые понятия смешаны, рассеяны. Дети также плохо владеют операцией абстракции (каждая вещь и каждое событие для него становится важным в зависимости от ситуации). Недостаточность абстрактного мышления проявляется во всех направлениях психической активности» [20].

Таким образом, проанализировав теоретические основы, можно выделить особенности детей с ЗПР. Одна из особенностей заключается в том, что у детей идет отставание в развитии по всем компонентам мышления. Это отмечается в большей степени при решении задач, основанных на наглядно-образном мышлении. Также наблюдается у детей отсутствие готовности, к умственному усилию, которое необходимо для решения мыслительных задач. Эти трудности связаны с тем, что дети не до конца освоили

мыслительные операции, такие как: синтез, сравнение, анализ и другие. Ведь наглядно-образное мышление основано на мыслительных процессах. Сам мыслительный процесс является важным и ключевым в структуре умственной деятельности и требует особой организации и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР.

### **1.3 Аддитивные задания как средство развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития**

Аддитивные задания берут своё начало от аддитивных технологий. Аддитивные технологии представляют собой технологию послойного наращивания объектов и поэтапного изготовления прототипов в промышленности. В педагогике аддитивные технологии являются инновационными, развивающимися технологиями, сущность которых состоит в суммировании или формировании изделий посредством добавления материала. К аддитивным технологиям в частности относятся 3D-моделирование и задачи на конструирование объёмных изображений [1].

Аддитивные задания широко применяются в настоящее время в дошкольном образовании и в частности в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Аддитивные задания способствуют формированию у дошкольников пространственных представлений, способствуют развитию восприятия, речи и, что немаловажно, развитию психических процессов в целом и наглядно-образного мышления в частности.

Использование аддитивных заданий предполагает интеграцию труда и творчества, игры и обучения. Таким образом, включение аддитивных заданий в коррекционно-развивающую работу с детьми позволяет реализовывать функции образования и воспитания дошкольников с ЗПР. Действия по конструированию и моделированию из различных материалов

объёмных изображений способствует развитию мелкой моторики, что также немаловажно в дошкольном возрасте [1].

По содержанию выделяют:

- предметные аддитивные задания, состоящие из изображений (дерево, лист, ствол и так далее);
- сюжетные, подразумевающие совокупность образов (осень в лесу, день победы и другие);
- декоративные, предполагающие узоры, орнаменты, украшательство.

Перед ребёнком, таким образом, стоят задачи по работе с различными материалами и инструментами, работы над композицией, цветом, формой, задачи по выделению главного, характерных признаков моделируемых объектов. В процессе выполнения аддитивных заданий ребёнок также учится располагать предметы на плоскости, создавая двуплановые композиции.

Применяются аддитивные задания и в развитии речи дошкольников. В частности такие задания, как «закончи рассказ», «незавершённые предложения», «кошка мяучет, а корова...», также являются аддитивными.

Отдельного внимания в решении задач развития и коррекции наглядно-образного мышления заслуживают аддитивные задания, в которых очертание предметов наложено одно на другое и ребёнок должен назвать эти предметы, либо сосчитать их, найти лишний предмет, заштриховать фигуры, наложенные друг на друга и другие [7].

Ещё одним вариантом аддитивных заданий являются задания, где от ребёнка требуется смешать, совместить казалось бы не совместимые объекты, такие, как, например, столб и курица. Дошкольники посредством решения подобных задач не только развивают своё мышление, но и применяют творческий подход.

Наиболее распространённым видом аддитивных заданий в детском саду является конструирование объёмных фигур. Такие задания очень интересны дошкольнику, так как связаны с игрой и позволяют получить в

результате деятельности осязаемый продукт – поделку, которую можно использовать, в том числе для игры. Конструирование объёмных объектов способствует развитию операций анализа и синтеза, совершенствованию зрительного восприятия. Дошкольники, выполняя аддитивные задания, постепенно приходят к пониманию того, что в окружающем мире существуют однородные объекты, обладающие общими признаками [7].

Кроме того, в процессе конструирования у дошкольников повышается концентрация внимания, что в коррекционной работе с детьми с задержками психического развития также не маловажно. Аддитивные задания на конструирование развивают пространственное воображение, учат рациональному использованию рабочих материалов.

Аддитивные задания по созданию объёмных объектов несмотря на то, что вызывают у дошкольников положительный отклик, являются для детей с ЗПР достаточно сложным заданием. Как правило, в процессе выполнения с дошкольниками с ЗПР аддитивных заданий используется образец воспитателя и сопутствующие инструкции. Однако, на более поздних этапах применения аддитивных заданий можно усложнять работу, предоставляя детям возможность конструировать из различных форм (цилиндра, конуса и других) по самостоятельному замыслу. Такой вариант использования заданий способствует развитию воображения [7].

Отдельным видом аддитивных заданий, заслуживающим внимания, является форматное конструирование. Данный вид заданий предполагает создание многослойных, объёмных объектов, используя шаблоны различных по величине форматов. Каждая деталь имеет до 3-5 копий. Дети так же могут копировать предшествующую фигуру, а могут дополнять и создавать свою.

Таким образом, под аддитивными заданиями понимается комплекс заданий, основанных на многослойности, конструирования объёмных объектов, выстраиваемых из меньших деталей, дополнения незавершенных образов. При этом дополнять можно как реальные объекты, формы, так и

слова, тексты, предложения. Такое разнообразие позволяет использовать аддитивные задания, как в логопедической, так и в коррекционно-развивающей работе, направленной на развитие различных видов мышления.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР позволило сделать следующие выводы.

В дошкольном возрасте у детей развивается наглядно-образное мышление, на основе которого развивается словесно-логическое. Что касается детей с ЗПР, наглядно-образное мышление отстаёт в развитии от возрастных норм. В частности, у детей с ЗПР недостаточно сформированы операции анализа и синтеза, зрительное восприятие и память, способность концентрироваться на объекте познания. Все показатели наглядно-образного мышления у детей с ЗПР требуют коррекции.

В рамках данного исследования выдвигается предположение о том, что развитие наглядно-образное мышление у детей 5-6 лет с ЗПР возможно при использовании аддитивных заданий. Аддитивные задания в последнее время нашли широкое применение к дошкольной педагогике, в том числе в коррекционной практике. Под аддитивными заданиями понимается комплекс заданий, основанных на многослойности, конструирования объёмных объектов, выстраиваемых из меньших деталей, дополнения незавершенных образов. Данный тип заданий требует от ребёнка концентрации внимания, зрительного восприятия, активизирует процессы мышления. Насколько эффективны аддитивные задания для развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР можно судить по результатам экспериментальной работы, описанной в следующей главе.

