



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по развитию мышления у детей
старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
63,56 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 4 » февраля 2024 г.
И.о. директора института
А.С. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-2
Денисова Анна Евгеньевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе....	7
1.2 Особенности развития мышления в онтогенезе.....	11
1.3 Возможности игровой деятельности для развития мышления.....	19
Выводы по 1 главе.....	24
ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	26
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития...	26
2.2 Особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	31
2.3.Обзор коррекционных методик по развитию мышления у детей с задержкой психического развития	34
Выводы по 2 главе.....	36
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	38
3.1 Методики изучения мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	38
3.2 Состояние уровня мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	41
3.3 Коррекционная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности.....	43
Выводы по 3 главе.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЯ	61

ВВЕДЕНИЕ

Диагноз «задержка психического развития» ставят детям, потому что центральная нервная система отличается ограниченной функциональностью или незначительными повреждениями. Анализ состояния здоровья детей с ЗПР подтверждает, что проблема может быть связана с нарушениями как отдельных частей мозга, так и главных функций. Этим можно объяснить особенности мышления таких детей, а также целый ряд проявлений психологического характера. Единого фактора, который способствует развитию задержки психического развития нет.

Отечественные ученые (В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, Г. Сухарева, Т. А. Власова), учитывая многогранные аспекты этой проблемы, выделили особые критерии психического развития этих детей. У большинства детей с ЗПР наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, замедление целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушение работоспособности. Патогенетической базой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы и ее резидуально-органическая недостаточность (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская). Другой причиной, может быть функциональная незрелость центральной нервной системы.

Главным признаком нарушения познавательного развития у детей с задержкой психического развития являются некоторые особенности их мышления. Все его виды, включая словесно-логическое, нарушены.

Главное отличие мышления от других психологических процессов – это связь мыслительной деятельности с решением поставленных задач. Именно в мышлении производятся практические и теоретические выводы.

По мере взросления здоровому малышу под силу будет справляться

со все более сложными задачами, включая те, что не будут представлять него интереса. У малышей с ЗПР это получится с трудом, в первую очередь из-за неспособности концентрировать внимание на задаче.

Таким образом, была выбрана тема выпускной квалифицированной работы: «Содержание коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: коррекционная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет: особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности мышления у дошкольников с задержкой психического развития и выявить уровень развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Отобрать комплекс дидактических игр для развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и специальной литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития, обработка и интерпретация результатов.

Базой для проведения исследования служил МДОУ «ЦРР ДС №175» г. Магнитогорск. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Структура и объем выпускной квалификационной работы:
работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения,
списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе

Изучение мышления приходится на ряд таких наук как философия, психология, педагогика, именно поэтому оно имеет множество определений, в зависимости от специфики области познания, изучающей данный процесс.

В философии термин «мышление» используется в достаточно широком значении: как высшая познавательная способность, активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в утверждениях, понятиях, суждениях, путём творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющих высшую ступень познания [17].

С точки зрения педагогики для нас важна познавательная сторона мышления, отмеченная психологами. Она заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания [28].

В данном аспекте, мышление рассматривается как система взаимосвязанных друг с другом операций, которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности.

Как отмечают В. В. Селиванов, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и А. А. Крылов, процесс мышления – сложный системный процесс, обусловленный социально, и неразрывно связанный с речью [38].

Также, в психологии под мышлением понимают процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые

можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий б (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве). В целом, в психолого-педагогической литературе мышление рассматривается как процесс познавательной деятельности человека, который характеризуется обобщённым, опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях.

Итак, первая особенность мышления – его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятия, представления – и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное [21].

Вторая особенность мышления – его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном. Обобщения люди выражают посредством речи, языка [21].

Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их [18].

Переход от ощущения к мысли – сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

С. Л. Новоселова, считает, что для мышления ребёнка более существенно взаимосвязь не с чувственным познанием, а с речью и языком. В более строгом понимании речь – процесс общения,

опосредованный языком. Если язык – объективная, исторически сложившаяся система кодов и предмет специальной науки – языкознания, то речь является психологическим процессом формулирования и передачи мысли средствами языка. Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово – устное и письменное [24].

Существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты. Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью детей [20].

Ж. Пиаже считает, что всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. Действуя, ребёнок решает какие-либо задачи. Практическая деятельность – основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления. В зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой, выделяют три вида мышления: конкретно-действенное (наглядно-действенное), или практическое, конкретно-образное (наглядно-образное) и абстрактное (вербально-логическое [32]).

Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач – практических и теоретических. Конкретно-действенное мышление (наглядно-действенное) – вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов. Наглядно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Практическое мышление это, прежде всего техническое, конструктивное мышление. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи.

Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействий умственных и практических компонентов работы. Сложные операции

абстрактного мышления переплетаются с практическими действиями человека, неразрывно связаны с ними.

С.Л. Рубинштейн утверждает, что характерными особенностями конкретно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно [37].

Компонентами наглядно-действенного мышления являются: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. Именно в этом виде мышления в наибольшей мере проявляется единство мысли и воли.

Конкретно-образное мышление (наглядно-образное) – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы.

Конкретно-образное (наглядно-образное), или художественное, мышление характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения человек воплощает в конкретные образы. Значение этого мышления заключается в том, что с его помощью полнее воспроизводится разнообразие 8 характеристик объекта, происходит установка необычных сочетаний предметов и их свойств.

Наглядно-образное мышление включает в себя три мыслительных процесса [41]:

- 1) создание образа;
- 2) оперирование образом;
- 3) ориентация в пространстве.

Все эти три процесса имеют общий фундамент, не зависящий от вида и содержания деятельности человека.

Абстрактное мышление (вербально-логическое) – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Абстрактное, или вербально-логическое, мышление направлено в

основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Абстрактное, теоретическое мышление отражает общие связи и отношения. Оно оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль [41].

В практической мыслительной деятельности человека все виды мышления неразрывно взаимосвязаны. Эта взаимосвязь обусловлена тем, что фактически человек не совершает никаких практических действий без того, чтобы у него не возник соответствующий образ действия, чтобы он словесно не обозначил то или иное действие. С другой стороны, оперируя самыми отвлеченными понятиями, человек, как правило, опирается на более или менее соответствующие им образы. Эта взаимосвязь видов мышления находит свое выражение и в постоянных взаимных переходах одного вида мышления в другой [41].

Таким образом, все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

1.2 Особенности развития мышления в онтогенезе

Как мы уже отмечали выше, в период детства закладываются основы всех психологических свойств и качеств личности, познавательных процессов мышления и всех других видов деятельности.

В. С. Мухина утверждает, что мышление не может существовать как отдельный психический процесс, оно незримо присутствует абсолютно во всех других познавательных процессах в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Наивысшие формы этих процессов связаны с мышлением, и степень его роли в данных познавательных процессах

выявляет уровень развития [22].