## **Глава 2 Экспериментальное исследование развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий**

### **2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития**

Целью экспериментальной работы являлась экспериментальная проверка возможности развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР посредством аддитивных заданий.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный) на базе МБУ детский сад № 162 «Олимпия» г.о. Тольятти. В исследование приняли участие 10 детей 5-6 лет с ЗПР. Список детей экспериментальной выборки представлен в приложении А.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР.

Для достижения поставленной цели на констатирующем этапе решались следующие задачи:

- определить показатели развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР;
- подобрать в соответствии с выделенными показателями диагностические методики для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР;
- провести диагностику наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с ЗПР;
- проанализировать, обобщить и представить результаты выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР.

Мы выделили показатели наглядно-образного мышления в соответствии с доступными детям 5-6 лет с ЗПР мыслительными

операциями, а также подобрали диагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР

Показатель	Диагностическая методика
– умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе	Методика 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)
	Методика 2 «Доски форм» (Э. Сеген)
	Методика 3 «Вырежи фигуры» (Т. Ю. Калмыкова)
– умение осуществлять обобщение на наглядной основе	Методика 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова)
– умение устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе	Методика 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова)
	Методика 5 «Нелепицы» (Р. С. Немов)

При проведении диагностики детей с ЗПР необходимо учитывать эмоциональное состояние ребёнка, его отношение к тестированию, степень понимания диагностических заданий и речи экспериментатора. Диагностика проводилась с каждым ребёнком в индивидуальной форме.

Диагностическая методика 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)

«Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе» [12].

Методика строится на стимульном материале, который предоставляется сериями из 10 постепенно усложняющихся задач. Ребёнку необходимо выявить закономерности в расположении знаков и символов на карточках и предложить следующий знак на месте пропуска. Оценивается количество правильно выбранных изображений и время, отведённое на выполнение заданий. Оценивается количество «правильных ответов в серии, при этом:

низкий уровень – 2-6 правильных ответов в каждой серии;

средний уровень – 7-9 правильных ответов в каждой серии;

высокий уровень» [12] – 11-12 правильных ответов в каждой серии.

Как показал анализ результатов данной диагностической методики, у 40% детей (Настя А., Софья Д., Альбина А., Артем З.) – средний уровень умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе. У 60% детей выявлен низкий уровень (рисунок 2). В частности, Полина К. отказалась выполнять задание, сказала, что устала, а Лев К. не смог справиться с заданиями без обучающей помощи взрослых.

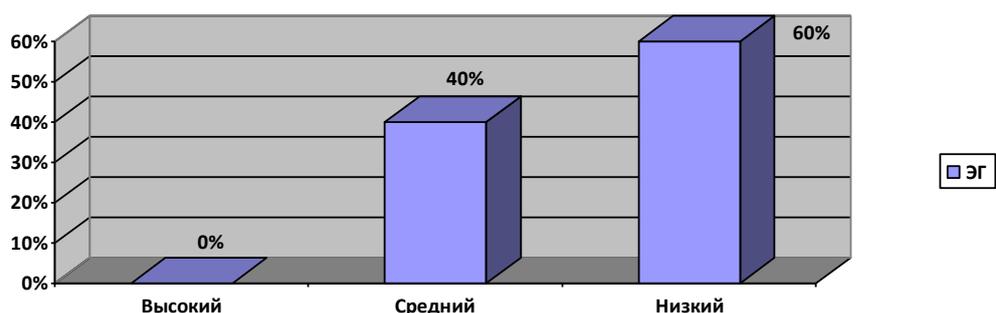


Рисунок 1 – Результаты диагностической методики 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)

Диагностическая методика 2 «Доски форм» (Э. Сеген)

«Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе» [12].

Методика предполагает использование досок с прорезями разной формы. Испытуемые должны вставить форму в соответствующую прорезь, при этом правильно составить форму из частей. Оценивается время, затраченное на выполнение задания:

высокий уровень – правильное выполнение задания за 2 минуты;

средний уровень – правильное выполнение задания за 5 минут;

низкий уровень – выполнение задания заняло более 5 минут / ребенок не справился с заданием.

В результате проведения диагностической методики 2 были получены следующие данные: у 10% испытуемых (Софья Д.) выявлен высокий уровень

умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, у 30% детей (Артем З., Настя А., Альбина А.) выявлен средний уровень данного умения и у 60% – низкий уровень (рисунок 1). Например, Сергей Б. не смог справиться с заданием, путал формы, неверно соотносил их с прорезями.

Подобные результаты свидетельствуют о том, что у детей 5-6 лет с ЗПР ещё недостаточно сформированы операции анализа и синтеза, что в последующем негативно отразится на овладении чтением и письмом, требует коррекции.

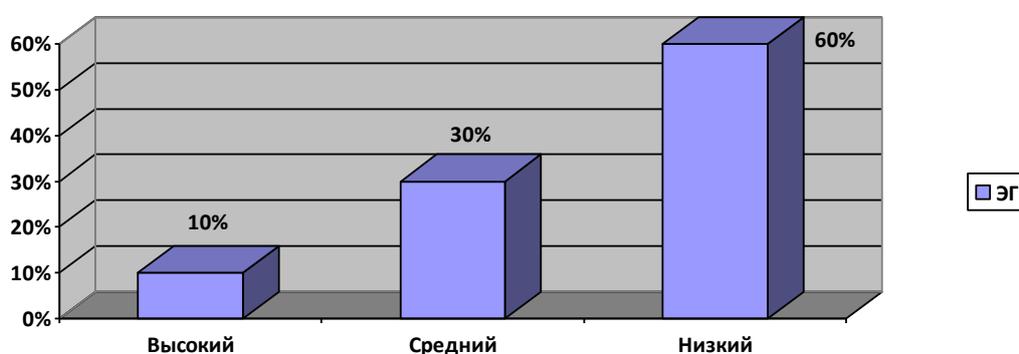


Рисунок 2 – Результаты диагностической методики 2 «Доски форм» (Э. Сеген)

Методика 3 «Вырежи фигуры» (Т. Ю. Калмыкова)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе.

Методика напоминает игру в пазл. Детям предлагаются фрагменты фигур, которые необходимо вырезать и сложить. Оценивается время, затраченное на выполнение задания. Чем быстрее выполнено задание, тем выше балл. Максимальное количество баллов – 10. При этом, от 0 до 3 баллов получают дети, которые не справились с заданием. По количеству набранных баллов делается вывод об уровне развития умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе:

0-3 балла – «низкий уровень»;

4-5 баллов – средний уровень;

6-10 баллов – высокий уровень» [12].

Так, у 60% испытуемых диагностирован низкий уровень умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе; у 20% детей выявлен средний уровень (Настя А., Альбина А.) и также у 20% детей (Софья Д., Артем З.) – высокий и уровень (рисунок 2). Так, Виктория Б. не смогла сохранить линию реза, вырезанная фигура была бесформенной, девочка потратил около 10 минут.

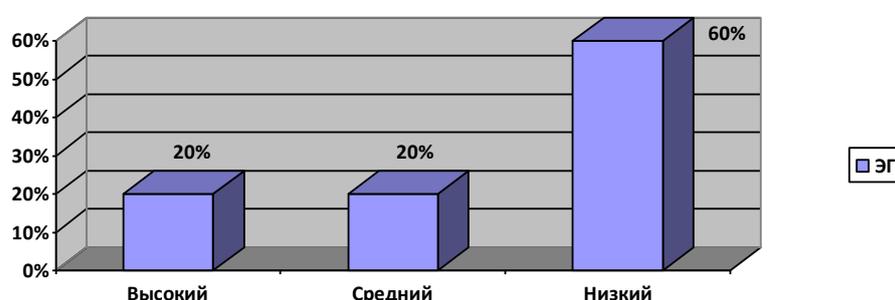


Рисунок 3 – Результаты диагностической методики 3 «Вырежи фигуры» (Т. Ю. Калмыкова)

Таким образом, следует отметить, что дети 5-6 лет с ЗПР владеют восприятием фигур. Они способны назвать формы предметов, однако, вырезание частей и складывание из них фигур даётся данной категории детей с трудом.

Методика 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умения осуществлять обобщение и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

Методика представляет собой задание, в котором ребенку демонстрируются сюжетные картинки с изображением времён года. Испытуемый должен назвать каждое время года и объяснить свой ответ. На выполнение задания даётся 2 минуты. Результаты оцениваются по 10-балльной шкале:

10 баллов – ребёнок справился со всеми заданиями за 2 минуты, назвал все 4 времени года и выделил более 7 признаков, подтверждающих его ответ;

8-9 баллов – ребёнок правильно называет все времена года и приводит 7 признаков, подтверждающих его ответ, но на выполнение задания ребёнку потребовалось более 2 минут;

6-7 баллов – ребёнок правильно определил времена года, но привёл только 4 аргумента;

4-5 баллов – ребёнок правильно определил время года не на всех картинках, в ответе использовал 2-3 утверждения.

0-3 балла – ребёнок не назвал правильно времена года, не привёл аргументы.

По результатам данной диагностической методики, у 20% испытуемых (Софья Д., Альбина А.) выявлен средний уровень умений осуществлять обобщение и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе. У 80% детей диагностирован низкий уровень данных умений (рисунок 4).

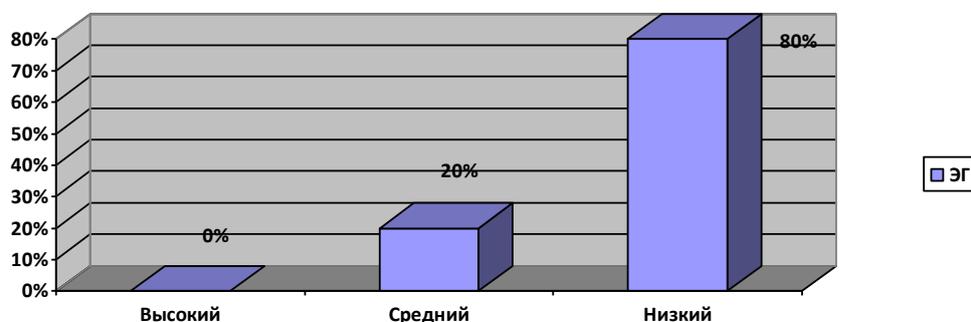


Рисунок 4 – Результаты диагностической методики 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова)

Большинство детей 5-6 с ЗПР, участвующие в эксперименте, не смогли назвать все признаки времён года, представленные на предъявляемых сюжетных картинках. В данной диагностической методике выявлено

преобладание низкого уровня умений находить общие признаки, обобщать и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

Методика 5 «Нелепицы» (Р. С. Немов)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

Демонстрируются сюжетные картинки, на которых художник «что-то перепутал». Дети должны найти несоответствия и аргументировать свой ответ. Учитывается время, потраченное испытуемым на выполнение задания, и количество правильных аргументированных утверждений.

Оценка результатов:

3 балла – ребёнок за 3 минуты правильно определил все 7 несоответствий и смог точно аргументировать свой вывод;

2 балла – ребенок заметил все нелепицы, но не смог или не успел за отведённое время их объяснить;

1 балл – ребенок не успел заметить более 1-4 несоответствий, не объяснил свой выбор.

Набранным баллам соответствуют уровни развития умения устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе:

3 балла – высокий уровень,

2 балла – средний уровень;

1 балл – низкий уровень.

По результатам данной диагностической методики, у 60% испытуемых (Лучезар У., Вика Б., Сергей Б., Полина К., Лев К., Артем З.) выявлен низкий уровень умения устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе; у 30% испытуемых (Настя А., Альбина А., Антон Д.) – средний уровень развития данного показателя и только у 10% (Софья Д.) – высокий (рисунок 5).

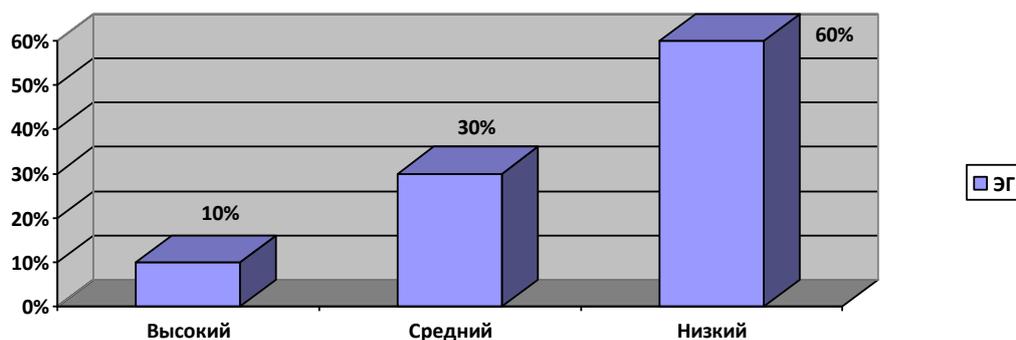


Рисунок 5 – Результаты диагностической методики 5 «Нелепицы»  
(Р. С. Немов)

Дети замечали нелепицы на картинке, но не могли их объяснить, аргументировать, почему та или иная деталь картинки неправильно изображена.