Леонид Абрамович Венгер писал, что ребёнок задаёт вопросы тогда, когда хочет удостовериться в точности собственных рассуждений и выводов. Он обращается к взрослому для того, чтобы тот признал его компетентность. С годами категория вопросов становится основной [5].

Доступное ребенку понимание причинности нарастает в течение дошкольного возраста. Значительный перелом наступает в 5 лет. Как считает Л. А. Вангер, развитие понимания причинности проходит по нескольким направлениям.

Во-первых, от отражения внешних причин ребёнок переходит к выделению внутренних.

Во-вторых, недифференцированное, полное понимание причин сменяется наиболее дифференцированным и точным объяснением.

В-третьих, ребенок отражает не единичную причину этого явления, а общую закономерность [5].

Согласно мнению Г. А. Урунтаевой, особенность рассуждений и разъяснений связано с тремя основными причинами. Первая: недостаток либо отсутствие знаний или их ограниченность, нечеткость, нехватка опыта, когда многое недоступно осмыслению ребёнка. Вторая: развитие способов умственной деятельности. Третья: недостаточная критичность мышления. Анализ сводится к выделению отдельных признаков: в нем преобладает не объективная, а субъективная сторона. Поэтому рассуждения у ребенка оригинальны, хотя противоречивы и иногда поверхностны Г. А. Урунтаева считает, что для детей свойственно не отсутствие логики, а ее особенность, когда заключение совершается путем размышления, от частного к частному минуя общее [47].

Рассмотрим особенности развития мышления в онтогенезе.

Период младенчества. Развитие мышление начинается в младенческом возрасте и в течение первого года жизни, формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным

законам [44].

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы [44].

Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются с взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, то есть вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач [44].

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием.

Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму

«устремленного взгляда», обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы [16].

К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже [32].

Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев.

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их [6].

Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикоснуться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и тому подобное).

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово [8].

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации.

Период раннего детства. В возрасте 1-3 лет начинают развиваться

мыслительные операции, которые, как подчёркивал Д.Б. Эльконин, «складываются при овладении соотносящими и орудийными действиями. Освоение этих действий предполагает умение анализировать признаки и сравнивать объекты по выделенному признаку. Элементарные мыслительные операции выступают в различении и сравнении признаков: цвета, формы, величины. Различение требует анализа предметов и установления их сходства и различия. На третьем году жизни сравнение привлекает малыша и, находя в предметах общее, он испытывает радость» [49].

Развитие первых мыслительных операций неразрывно связано с освоением речи. «К концу раннего детства возникает знаково-символическая функция сознания. Ребёнок начинает осваивать операцию замещения, состоящую в том, что один предмет может быть использован как заместитель другого» [49].

Освоив соотносящие и орудийные действия, ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к их установлению. Таким образом, возникает наглядно-действенное мышление, при котором отношения между предметами выясняются детьми путем практических проб. Возникновение наглядно-действенного мышления дает ребенку возможность понять и использовать связи, показанные ему взрослым. По мере развития визуальных и мыслительных операций ребенок начинает совершать действие с предметом «в уме», и его мышление приобретает черты наглядно-образного.

Таким образом, на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать проявлением мышления, - использование связи между предметами для достижения цели. В процессе усвоения соотносящих и орудийных действий ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует решению практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их

самостоятельному установлению – важный шаг в развитии мышления ребенка раннего возраста. Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними. В предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности – наглядно-действенного мышления. Первоначальная стадия развития мышления – его наглядно-действенная форма – проявляется в том, что ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними.

Л.Ф. Обухова отмечает, что в раннем возрасте на развитие мышления значительное влияние оказывает предметная деятельность, которая в наибольшей степени способствует психическому развитию ребенка и направлена на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Эта деятельность является ведущей в раннем детстве, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления [27].

Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами – хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями, и наконец, собственно предметными действиями – использование предметов по их функциональному значению, способом, закреплённым за ними в человеческом опыте. «К концу первого года жизни дети начинают обнаруживать первые проявления мышления: замечать простейшие связи и отношения между предметами и их свойствами и использовать эти связи для достижения определённой цели» [23].

О важности предметной деятельности в развитии мышления ребенка раннего возраста пишет В.С. Мухина: «В раннем детстве, самостоятельно передвигаясь, действуя с объектами, малыш изучает их, выделяет их признаки. Установление связи между предметом и действием выступает

предпосылкой практического решения задач. Задача возникает перед ребёнком в практической деятельности и решается им с помощью предметных действий. Предметная деятельность через освоение ребенком соотносящих и орудийных действий создает возможности для того, чтобы малыш перешёл от использования готовых связей и отношений к их установлению. То есть возникает наглядно-действенное мышление» [22].

Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнения разных предметов, действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных форм мышления (наглядно-образного и словесно-логического).

На протяжении раннего детства ребенок все шире использует подобного рода связи, он учится выполнять и разнообразные действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой предметы, которые были разъединены. Это соотносящие и орудийные действия.

Л. Ф. Обухова подчеркивает, что развитие мышления ребенка раннего возраста в предметной деятельности происходит за счет так называемых соотносящихся действий. Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твердость, местоположение и пр. не пытается расположить их в определенном порядке. Соотносящие действия требуют учета величины, формы, местоположения различных предметов. В этой связи «характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста, (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки) предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он

подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой или размером» [27].

Период дошкольного детства. В возрасте 3-7 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений. Для характеристики умозаключений В. Штерн ввел термин «трандукция» – умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее [43].

Вслед за наглядно-действенным мышлением возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышлением ребёнка в младшем дошкольном возрасте. Он решает «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически [43].

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Например, ребенок может представить себе, как должен действовать изображенный на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности [48].

В дальнейшем дети начинают оперировать «в уме» сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей (в представлении эти части соединить в целое): какую конструкцию можно построить из данного конструктора, какое изображение сложить из разрезанной картинки, части которой наклеены на разных кубиках, они могут представить себе перемещение предметов или их частей в пространстве.

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление

становится всё более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы – представления.

На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний [16].

Таким образом, мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы - представления.

1.3. Возможности игровой деятельности для развития мышления

Развитие мышления для ребенка очень большой труд, именно по этой причине к развитию следует подойти правильно. Необходимо учитывать возрастные особенности ребенка, чтобы не вызвать у малыша некой антипатии, которая останется в его сознании на всю жизнь.

А. В. Запорожец считает, что ребенку, не овладевшему мышления, труднее будет даваться учеба – решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил. В результате может пострадать здоровье ребенка; ослабнет, а то и вовсе угаснет интерес к учению [14].

В дошкольной педагогике игра рассматривается как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности. Ребенок в детском возрасте должен играть, игра для него – норма. Игра отражает внутреннюю потребность ребенка в активной деятельности. Она выступает средством познания окружающего мира, в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт, вступают во

взаимоотношения друг с другом со взрослыми, организуют детское игровое сообщество [14].