Таким образом, предложенные в данном исследовании диагностические методики позволяют получить достоверные данные о развитии у детей 5-6 лет с ЗПР показателей наглядно-образного мышления. Методики адаптированы для возраста и особенностей детей, не требуют сложных действий и вычислений.

Таким образом, обобщая результаты констатирующего эксперимента по всем диагностическим методикам (Приложение Б), можно сделать вывод о том, что у детей 5-6 лет с ЗПР недостаточно развито наглядно-образное мышление.

В среднем у 64% детей выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети испытывают трудности в осуществлении анализа и синтеза на наглядной основе, не могут сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

В среднем у 28% детей выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети могут осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, однако испытывают трудности при осуществлении сравнения,

обобщения признаков, установления причинно-следственных связей на наглядной основе.

В среднем у 8% детей выявлен высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети могут осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, достаточно точно осуществляют сравнение и обобщение признаков, могут установить причинно-следственные связи на наглядной основе.

Полученные результаты не противоречат данным, описанным в исследованиях познавательных процессов детей с ЗПР. Действительно, у детей с ЗПР наглядно-образное мышление недостаточно развито. Дети испытывают трудности при анализе и построении образа. Кроме того у детей имеются трудности с осуществлением таких мыслительных операций, как сравнение, обобщение, даже на наглядной основе.

Следовательно, необходима специальная работа для целенаправленного развития показателей наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с ЗПР.

## **2.2 Содержание и организация работы по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий**

Целью формирующего этапа эксперимента было проектирование и апробация коррекционно-развивающих занятий с использованием аддитивных заданий для проверки их эффективности в развитии наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР. В рамках данного исследования была выдвинута гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что развитие наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР посредством аддитивных заданий возможно, если:

- разработаны специальные аддитивные задания, направленные на развитие показателей наглядно-образного мышления;

– аддитивные задания включены в непрерывную образовательную деятельность педагога с детьми (изобразительную деятельность, конструирование).

В соответствии с первым положением гипотезы в рамках формирующего этапа эксперимента были разработаны специальные аддитивные задания, направленные на развитие показателей наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с ЗПР:

- для развития знаково-символической составляющей, умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе использовались аддитивные задания «Чудесные превращения», «Угадай сказку», «Заплатки», узнавание контурных изображений предметов, форматное конструирование;
- для развития умений сравнивать, находить общие признаки объектов, обобщать использовались аддитивные задания: «Найди общее», форматное конструирование;
- для развития умений классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе использовались аддитивные задания: «Разбей на группы», «Найди лишнее».

Разработанные аддитивные задания были включены в непрерывную образовательную деятельность (НОД) педагога с детьми (изобразительную деятельность, конструирование). Фрагмент планирования НОД представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Планирование НОД с использованием аддитивных заданий (фрагмент)

Тема НОД	Содержание
«Книжка-малышка»	Дети знакомятся с аддитивными заданиями. Воспитатель создаёт условия для принятия задачи. Дети выполняют коллективную работу «Книжка-малышка» по сказкам. Предварительно проводятся задания «Чудесные превращения», «Угадай сказку».

Продолжение таблицы 2

Тема НОД	Содержание
«Платок»	Дети продолжают знакомиться с аддитивной деятельностью. Предварительно проводятся задания «Найди заплатку» на узнавание контурных изображений предметов; под руководством воспитателя выполняют форматное конструирование – узоры по народным мотивам для платка.
«Город»	Закрепляется умение детей выполнять форматное конструирование. Проводится задание «Найди общее». Дети осуществляют коллективную работу – город из упаковки тетрапак.
«Корзиночки»	Применение полученных умений конструирования в самостоятельной творческой деятельности. Воспитатель контролирует процесс, оказывает адресную помощь, реализуя дифференцированный подход. Выполнение заданий «Разбей на группы», «Найди лишнее».

Далее подробнее рассмотрим процедуру применения аддитивных заданий с детьми 5-6 лет с ЗПР. На первых НОД происходило ознакомление дошкольников с аддитивными заданиями. Задания не предъявлялись отдельно от перспективного планирования, реализуемого в группе испытуемых при обычных условиях, а включались в них. Так, в процессе НОД по изобразительной деятельности по теме «Книжка-малышка» предлагались задания «Узнай сказку» и «Чудесные превращения». Для начала воспитатель продемонстрировал детям различные варианты оформления книг с объёмными и фактурными страницами и предложил сделать свою книгу, что дети с удовольствием поддержали. Затем встал выбор, какую же из известных дошкольникам сказок можно выбрать для оформления книги. Здесь возникали трудности, так как дети не могли точно назвать сказки, путали их. Так, например, Полина К. рассказала начало сказки «Колобок», в процессе добавлялись сюжетные линии сказки «Красная Шапочка». Колобок в процессе рассказа девочки отправился к бабушке, а она оказалась лисой. Тогда воспитатель предложила поиграть: «Я буду зачитывать отрывки из сказок, вы должны угадать из какой сказки, как она называется». В процессе проведения упражнения воспитатель опирался и на зрительное восприятие детей, демонстрируя наглядность: сюжетные

картинки к сказкам и объёмные игрушки, изображающие героев сказок. Тогда дети смогли назвать такие сказки, как «Колобок», «Репка», «Теремок».

Для изготовления объёмной книжки-малышки была выбрана сказка «Колобок». На данном этапе воспитатель акцентировал внимание детей на деталях: герои, сюжет и главный герой. Затем предложил вырезать из шаблонов детали в различных форматах. Стоит отметить, что Лев К., который отказывался выполнять задание на вырезание в процессе констатирующего эксперимента, с увлечением приступил к изготовлению персонажа. Колобка было решено вылепить из солёного теста. Таким образом, дети в процессе занятия играли, повторили главных и второстепенных героев, сюжет, лепили и вырезали, работали с различными материалами, что способствовало развитию мелкой моторики у дошкольников с ЗПР.

Кроме того, воспитатель использовал средства наглядности, которые активизировали зрительное восприятие. По завершении совместной со взрослым коллективной работы воспитатель обратился к знаково-символической стороне объекта: сказку мы рассказали, увидели, а ещё её можно записать. Дети составляли фразы и предложения, а записывал сказку на страницах книжки-малышки воспитатель. Данное занятие носило интегрированный и пропедевтический характер, а применяемые на нём аддитивные задания были нацелены на развитие умений осуществлять анализ и синтез.

На последующих НОД дети продолжали знакомиться с аддитивными заданиями. На занятии «Платок» выполнялось форматное конструирование. Предварительно предлагалось задание «Узнай предмет по контуру», где детям предлагалось контурное изображение различных, хорошо им знакомых предметов и объектов. Среди таких объектов растительные фрагменты, цветы, листья. В данном задании закреплялось умение осуществлять анализ по внешним признакам. Затем воспитатель предложил «починить платочки»

и найти для каждого нужную «заплатку». Стоит отметить, что данное задание требовало дополнительной помощи со стороны взрослого у Полины К. и Артёма З., однако затем дети справились самостоятельно. После чего воспитатель предложил создать свой собственный платочек, используя форматное конструирование. Детям были предложены фрагменты меньших размеров, которые вырезались и наклеивались на основу, представляющую платок. В качестве материалов использовались лоскуты ткани с растительными орнаментами в виде фрагментов и плотная ткань большего формата для основы и крупных фигур: дети вырезали из неё ромбы, овалы, круги.

Таким образом, на данном занятии закреплялись умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, а также закрепление восприятия формы, развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики пальцев рук.

Умения сравнивать, находить общие признаки объектов, обобщать формировались в процессе НОД по теме «Город». Занятие проводилось в форме коллективного творческого дела. Детям предварительно рассказывалось о вреде для окружающей среды различного мусора, большинство которого составляет упаковка. Воспитатель объяснил детям, что среди различных видов упаковки, есть та, которую можно перерабатывать и использовать повторно, но для этого нужен организованный отдельный сбор, в который упаковка должна попадать в чистом виде, иначе её не примут на переработку и она отправится на свалки, где будет годами разлагаться. Что касается аддитивных заданий, воспитатель подводил детей к данному виду деятельности посредством упражнения в нахождении общих признаков различных предметов. Демонстрируя при помощи экрана и проектора фотографии городских пейзажей, он просил детей найти общее у разных городов: форма домов, крыш и так далее, а затем найти похожие предметы в окружающей, повседневной действительности,

постепенно подводя детей к осознанию схожести формы упаковки тетрапак с прямоугольной формой домов и зданий. Воспитатель на данном этапе предложил детям создать свой собственный город, с которым потом можно было бы играть, например, в машинки. Дети с интересом поддержали идею. Антон Д., который в процессе констатирующего эксперимента не проявлял интереса к диагностическим заданиям, на данном этапе наоборот был очень заинтересованным и активным.

На листе фанеры воспитатель наметил «дороги», а вот дома города дети выполняли самостоятельно из упаковок тетрапак и заранее заготовленных шаблонов окон, дверей и других более мелких деталей. Таким образом, происходила коллективная, совместная со взрослым деятельность по моделированию макета города. Затем с полученным «продуктом» совместной деятельности дети активно играли, используя в качестве транспорта – машинки, а в качестве пешеходов – куклы и фигурки животных. Игровой момент в аддитивных заданиях, как отмечалось в теоретической части задания немаловажен. Это положение подтверждается и данными наблюдений за испытуемыми: дети активнее создают игрушки, поделки, которые можно применить. Стоит отметить, что на данном этапе формирующей работы дошкольники смогли назвать больше общих признаков, чем начале формирующего эксперимента, что говорит о понимании аддитивных заданий и развитии показателей наглядно-образного мышления. Так, Софья Д. на констатирующем этапе выделяла только цвет и форму, а на формирующем выделила и такие признаки, как материал, размер, применение в жизни.

Заключительной стала работа по развитию умений классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе. Для этого в процессе НОД по теме «Корзиночки» применялись задания «Разбей на группы» и «Найди лишнее». Детям предлагались для форматного конструирования изображения корзиночек и различных предметов. Мы

начинали рассуждение, показывая предметы, а дети должны были их завершить: «это яблоко, я положу его в корзиночку с шарами, потому что...». Таким образом осуществлялось разделение по группам (корзиночкам) предложенных фрагментов, выделяя их объединяющие и дифференцирующие признаки. Например, Лев К. распределил предметы, рассуждая так: «По размеру: большие в одну корзиночку, маленькие – в другую». Лев К. раскладывал предметы по цвету, Настя А. – по назначению.

Так как у всех получились по-разному заполненные корзиночки, воспитатель просил каждого ребёнка объяснить своё решение, объяснить, почему у другого по-другому. Затем воспитатель показывала корзиночки, в каждой из которых находился лишний предмет. Задачей детей было найти различия в признаках и назвать его (задание «Что лишнее?»). Мы начинали рассуждение и обращались к детям: «В этой корзиночке все предметы красного цвета, а кубик жёлтого, значит...» дети отвечали, что он лишний. Так постепенно мы сокращали фразу и уже дети самостоятельно развёрнуто отвечали, какой предмет лишний и почему.

Стоит отметить, что испытуемые были увлечены, однако были и реакции отказа от задания со стороны Артёма З., в тех случаях, когда не получалось вырезать фрагмент или случайно получалось его порвать. В этом случае ребёнку оказывалась индивидуальная, адресная помощь со стороны взрослого.

Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы были реализованы положения гипотезы:

- разработаны специальные аддитивные задания, направленные на развитие показателей наглядно-образного мышления;
- аддитивные задания включены в непрерывную образовательную деятельность педагога с детьми (изобразительную деятельность, конструирование).

Каким образом использование аддитивных заданий повлияло на развитие у детей 5-6 лет с ЗПР наглядно-образного мышления, и нашла ли своё подтверждение выдвинутая гипотеза, можно судить по результатам контрольного этапа экспериментальной работы, описанного в следующем пункте.

### **2.3 Выявление динамики развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития**

Целью завершающего, контрольного этапа экспериментальной работы, было выявление динамики развития показателей наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР.

Для реализации цели мы использовали те же показатели и диагностические методики, как и в констатирующем эксперименте.

Остановимся более подробно на результатах контрольной диагностики.

Диагностическая методика 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)

«Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе» [12].

В результате диагностики были получены следующие данные: у 20% испытуемых (Софья Д., Полина Б.) выявлен высокий уровень, у 50% детей (Альбина А., Артем З., Сергей Б., Лучезар У., Вика Б.) диагностирован средний уровень и у 30% детей (Настя А., Антон Д., Лев К.) – низкий уровень развития данного показателя (рисунок 6).

Положительная динамика высокого уровня умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе составила 20%. Изменение низкого уровня произошло в сторону среднего и составило 30%.