В словаре А. Л. Венгера игровая активность, трактуется как организованная деятельность, предполагающая направление умственных, физических и эмоциональных усилий детей на достижение поставленной игровой задачи [5].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) цели игровой активности в детском саду распределяются по образовательным направлениям работы с малышами [35]:

- дидактические – знакомство и расширение представлений о мире вокруг, отработка умений и навыков, определённых требованиями к развитию сферы познания у дошкольников (через обучающие игры, например, дети старшей группы учатся «сдруживать» буквы, то есть составлять слоги), развитие навыков трудовой деятельности (к примеру, в сюжетно-ролевых играх малыши первой младшей группы помогают маме в уборке);
- развивающие – развитие внимания, речи, процессов мышления, памяти, формирование умения наблюдать, проводить сравнительный анализ, сопоставлять, стимуляция воображения, творческого видения, фантазии;
- воспитательные – формирование инициативности, нравственных и волевых качеств, партнёрства, общительности;
- социально-коммуникативные – приобщение к соблюдению правил, принятых в социуме, развитие умения контролировать свои эмоциональные проявления, способности общаться с товарищами и взрослыми.

Образовательные задачи игр имеют свои особенности в зависимости от возраста детей и вида игры. По содержанию игры бывают:

- дидактические или обучающие, направленные на объяснение,

отработку или закрепление учебного материала;

- подвижные, нацеленные на укрепление и сохранение здоровья малышей;
- театрализованные, призванные раскрыть творческий потенциал маленьких воспитанников.

М.И. Попова считает, что игровые действия – это те действия, которые производят дети в игре. Чем они разнообразнее и богаче, тем большее количество детей участвует в игре и тем интереснее сама игра. Игровые действия, выполняемые воспитателем, позволяют руководить игрой через «пробный ход», иногда через роль и направлять игру непосредственно в ходе ее. Игровые действия очень разнообразны: в играх маленьких детей они заключаются в перестановке, переключении, сборке предметов, их сравнении, подборе по цвету, величине, в раскладывании картинок, в подражательных движениях детей и т.д.; игровые действия старших детей сложнее: они требуют взаимной связи действий одних детей с другими, их последовательности, очередности [33].

Игры могут непосредственно включаться в занятие. Или проходить в свободное от занятий время индивидуально или с небольшой подгруппой детей. Игровые упражнения нужно проводить систематически, индивидуальные упражнения чередовать с коллективными.

А. И. Сорокина [40] выделяет следующие виды дидактических игр:

1. Игры-путешествия.
2. Игры – поручения.
3. Игры – предположения.
4. Игры – загадки.
5. Игры – беседы.

Игры – путешествия призваны усилить впечатление, обратить внимание детей на то, что находится рядом. Они обостряют наблюдательность, облегчают преодоление трудностей. В этих играх используются многие способы раскрытия познавательного содержания в

сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов её решения, поэтапное решение задач, т. д.

Игры – поручения по содержанию проще, а по продолжительности – короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения.

Игры – предположения («что было бы...»). Перед детьми ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При этом активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать друг друга.

Игры – загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивость. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы.

Игры – беседы. В основе их лежит общение. Основным является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность. Такая игра предъявляет требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов. Она воспитывает умение слушать вопросы и ответы, сосредотачивать внимание на содержании, дополнять сказанное, высказывать суждения. Познавательный материал определяется темой, содержанием игры. Игра, в свою очередь, должна соответствовать возможностям усвоения интереса детей и свертывания игровых действий.

Таким образом, пока единой четкой классификации дидактических игр нет. Чаще всего дидактические игры соотносят с материалом, который используется – это игры с предметами, словесные игры и настольно-печатные игры.

В современной дошкольной педагогике принята классификация игр С. А. Козловой, Т. А. Куликовой [19]:

- творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные, игры драматизации, режиссерские, строительные);
- дидактические игры (игры с предметами, настольно-печатные,

словесные);

- подвижные игры.

Анализ содержания сборников с дидактическими играми (авторы: Л. В. Артемова [1], З. М. Богуславская [2], А. К. Бондаренко [4], А. И. Сорокина [40], Е. И. Удальцова [45]) позволяет выделить сложившуюся тенденцию деления дидактических игр на игры с опорой на наглядность (предметные, настольно – печатные) и на игры без опоры на наглядность (словесные, в которых задача решается в мыслительном плане).

А. К. Бондаренко выделяет следующие структурные составляющие дидактической игры [4]:

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета.

Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т. п. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Правила игры. Их содержание и направленность обусловлены

общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Поведение итогов (результат) – проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т. д. необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

На основе выше изложенного материала можно сделать вывод, вывод о том, что наиболее значимым условием развития мышления детей дошкольного возраста является игра. Развития мышления необходимо начинать с раннего детства и развивать постепенно, учитывая индивидуальные и возрастные особенности детей.

Таким образом, мы в действительности сможем добиться феноменальных результатов в развитии мышления у детей и дальнейшего положительного обучения в школе.

Выводы по 1 главе

Данные анализа литературы показали, что мышление – это опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

В онтогенезе наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-

логическое мышление появляются последовательно, и понятийное мышление, как высшая форма развития мыслительной деятельности есть результат развития наглядных её форм.

По мере развития понятийного мышления оно оказывает всевозрастающее обратное влияние на протекание более простых форм познания. В период становления мышления принципиальное значение имеет развитие всех его видов и форм, так как развитие одних является базой для развития других.

Рассматривая процесс мышления в старшем дошкольном возрасте, мы установили, что в данный период жизни происходят глубокие изменения в мышлении ребенка. Этот процесс является одним из важнейших факторов психологического развития. Разбирая формирование мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные его стороны – изменение содержания мышления и возникновение новых форм интеллектуальной деятельности у ребёнка.

Также, мы установили, что пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, а преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Мыслительная деятельность уже в дошкольном возрасте функционирует на основе системности. В ней представлены, и при необходимости включаются в работу, все виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое.

ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение или замедление нормального темпа психического развития ребенка. Данный термин используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы нарушений развития. Несмотря на неоднородность в ЗПР имеются общие специфические особенности состояния эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, позволяющие выделить их в определенную категорию [44].

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Под задержкой психического развития (ЗПР) понимают нарушение нормального темпа психического развития и незрелость эмоционально - волевой сферы, которое характеризуется недостаточным уровнем развития высших психических функций. Изучением данной проблемы занимались: Н. Г. Поддубная, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р. Д. Триггер, Н. Ю. Борякова, Е.Н.Васильева, Г.Н. Ефремова [44].

В отечественной науке первоначально проблему ЗПР обосновали исследователи, которые предложили термин «задержка психического развития» (Г. Е. Сухарева). В данном феномене выделяют, прежде всего, такие особенности, как замедленный темп психического развития, личностная незрелость, негрубые нарушения интеллектуальной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающиеся от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию. Принимая во внимание данные характеристики, Г. Е. Сухарева выделила несколько типов состояний, которые следует отделить от понятия «олигофрения» [44]:

- расстройства интеллектуальной сферы при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- интеллектуальные нарушения, которые наблюдаются у детей с замедленным или задержанным темпом развития в силу пребывания их в неблагоприятных условиях среды и воспитания;
- нарушения интеллектуальной деятельности при различных формах инфантилизма;
- интеллектуальные нарушения, которые можно проследить у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм ЦНС;
- вторичная недостаточность в интеллектуальной сфере как следствие поражения слуха, зрения, дефектов речи;
- интеллектуальные нарушения при прогредиентных нервнопсихических заболеваниях.