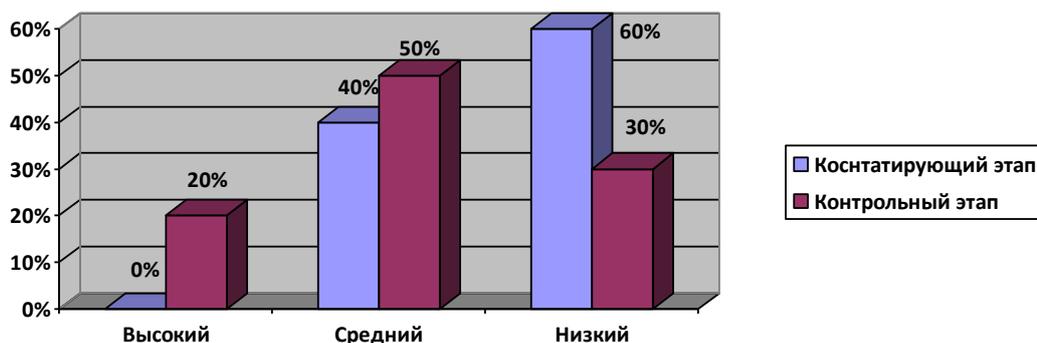


Рисунок 6 – Процентное соотношение результатов диагностической методики 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен) (констатирующий и контрольный эксперименты)

Качественный анализ диагностических данных свидетельствует о том, что испытуемые лучше справились с матрицами, чем до формирующего эксперимента. Полина К. уже не отказывалась выполнять задание, как это было на констатирующем этапе, а Сергей Б. справлялся вполне самостоятельно. Стоит также отметить большую уверенность, с которой на контрольном этапе выполнялись детьми диагностические задачи.

Диагностическая методика 2 «Доски форм» (Э. Сеген)

«Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе» [12].

Как показал анализ результатов диагностики по данной методике, у 20% детей (Софья Д., Антон Д.) выявлен высокий уровень, у 50% детей (Настя А., Альбина А., Артем З., Полина К., Вика Б.) – средний уровень и у 30% детей (Лев К., Сергей Б., Лучезар У.) – низкий уровень (рисунок 7). Так, Альбина А. по сравнению с констатирующим экспериментом с большим интересом выполняла задания и правильно соотносила вкладыши различной формы с прорезями в досках.

Положительная динамика высокого уровня умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе составила 10%. Изменение низкого уровня произошло в сторону среднего и составило 30%.

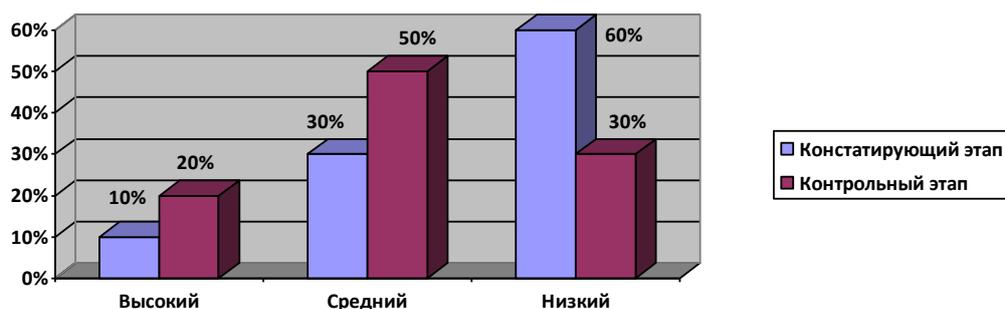


Рисунок 7 – Процентное соотношение результатов диагностической методики 2 «Доски форм» (Э. Сеген) (констатирующий и контрольный эксперименты)

### Методика 3 «Вырежи фигуры» (Т. Ю. Калмыкова)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе.

Как показал анализ результатов диагностики по данной методике, у 30% детей (Софья Д., Артем З., Альбина А.) выявлен высокий уровень данного умения, у 50% детей диагностирован средний уровень, и у 20% – низкий (рисунок 8). Увереннее в своих действиях стал Антон Д. Он уже не спрашивал: «Вот так?», «Я так делаю?», «Посмотрите, так?». Действовал вполне самостоятельно.

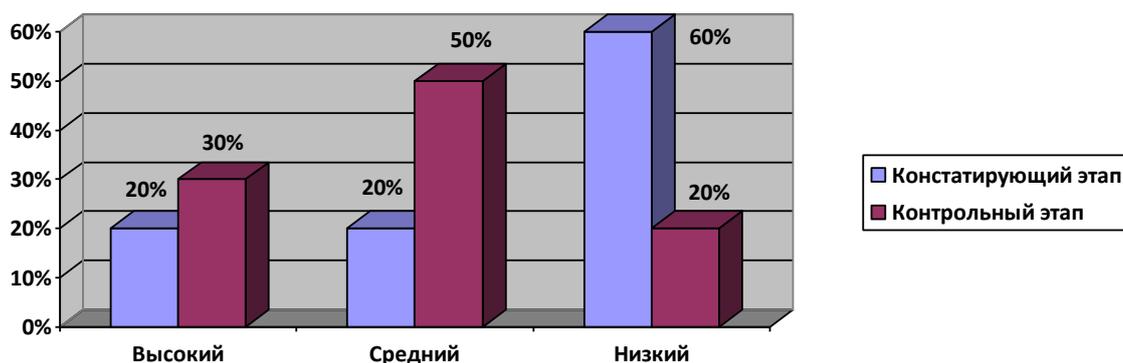


Рисунок 8 – Процентное соотношение результатов диагностической методики 3 «Вырежи фигуры» (Т. Ю. Калмыкова) (констатирующий и контрольный эксперименты)

По результатам данной методики также наблюдается положительная динамика уровня развития умения осуществлять анализ и синтез на наглядной основе у детей 5-6 лет с ЗПР. Положительная динамика высокого уровня данного умения составила 10%. Изменение низкого уровня произошло в сторону среднего и составило 40%.

Методика 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умения осуществлять обобщение и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

Как показал анализ результатов диагностики по данной методике, у 10% детей (Софья Д.) выявлен высокий уровень данных умений; у 40% детей (Альбина А., Лев К., Лучезар У., Вика Б.) – средний уровень, у 50% детей (Настя А., Антон Д., Артем З., Полина К., Сергей Б.) – низкий уровень (рисунок 9). Улучшились качественные показатели у Анастасии А. Хотя у девочки остался низкий уровень, но балл увеличился, на этапе контрольного эксперимента она смогла определить по картинкам некоторые времена года (зима, лето).

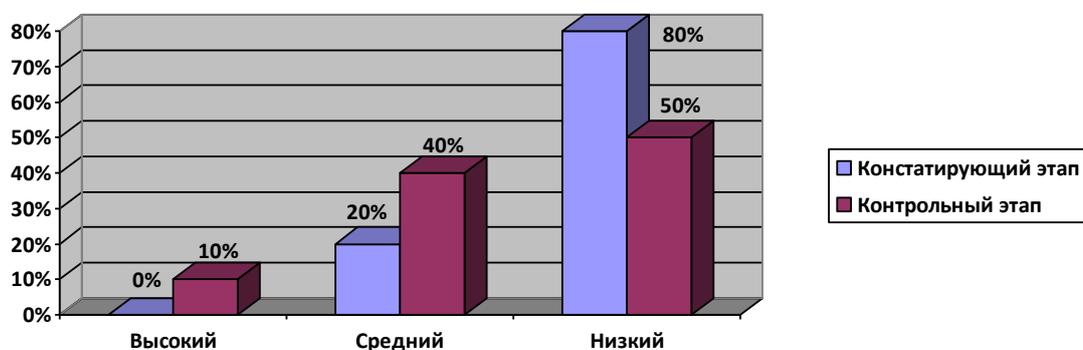


Рисунок 9 – Процентное соотношение результатов диагностической методики 4 «Времена года» (Т. Ю. Калмыкова) (констатирующий и контрольный эксперименты)

Таким образом, положительная динамика высокого уровня умений осуществлять обобщение и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе составила 10%. Изменение низкого уровня произошло в

сторону среднего и составило 30% (с 80% до 50%). Однако, следует отметить, что общий уровень развития умения осуществлять обобщение и устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе недостаточный у детей 5-6 лет с ЗПР.

Методика 5 «Нелепицы» (Р. С. Немов)

Цель – выявить у детей 5-6 лет с ЗПР умение устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

В результате проведения данной методики установлено, что у 20% испытуемых (Софья Д., Антон Д.) высокий развития данного умения, у 40% детей (Настя А., Альбина А., Артём З., Полина К. выявлен средний уровень, у 40% детей (Лучезар У., Сергей Б., Лев К., Полина К.) – низкий уровень (рисунок 10).

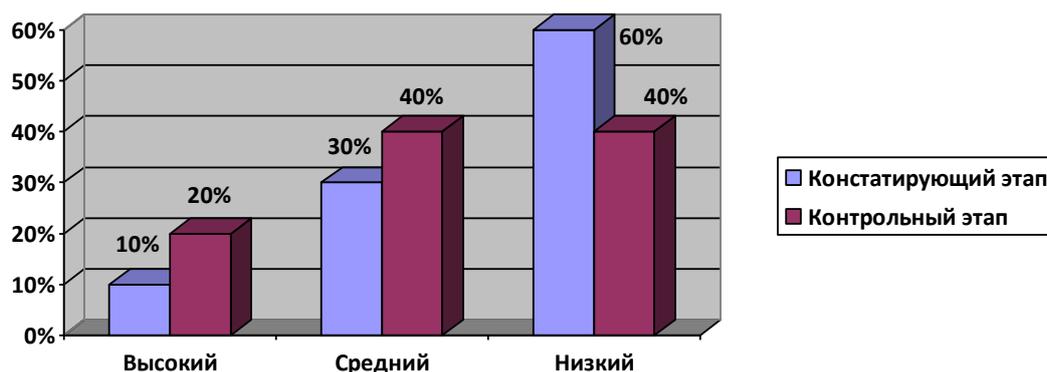


Рисунок 10 – Процентное соотношение результатов диагностической методики 5 «Нелепицы» (Р. С. Немов) (констатирующий и контрольный эксперименты)

Таким образом, положительная динамика высокого уровня умения устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе составила 10%. Изменение низкого уровня произошло в сторону среднего и составило 20% (с 60% до 40%). Однако, следует отметить, что общий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе недостаточный у детей 5-6 лет с ЗПР.

На основе обобщения результатов контрольного эксперимента по всем диагностическим методикам (Приложение В) мы установили, что в среднем у 18% детей выявлен высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети могут осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, достаточно точно осуществляют сравнение и обобщение признаков, могут установить причинно-следственные связи на наглядной основе. Динамика высокого уровня составила 10%: с 8% на этапе констатирующего эксперимента до 18% на этапе контрольного эксперимента.

В среднем у 40% детей выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети могут осуществлять анализ и синтез на наглядной основе, однако испытывают трудности при осуществлении сравнения, обобщения признаков, установления причинно-следственных связей на наглядной основе. Динамика среднего уровня составила 12%: с 28% на этапе констатирующего эксперимента до 40% на этапе контрольного эксперимента.

У 42% детей выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети испытывают трудности в осуществлении анализа и синтеза на наглядной основе, не могут сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе. Изменение низкого уровня в сторону среднего произошло с 64% на этапе констатирующего эксперимента до 42% на этапе контрольного эксперимента.

Анализ результатов показал, что проведенная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ЗПР посредством аддитивных заданий является результативной. Конечно же, данная ситуация еще неустойчива, что объясняется краткими сроками формирующего эксперимента.

## Заключение

Анализ теоретических основ проблемы и экспериментальное исследование позволили сделать следующие выводы.

Возраст 5-6 лет является наиболее благоприятным для развития наглядно-образного мышления у дошкольников. Однако у детей с задержкой психического развития в становлении мышления отмечается заметное отставание и своеобразие. Исследователи отмечают конкретность мышления детей с задержкой психического развития, недостаточное развитие мыслительных операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в преодолении выделенных недостатков мышления. Актуальным является выбор средств коррекции нарушений наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью данного исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством аддитивных заданий. Достижение данной цели осуществлялось в ходе теоретического исследования и экспериментальной работы.

На этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития нами были выделены следующие показатели: умение осуществлять анализ и синтез на наглядной основе; умение осуществлять обобщение на наглядной основе; умение устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе. В соответствии с показателями нами были подобраны диагностические методики, с помощью которых было выявлено, что в среднем у 64% детей экспериментальной выборки выявлен

низкий уровень развития наглядно-образного мышления, у 28% детей выявлен средний уровень, только у 8% детей – высокий уровень.

Таким образом, нами было зафиксировано преобладание у детей экспериментальной выборки низкого и среднего уровней развития наглядно-образного мышления. Дети испытывают трудности в осуществлении анализа и синтеза на наглядной основе, не могут сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи на наглядной основе.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы. Для развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития мы разработали и апробировали специальные аддитивные задания, направленные на развитие показателей наглядно-образного мышления. Аддитивные задания были включены в непрерывную образовательную деятельность педагога с детьми (изобразительную деятельность, конструирование).

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику показателей наглядно-образного мышления у детей экспериментальной выборки. Положительная динамика высокого уровня составила 10%, среднего уровня – 12%. Изменение низкого уровня в сторону среднего произошло с 64% на этапе констатирующего эксперимента до 42% на этапе контрольного эксперимента.