Задержка психического развития как специфическая аномалия детского развития комплексно начала изучаться в отечественной дефектологии в 60-х годах XX в., поскольку остро встала проблема разработки теоретических аспектов особенностей психического развития детей, отличие данного вида дефекта от иных аномалий в развитии и от полноценно развивающихся детей. Также следует отметить, что для работы с подобными детьми должен быть применен иной алгоритм, который необходимо было разработать, поскольку педагогическая практика и система образования остро в нем нуждалась.

М.С. Певзнер занималась изучением и разработкой данного алгоритма. В 70-х годах XX века сотрудники Научно-исследовательского института дефектологии начали заниматься систематическим клинико-физиологическим и психолого-педагогическим изучением детей с задержкой психического развития, что стало важным направлением в исследовании данной проблемы [30].

Благодаря данным исследованиям была разработана классификация типов ЗПР, которая в своем основании имела преимущественное

недоразвитие эмоционально-волевой или познавательной деятельности [30].

В конце 70-ых годов XX века К.С. Лебединская провела исследования и совместно с сотрудниками своей лаборатории выделила четыре основных варианта ЗПР, которые не потеряли своей актуальности и в данный момент времени, их активно используют при оказании коррекционной помощи детям в специализированных учреждениях, классах, группах. Это стало большим вкладом в изучение детей с задержкой психического развития [19].

Многолетние исследования доказали, что только в ходе целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта развиваются все виды детской деятельности (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, С. Г. Ералиева, А. А. Катаева, В. И. Лубовский, Н.Д. Соколова, Е. А. Стребелева и другие) [14].

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (В. И. Лубовский, Т. П. Артемьева, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах [1].

При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов.

Также при ЗПР у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями.

При ЗПР недоразвитие речевой деятельности напрямую влияет на уровень интеллектуального развития.

Можно выделить три плана когнитивных предпосылок развития речи:

- уровень интеллектуального развития ребенка отражается на структуре семантического поля;
- уровень сформированности операций мыслительной деятельности сказывается на уровне языковой компетентности;
- речевая деятельность коррелирует с процессами познавательной деятельности.

В.В. Лебединский, считает, что восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно-временные представления. По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении [20].

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание. Отставание

особенно заметно в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления [20].

Т.В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, обнаружила недостатки сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза [16].

Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость.

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

2.2 Особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Значительные изменения происходят в высшей нервной деятельности. Головной мозг шестилетних детей по своим характеристикам приближается в большой степени к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка от 5,5 до 7 лет указывает на то, что он готов к переходу на более высокую стадию возрастного формирования, допускающую наиболее усиленные умственные и физические нагрузки, сопряженные с регулярным школьным обучением.

Исследованием особенностей мышления у детей с ЗПР занимался ряд отечественных ученых, таких как З. И. Калмыкова, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульяновка, С. Г. Шевченко и другие [17].

Для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит вспоминать, т. е. воспроизводить прежние ситуации. Особенно ясно эта направленность процесса воспоминания проявляется тогда, когда перед ребенком ставится задача определить понятие, притом отвлечённое. Можно увидеть, что ребенок вместо логического определения воспроизводит конкретную ситуацию прежнего опыта [17].

Необходимо отметить, что мышление у детей с ЗПР более сохранно, чем у детей с умственной отсталостью. Таким образом, дети с задержкой в развитии сохраняют способность обобщать, принимать помощь, применять свои умения в ситуациях, которые отличаются от заданных. Мышление формируется опосредовано, то есть на его развитие оказывают влияние иные психические процессы: восприятие, память, внимание. Чем больше представления ребенка об окружающем его мире, чем выше уровень развития восприятия, тем более сложные умозаключения может делать ребенок. С. Г. Шевченко отмечает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития отрицательно влияет малый запас знаний об окружающем мире, отличающихся

нечеткостью, диффузностью и бессистемностью [35].

Нормально развивающийся дошкольник уже к шести годам способен решить различные интеллектуальные задачи, даже если он не испытывает желания это делать и они ему неинтересны (к примеру, на занятиях в группе).

В исследовании Т. В. Егоровой отмечается, что дети с ЗПР не могли в ходе решения контролировать свои действия. Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задании. Испытуемые, как правило, не анализировали исходные условия задачи, не планировали своих действий, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант [15].

Дети с ЗПР отличаются нарушением предпосылок развития мышления, они с трудом концентрируются на задании, у них нарушено восприятие, беден словарный запас, невелико представление об окружающем мире – именно данные аспекты и определяют особенности мышления ребенка с ЗПР.

Как правило, речь детей с ЗПР невнятна, односложна, небогата и не связана; их словарный запас отличается скудностью. Они не могут планировать свою деятельность с помощью речи, у них нарушена внутренняя речь, которая является средством логического мышления ребенка.

Особенности мышления ребенка с ЗПР можно изложить следующим образом:

1. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач, дети с ЗПР приступают к заданию сразу, они не умеют анализировать условия, не понимают значимости ориентировочного этапа, что приводит к возникновению ошибок.

2. Недостаточная сформированность познавательной мотивации, вследствие чего ребенок с ЗПР старается избежать любых

интеллектуальных усилий. Такой ребенок выполняет задание частично, самую простую часть его, и его не интересует результат выполнения задания.

3. Нарушение операции анализа у детей с ЗПР. Они затрудняются проанализировать предложенный образец, выделить главные части, установить закономерности, вследствие чего появляется сложность действовать по наглядному образцу.

4. Низкая мыслительная активность, вследствие которой дети зачастую действуют наугад, решая задачу на интуитивном уровне (ответ правильный, но объяснение отсутствует).

У детей с ЗПР нарушены важные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, классификация – именно из-за подобных нарушений уровень логического мышления ребенка с ЗПР значительно отстает от уровня мышления нормально развивающегося дошкольника [23].

Г.А. Карпова, Т. П. Артемьева указывают, что у детей с ЗПР значительной степени выражено отставание в словесно-логическом мышлении, менее выражено отставание в наглядно-образном мышлении и ближе к уровню нормального развития находится наглядно - действенное мышление. На отставание словесно-логического мышления у детей с ЗПР указывают и другие учёные: Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Т. А. Стрекалова [18].

Таким образом, мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Отставание в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется во всех компонентах структуры мышления.

У детей с задержкой психического развития неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание

в словесно — логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов, ближе к уровню нормального развития находится наглядно — действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

2.3 Обзор коррекционных методик по развитию мышления у детей с задержкой психического развития

Для того, чтобы сформировать мышление у детей с задержкой психического развития, мы проанализировали рекомендации по проведению коррекционной работы

Т.А. Власова говорит, что если ребёнок не понимает сложные инструкции. Дробите их на части: например, не «Составь рассказ по картинке», а «Посмотри на картинку. Что там происходит? Кто на ней изображён? Что он делает?». Если ребенок нуждается в большом количестве проб. Давать ему возможность неоднократно действовать в одних и тех же условиях. Если у ребенка с ЗПР зрительная память развита лучше, чем слуховая, то подберите наглядный дидактический материал и пособия.

Е.А. Стребелева утверждает, что в дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Е.А. Стребелева говорит, что данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс реального мира приобретает специфический характер. При этом надо помнить о том, что мышление развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях.

Совершая действия с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает

возможность преодолеть статичность восприятия. Он осознает динамичность окружающей среды, а главное, познает возможность воздействовать на динамику предмета по своему замыслу или в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним взрослый. Такая ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления.

Важнейший этап в развитии мышления связан с овладением ребенком речью. В процессе действий с предметами у ребенка появляется побудительный мотив для собственных высказываний: фиксация выполненного действия, рассуждения, умозаключений. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Именно на этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными.

Использование разработанной системы занятий по развитию мыслительной деятельности детей с отклонениями в развитии позволяет сформировать у них взаимосвязь между основными компонентами познания: действием, словом и образом.

А.А. Катаева рекомендует в дидактической игре создавать такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Это особенно важно для детей с нарушениями, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Ребенку с нарушениями для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку.

Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

А.А. Катаева рекомендует дидактические игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. При отборе дидактических игр прежде всего необходимо преследовать коррекционные цели и учитывать особенности развития детей с нарушениями раннего и дошкольного возраста.

Выводы по 2 главе

Несмотря на большую значимость, проблема развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития пока изучена недостаточно. Ученые отмечают, что у детей с задержкой психического развития 5-7 лет наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; не владение родовыми понятиями; замедленность, инертность, косность мышления, стремление к шаблону (Т. В. Егорова, В. А. Пермякова, З. М. Дунаева, И. А. Коробейникова).

У детей с задержкой психического развития обнаруживается отставание в развитии всех форм мышления. В наибольшей степени это проявляется во время решения задач с использованием словесно-логического мышления, а в наименьшей степени отстает наглядно-действенное мышление. К началу школьного обучения наблюдается не сформированности основных мыслительных операций – синтеза, анализа, сравнения и обобщения. Значительное отставание обнаруживается в проявлениях возможности осуществлять суждения и умозаключения.

Как показывают многочисленные исследования, полноценного развития детей с задержкой психического развития можно достичь только в том случае, когда наиболее полно учитывать имеющиеся у них отклонения и особенности развития и в соответствии с этим создавать адекватные условия обучения и воспитания в ДОО.

Во второй главе, мы также проанализировали разные методики для выявления уровня развития мышления у детей с задержкой психического развития, и в нашей работе приняли решение обследовать детей по методике Е. А. Стребелевой.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Методики изучения мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для проведения диагностики мышления старших дошкольников с ЗПР мы обратились к рекомендациям Е. А. Стребелевой [47].

Нами были использованы методики, направленные на изучение мышления дошкольников с ЗПР.

Методика №1. Разборка и складывание матрешки.

Задание направлено на выявление уровня развития практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий (наглядно-действенное мышление), обучаемость.

Оборудование: пятиместная матрёшка.

Проведение исследования: педагог даёт ребёнку матрёшку и предлагает раскрыть, рассмотреть остальные матрёшки. Далее предлагает собрать все матрёшки в одну. При затруднении взрослый проводит обучение по действиям с матрёшкой. Педагог объясняет, что сначала нужно взять маленькую матрёшку, затем поменьше, затем еще меньше. Взрослый показывает складывание матрёшки методом проб, привлекая внимание ребенка к поиску следующей части. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату своей деятельности.

Методика №2. Разрезная картинка.

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки, наглядно-образного мышления.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из них разрезана на четыре части по диагонали.

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку четыре части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Собери целую картинку». Обучение: взрослый показывает, как надо соединить части в целое. После этого снова предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

Методика №3. Счет.

Задание направлено на выявление у ребенка количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане (развитие наглядно-образного и элементов логического мышления).

Оборудование: 15 плоских палочек.

Проведение обследования для детей 5-го года жизни: перед ребенком кладут счетные палочки и просят взять две, одну, три. Затем взрослый кладет одну палочку себе на ладонь, на глазах ребенка берет еще одну палочку и кладет ее на ладонь, прикрывая другой ладонью. У ребенка спрашивают: «Сколько там?» Затем кладут еще одну палочку в эту же ладонь и снова спрашивают: «Сколько там?», т.е. проверяют счетные представления в пределах трех. При затруднениях проводится обучение. Если ребенок не справляется с выбором определенного количества по слову, то предлагают выбор – один, два, три по подражанию.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, выбор из множества одной, двух, трех по слову, по подражанию, умение выполнять счетные операции по представлению

Методика №4. Конструирование.

Задание направлено на выявление умения ребенка создавать конструкции из пяти элементов по образцу, обучаемость, анализ образца,

уровня вербально-логического мышления.

Оборудование: 10 плоских палочек одного цвета.

Проведение обследования: взрослый строит за экраном фигурку из плоских палочек. Затем показывает постройку и просит ребенка построить такую же. При затруднениях ребенка просят построить по показу.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение работать по образцу или по показу, обучаемость, отношение к результату.

Каждое задание оценивается по следующим критериям:

Высокий уровень- 3 балла. Ребенок понимает и принимает задания, предлагает способы решения, самостоятельно выполняет задания.

Средний уровень - 2 балла. Ребенок принимает задания, но при выполнении взрослому требуется повторить задания, задать наводящие вопросы, при затруднении выполняет задания по показу взрослого.

Низкий уровень - 1 балл. Не понимает задание, и не в силах самостоятельно выполнить его. При повторном показе взрослого, задание выполняет, но допуская ошибки.

После проведения всех заданий, баллы суммируются и можно определить на каком уровне развития мышления сейчас находится ребенок.

Конечный результат критериев оценки можно рассмотреть в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценивания детей по всем заданиям

Уровень развития	Количество баллов
Высокий	9-12 баллов
Средний	5-8 баллов
Низкий	0-4 балла

Таким образом, после проведения выбранных методики, мы сможем выявить на каком уровне развития мышления находятся дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3.2 Состояние уровня мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Диагностическое обследование детей было организовано на базе МДОУ «ЦРР ДС №175» г. Магнитогорск. В исследовании принимало участие 5 детей старшего дошкольного возраста. В ходе проведения диагностического обследования детям в индивидуальной форме давали задания, позволяющие сделать вывод об уровне развития мышления у детей с ЗПР. В таблице 2 представлены результаты диагностики.