Проведённая работа по развитию наглядно-образного мышления посредством аддитивных заданий имела положительный результат в исследуемой группе детей, а также продолжена в дальнейшей работе специалистов детского сада.

Таким образом, достигнута цель исследования, решены поставленные задачи, получены экспериментальные данные, доказывающие выдвинутую гипотезу.

## Список используемой литературы

1. Башаева Т. В. Лучшие развивающие задания и игры для дошкольников и младших школьников. Восприятие, речь, мышление, познавательная активность. М. : Наука, 2016. 176 с.
2. Богословский В. В., Степанов А. А., Виноградова А. Д. Общая психология. М. : Просвещение, 2008. 226 с.
3. Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология. М. : Издательский дом высшей школы экономики, 2012. 526 с.
4. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. : Питер, 2013. 624 с.
5. Бурцева И. В. Дидактические игры и упражнения в обучении детей с ОВЗ // Дошкольная педагогика. 2013. №2. С. 63-68.
6. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М : Просвещение, 1973.
7. Вильшанская А. Д. Работа учителя-дефектолога дошкольниками с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 6. С. 22-32.
8. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления и советской психологии. М., 1966.
9. Головей Л. Е. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М. : Юрайт, 2016. 374 с.
10. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. № 5.
11. Лубовский В. И. Обучение детей с задержкой психического развития. Смоленск, 1994.

12. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2004.

13. Певзнер Л. Н. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М. С. Певзнер. М., 1966.

14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Академия, 1998.

15. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1977.

16. Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция : хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. СПб. : Речь, 2003. 432 с.

17. Сиволапов С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР // Дефектология. 1988. №2.

18. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения / под ред. Т. Г. Неретиной. М. : Баласс, Изд. дом РАО, 2004. 240 с.

19. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

20. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие для вузов по пед. специальностям : рек. УМО вузов РФ. СПб. : Питер, 2006. 304 с.

21. Ульенкова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. СПб., 2004.

22. Шевченко С. Г. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. СПб., 2002.

Приложение А  
**Список экспериментальной выборки**

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Испытуемый	Возраст	Заключение ПМПК
Анастасия А.	5,6	ЗПР педагогическая запущенность и недостаточность внимания
Альбина А.	6,1	ЗПР церебрально-органического генеза
Антон Д.	6	ЗПР соматогенного происхождения (астма)
Софья Д.	5,7	ЗПР педагогическая запущенность и недостаток внимания
Артем З.	5,5	ЗПР синдром гиперактивности
Лев К.	6,2	ЗПР педагогическая запущенность и недостаток внимания
Полина К.	6,3	ЗПР синдром гиперактивности с дефицитом внимания
Сергей Б.	5,8	ЗПР синдром гиперактивности с дефицитом внимания
Лучезар У.	6	ЗПР церебрально-органического генеза (фактор неблагополучной семьи)
Виктория Б.	6,1	ЗПР педагогическая запущенность и недостаток внимания

## Приложение Б

### Результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты диагностической методики 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)

Испытуемый	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	Уровень
Анастасия А.	2	2	3	1	2	6	3	1	4	1	низкий
Альбина А.	1	4	5	9	5	9	8	6	7	8	средний
Антон Д.	11	12	11	10	9	11	11	12	12	11	низкий
Софья Д.	1	4	5	9	5	9	8	6	7	8	средний
Артем З.	1	2	4	9	5	9	8	7	7	8	средний
Лев К.	1	4	5	9	5	9	7	6	7	8	низкий
Полина К.	5	5	5	9	3	9	8	6	7	8	средний
Сергей Б.	2	3	4	1	3	6	3	2	4	1	низкий
Лучезар У.	2	3	4	1	3	6	3	2	4	1	низкий
Виктория Б.	2	3	4	1	2	6	3	1	4	1	низкий

Таблица Б.2 – Результаты диагностической методики 2 «Доски форм» (Э. Сеген)

Испытуемый	Баллы	Уровень
Анастасия А.	7	средний
Альбина А.	4	средний
Антон Д.	8	низкий
Софья Д.	1	высокий
Артем З.	4	средний
Лев К.	8	низкий
Полина К.	8	низкий
Сергей Б.	9	низкий
Лучезар У.	8	низкий
Виктория Б.	8	низкий

## Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Результаты диагностической методики 4 «Времена года»  
(Т. Ю. Калмыкова)

Испытуемый	Кол-во баллов	Уровень
Анастасия А.	1	низкий
Альбина А.	4	средний
Антон Д.	3	низкий
Софья Д.	4	средний
Артем Э.	2	низкий
Лев К.	3	низкий
Полина К.	3	низкий
Сергей Б.	2	низкий
Лучезар У.	3	низкий
Виктория Б.	3	низкий

## Приложение В

### Результаты контрольного эксперимента

Таблица В.1 – Результаты диагностической методики 1 «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен)

Испытуемый	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	Уровень
Анастасия А.	2	2	3	1	2	6	3	1	4	1	низкий
Альбина А.	1	4	5	9	5	9	8	6	7	8	средний
Антон Д.	11	12	11	10	9	11	11	12	12	11	низкий
Софья Д.	1	4	11	9	5	12	8	6	7	8	высокий
Артем З.	1	2	4	9	5	9	8	7	7	8	средний
Лев К.	1	4	5	9	5	9	7	6	7	8	низкий
Полина К.	1	4	5	10	5	12	11	6	7	8	высокий
Сергей Б.	5	5	5	9	3	9	8	6	7	8	средний
Лучезар У.	2	3	5	1	3	6	8	6	4	1	средний
Виктория Б.	2	3	4	7	2	6	8	5	4	1	средний

Таблица В.2 – Результаты диагностической методики 2 «Доски форм» (Э. Сеген)

Испытуемый	Баллы	Уровень
Анастасия А.	7	средний
Альбина А.	4	средний
Антон Д.	1	высокий
Софья Д.	1	высокий
Артем З.	4	средний
Лев К.	8	низкий
Полина К.	4	средний
Сергей Б.	8	низкий
Лучезар У.	8	низкий
Виктория Б.	4	средний

## Продолжение Приложения В

Таблица В.3 – Результаты диагностической методики 4 «Времена года»  
(Т. Ю. Калмыкова)

Испытуемый	Кол-во баллов	Уровень
Анастасия А.	3	низкий
Альбина А.	4	средний
Антон Д.	3	низкий
Софья Д.	5	высокий
Артем З.	2	низкий
Лев К.	4	средний
Полина К.	3	низкий
Сергей Б.	3	низкий
Лучезар У.	4	средний
Виктория Б.	4	средний