Таблица 2 – Результаты диагностики по методике Е.А. Стребелевой в баллах

Ребенок	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Общий балл
Маша А.	2	2	2	1	7
Игнат О.	1	1	1	1	4
Света Р.	2	1	2	1	6
Игорь Е.	1	1	1	1	4
Женя Т.	2	2	2	2	8

По таблице мы видим, что с низким уровнем развития мышления два ребенка: Игнат О. и Игорь Е.

Выполняя задание на разборку и складывание матрешки дети самостоятельно не смогли понять задание, взрослый объяснил, что сначала нужно брать маленькую матрешку, затем поменьше и поменьше, показывая пример складывания методом проб. После демонстрации задания дети смогли собрать матрешки с помощью взрослого. Взрослых сопровождал их действия наводящими вопросами. Принятие и понимание условий не наблюдалось у этих детей.

Выполняя задание «Разрезная картинка» детям необходимо собрать целую картину из четырех частей. Детям провели дополнительную инструкцию, потому что они не приняли и поняли задание самостоятельно.

Картинку удалось собрать только при помощи взрослого.

Выполняя задания на счет, дети не понимали задания и не смогли его самостоятельно выполнить его. После того как взрослый показал задание повторно детям удалось выполнить задание, но с ошибками.

Выполняя задание на конструирование дети не видели как строили конструкцию из палочек, взрослый это сделал за экраном. Дети не смогли самостоятельно построить, взрослый показывал последовательно как нужно ставить палочки, дети по показу взрослого совершали ошибки.

Со средним уровнем развития выявлено трое детей: Маша А., Света Р. и Женя Т.

Задание «Разложи матрешку». Дети разложили матрёшку полностью самостоятельно, при складывании возникли некоторые трудности, но, с помощью проб, дети пришли к верному выполнению задания также самостоятельно.

Задание «Разрезная картинка»

Женя Т. и Маша А. поняли и приняли задания, но в процессе выполнения самостоятельно составить картинку не смогли, им потребовалась помощь. Взрослый задавал наводящие вопросы.

Света Р. не смогла собрать картинку самостоятельно. Для нее провели дополнительную инструкцию, потому что она не приняла и не поняла задание самостоятельно. Картинку удалось собрать только при помощи взрослого.

Задание «Счет». Количественные представления у детей элементарные, они смогли выделить из множества «два», но счётных операций не выполнили.

Задание «Конструирование».

Задание на конструирование Женя Т. самостоятельно выполнить не смогла, но после обучения с поставленной задачей справились. Маша А. и Света Р. не смогли самостоятельно построить, взрослый показывал последовательно как нужно ставить палочки, дети по показу взрослого

совершали ошибки

С высоким уровнем развития мышления детей не выявлено.

На рисунке 1 представлены результаты диагностики детей с задержкой психического развития.

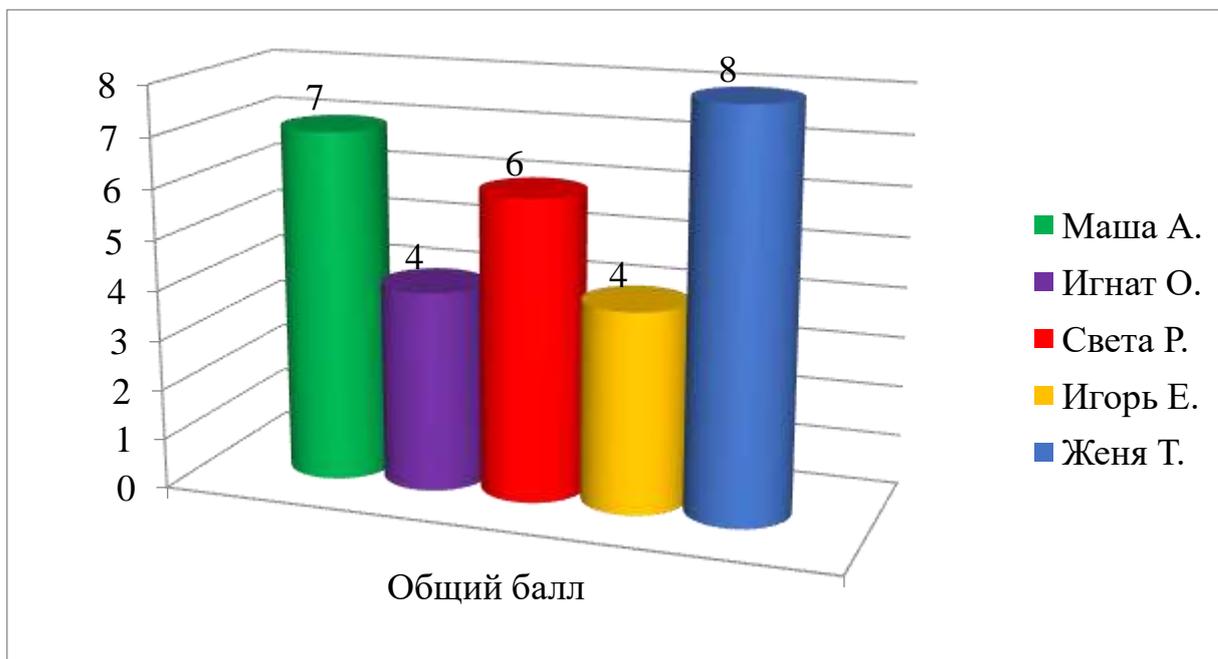


Рисунок 1– Результаты диагностики

Таким образом, можно сделать вывод, что с детьми с задержкой психического развития необходимо проводить целенаправленную работу по развитию мышления.

3.3 Коррекционная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности

Проанализировав уровень развития мышления детей экспериментальной группы, мы отметили, что дети нуждаются в коррекционном воздействии. Отметим, что при построении коррекционной работы мы опирались на особенности ведущей деятельности детей дошкольного возраста, а именно игровую деятельность.

Дидактические игры побуждают ребенка действовать, обследовать, экспериментировать, делать простейшие выводы и обосновывать их, в игре

происходит формирование всех психических процессов, в том числе и мышления, приобретаются навыки, умения и опыт, необходимые ребенку, способствующие развитию его личности.

Нами был разработан комплекс дидактических игр по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дидактические игры мы подобрали исходя из диагностики, и разделили их по следующим направлениям:

1. Дидактические игры направленные на развитие практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий.

2. Дидактические игры направленные на развития целостного восприятия предметной картинки.

3. Дидактические игры направленные на развитие количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане.

4. Дидактические игры направленные на развитие умения ребенка создавать конструкции по образцу.

Комплекс дидактических игр представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Комплекс дидактических игр, направленный на развития мышления детей с задержкой психического развития

Название игры, цель, оборудование	Ход игры
Дидактические игры направленные на развитие практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий	
«Что изменилось?» Цель: упражнять детей в назывании местоположения предметов относительно друг друга.	На полу лежит 4 предмета. Дети запоминают, как были расположены предметы. Далее закрывают глаза, а в это время педагог меняет местами пару предметов. Дети открывают глаза и рассказывают о том, где предметы стояли раньше и где сейчас.
«Веселый круг» Цель: совершенствовать умение определять пространственное направление относительно себя: вперед, назад, слева, справа, вверху, внизу.	Дети встают в круг. Воспитатель объясняет правила игры: «Вы закрываете глаза и определяете, где звенит колокольчик». Воспитатель ходит по кругу, останавливается около ребенка и звенит колокольчиком. Ребенок определяет, где звенит колокольчик. (Впереди, сзади, слева, справа, вверху, внизу.) Воспитатель переходит к следующему ребенку.

Продолжение таблицы 3

<p>«Кто где стоит».</p> <p>Цель: продолжать учить определять местоположение окружающих людей и предметов относительно себя и обозначать его словами: впереди, сзади, слева, справа.</p>	<p>Дети делятся на две подгруппы по 5 человек. Один ребенок (ведущий) встает в центр, другие располагаются (впереди, сзади, слева, справа) от ведущего. Ведущий рассказывает, кто где находится по отношению к нему. Игра повторяется 2–3 раза со сменой ведущего.</p>
<p>«Что где?»</p> <p>Цель: продолжать учить определять свое местоположение среди окружающих людей и предметов, обозначать его словами: впереди, сзади, рядом, между.</p>	<p>Воспитатель предлагает детям рассказать о том, что где находится в группе (дети сидят за столами). Затем дети по очереди выполняют задания куклы: встают впереди, сзади куклы, рядом с ней, между куклой и ребенком (имя ребенка) и называют свое местоположение относительно куклы.</p>
<p>«Идем по следам»</p> <p>Цель: упражнять в умении двигаться в заданном направлении и обозначать его соответствующими словами: вперед, назад, налево, направо.</p>	<p>Воспитатель раскладывает на полу листы, на которых нарисованы следы. В конце пути он ставит елочку. Затем вместе с детьми выбирает ведущего, который выполняет указания воспитателя и находит елочку. Дети вслух поясняют направления движения ведущего (4 шага вперед, 3 шага налево). Находят сундучок с сюрпризом.</p>
<p>«Не ошибись»</p> <p>Цель: закреплять умение определять пространственное направление относительно другого лица: слева, справа, впереди, сзади.</p>	<p>Дети встают лицом к воспитателю, который предлагает им повторить следующие движения: поднять вверх правую (левую) руку, сделать наклоны вправо (влево), определить, что находится впереди (сзади) от воспитателя.</p>
<p>«Рисуем узор»</p> <p>Цель: учить ориентироваться на листе бумаги.</p>	<p>Воспитатель просит детей вдоль верхней стороны листа нарисовать линию красным карандашом, вдоль нижней стороны – синим карандашом и справа провести желтую линию, слева – зеленую. Затем выясняет: «Вдоль какой стороны нарисована красная линия? На какой стороне синяя линия?» и т. д. Детям предлагается нарисовать узор, используя любые геометрические фигуры, на середине листа.</p>
<p>Дидактические игры направленные на развития целостного восприятия предметной картинки</p>	

Продолжение таблицы 3

<p>«Что кому»</p> <p>Дидактическая задача: Учить соотносить орудия труда с профессией людей; воспитывать интерес к труду взрослых, желание помогать им, брать на себя роли людей разных профессий в творческих играх.</p> <p>Игровое правило: Называть профессию в соответствии с предметами труда. Вспомнить, где видели такого работника.</p>	<p>Ход игры: На столе приготовлены предметы для труда людей разных профессий - игрушки.</p> <p>Ребенок берет предмет и называет его, остальные дети называют кому что нужно для работы (молоток - он нужен столяру, плотнику).</p> <p>Если есть несколько орудий труда для одной какой-либо профессии, воспитатель предлагает детям их найти.</p> <p>Усложнение: Дети делятся на команды: одна называет орудия труда, а другая – профессии.</p>
<p>«Не ошибись»</p> <p>Дидактическая задача: Уточнять, закреплять знания детей о разных видах спорта; воспитывать желание заниматься спортом, развивать находчивость, сообразительность, внимание.</p> <p>Игровое правило: Выигрывает тот, кто первым сложил картинку (из шести частей) об одном виде спорта.</p>	<p>Ход игры: У воспитателя карточки с изображением различных видов спорта: футбол, хоккей, волейбол, гимнастика, гребля. Игра проводится по типу разрезных картинок, но только разрезаны они иначе – в середине картинка со спортсменом. Надо подобрать спортсмену все необходимое для игры.</p> <p>По этому принципу можно провести игру, в которой дети будут подбирать орудия труда к разным профессиям.</p>
<p>«Где это можно купить?»</p> <p>Дидактическая задача: Закреплять знания детей о том, что разные товары продаются в различных магазинах: продуктовых, промтоварных, книжных; учит детей различать магазины по их назначению, ориентироваться в окружающей обстановке; воспитывать желание помогать родителям, делать несложные покупки.</p> <p>Игровое правило: Соотносить предметы с названием магазинов на больших карточках. Игра проводится по принципу лото</p>	<p>Ход игры: Детям раздают маленькие картинки, каждый ребенок говорит, где в каком магазине это можно купить. Положить карточку на большую карту (магазин)</p>

Продолжение таблицы 3

<p>«Так бывает или нет?»</p> <p>Дидактическая задача: Развивать логическое мышление, умение замечать непоследовательность в суждениях.</p> <p>Игровое правило: Кто заметит небылицу, должен доказать, почему так не бывает.</p>	<p>Ход игры: Воспитатель объясняет правила игры:</p> <p>- Сейчас я буду вам о чем-то рассказывать. В моем рассказе вы должны заметить то, чего не бывает. Кто заметит, тот пусть после того как закончу, скажет, почему так не может быть.</p> <p>«Летом, когда солнце ярко светило, мы с ребятами вышли на прогулку. Сделали горку из снега и стали кататься с нее на санках».</p> <p>Дети придумываю сами небылицы.</p>
<p>«Узнай по описанию»</p> <p>Дидактическая задача: Побуждать детей рассматривать предметы, вспоминать качества тех предметов, которые ребенок в данный момент не видит.</p> <p>Игровое правило: Отгадывает тот, на кого укажет водящий стрелочкой.</p>	<p>Ход игры: Воспитатель рассказывает:</p> <p>- Прислала бабушка Наташе подарок. Смотрит Наташа: лежит в корзиночке круглое, гладкое, зеленое, а с одной стороны бока красное, откусишь его – вкусное, сочное. Растет на дереве. «Забыла, как называется» - подумала Наташа. Дети, кто поможет ей вспомнить, как называется то, что ей бабушка прислала? (стрелочкой указывает на того, кто будет отвечать).</p> <p>Такие разговоры-загадки воспитатель может вести о разных предметах и явлениях.</p>
<p>«Какое время года?»</p> <p>Дидактическая задача: Учить детей соотносить описание природы в стихах или прозе с определенным временем года; развивать слуховое внимание, быстроту мышления.</p> <p>Игровое правило: Показывать карточку можно только после того, как дети правильно назвали времена года.</p>	<p>Ход игры: У воспитателя на карточках выписаны короткие тексты о разных временах года. Тексты даются вперемешку. Воспитатель спрашивает: «Кто знает, когда это бывает?»</p>
<p>«Назови одним словом»</p> <p>Дидактическая задача: Упражнять детей в классификации предметов</p> <p>Игровое правило: Назвать три предмета одним словом, кто ошибается, платит фант.</p>	<p>Ход игры: Воспитатель объясняет правила игры:</p> <p>- Я назову слова, а вы назовите все одним словом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • стол, стул, диван, кровать – мебель • ложка, кастрюля, тарелка – посуда • автобус, маршрутное такси, грузовой автомобиль – транспорт • малина, клубника, черника - ягоды • роза, ромашка, василек – цветы
<p>Дидактические игры направленные на развитие количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане</p>	

Продолжение таблицы 3

<p>«Знакомимся с цифрами»</p> <p>Цель игры: Подобрать цифру к каждой карточке с изображением количества предметов.</p> <p>Оборудование: Счетные карточки с картинками, цифры (на карточках или любые другие), фишки.</p>	<p>Разложите все карточки картинками вверх. Цифры сложите в коробку. По очереди доставайте цифры из коробки. Задача - найти карточек с соответствующим цифре количеством предметов. На найденную карточку ставится фишка. Цифра убирается обратно в коробку.</p> <p>Когда закончится игра, посчитайте, у кого больше фишек. Сделать это лучше так - выложите фишке в два ряда и сравните, чей ряд длиннее.</p>
<p>«Подбери игрушку»</p> <p>Цель игры: упражнять в счете предметов по названному числу и запоминании его учить находить равное количество игрушек.</p> <p>Оборудование: игрушки</p>	<p>Ход игры: Педагог объясняет детям, что они будут учиться отсчитывать столько игрушек, сколько он скажет. По очереди вызывает детей и дает им задание принести определенное число игрушек и поставить на тот или иной стол. Другим детям поручает проверить, верно, ли выполнено задание, а для этого сосчитать игрушки, например: «Сережа, принеси 3 пирамидки и поставь на этот стол. Костя, проверь, сколько пирамидок принес Сережа». В результате на одном столе оказывается 2 игрушки, на втором-3, на третьем-4, на четвертом-5. Затем детям предлагается отсчитать определенное число игрушек и поставить на тот стол, где столько же таких игрушек, так, чтобы было видно, что их поровну. Выполнив задание, ребенок рассказывает, что сделал. Другой ребенок проверяет, верно ли выполнено задание.</p>
<p>«Сосчитай правильно»</p> <p>Цель игры: упражнять в счете предметов по осязанию.</p> <p>Оборудование: Карточки с нашитыми на них в ряд пуговицами от 2 до 10.</p>	<p>Дети, становятся ряд, руки держат за спиной. Ведущий раздает всем по одной карточке. По сигналу: «Пошли, пошли»- дети передает друг другу слева направо карточки. По сигналу «Стоп!» - останавливаются. Затем ведущий называет числа «2 и 3», а дети, в руках которых карточка с таким же числом пуговиц, показывают ее.</p> <p>Правила игры. Считать пуговицы можно только за спиной. Если ребенок ошибся, он выходит из игры, его место занимает другой ребенок. Игра продолжается.</p>

Продолжение таблицы 3

<p>Название: «Архитектор»</p> <p>Цель игры: учить правильно выбирать большие и маленькие объекты.</p> <p>Оборудование: вырезанные из бумаги 2 одинаковых домика, двери и окошки двух размеров.</p>	<p>Ход игры:</p> <p>I домик II домик</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. маленькая дверь, маленькие окошки большая дверь, большие окошки 2. маленькая дверь, большие окошки большая дверь, маленькие окошки 3. большая дверь, маленькое окошко, большое окошко маленькая дверь, маленькое окошко, большое окошко
<p>«Разноцветные полоски»</p> <p>Цель игры: учить ориентироваться в величине полосок, учить понятиям: длинный, короткий, широкий, узкий; учить сравнивать полоски по данным параметрам величины.</p> <p>Оборудование: набор полосок красного, зеленого, желтого и синего цвета длинных и коротких, широких и узких.</p>	<p>Ход игры:</p> <p>Варианты заданий:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) группировка «широкие – узкие»; 2) группировка «длинные – короткие»; 3) выделение «длинные узкие – короткие узкие», «длинные широкие – короткие широкие»; 4) сравнение полосок по разным параметрам величины.
<p>«Назови свой автобус»</p> <p>Цель игры: упражнять в различении круга, квадрата, прямоугольника, треугольника, находить одинаковые по форме фигуры, отличающиеся цветом и размером.</p> <p>Оборудование: 4 стула, картинки геометрических фигур, билеты с геометрическими фигурами.</p>	<p>Ход игры: Воспитатель ставит на некотором расстоянии друг от друга 4 стула, к которым прикреплены модели треугольника, прямоугольника и т. д. (марки автобусов). Дети садятся в автобусы (становится в 3 колонны за стульями, Педагог-кондуктор раздает им билеты. На каждом билете такая же фигура как на автобусе. На сигнал «Остановка!» дети идут гулять, а педагог меняет модели местами. На сигнал «В автобус» дети находят свои автобус и становятся друг за другом. Игру повторяют 2-3 раза.</p>
<p>«Четвертый лишний»</p> <p>Цель игры: развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.</p> <p>Оборудование: объемные предметы фрукты и овощи, макеты грядки и деревьев.</p>	<p>Ход игры: Воспитатель выкладывает четыре детали на деревьях или грядке, одна из деталей лишняя, не подходит под общую классификацию. Ребенок должен определить что лишнее, назвать обобщающее слово; назвать время года, к которому относятся выбранные детали.</p> <p>Игры для формирования элементарных измерительных умений</p>
<p>Дидактические игры направленные на развитие умения ребенка создавать конструкции по образцу</p>	

Продолжение таблицы 3

<p>«Конструирование из палочек»</p> <p>Цель игры: развитие логического умения детей.</p> <p>Материал: палочки разной длины трех размеров, карточки с изображением простейших картинок.</p>	<p>Ход игры. Детям раздают палочки разной длины, предлагают разложить их по размеру на три части. Затем дают картинки (реальные изображения предметов простой формы: флажок, машина, лодка с парусом, тачка, цветок, ваза и др.) и просят выложить изображение этих предметов палочками.</p>
<p>«Вспомни, на что похоже»</p> <p>Цель игры: упражнять детей в назывании геометрических фигур.</p> <p>Материал: карточки с изображением геометрических фигур.</p>	<p>Ход игры. Детям предлагают карточки с изображением строительных деталей. Воспитатель просит назвать деталь и вспомнить предметы, имеющие с ней сходство, обосновать при этом, почему он эти предметы указывает.</p>
<p>«Посчитай и сконструируй»</p> <p>Цель игры: Развитие логического мышления дошкольников.</p> <p>Материал: карточки с изображением роботов из геометрических фигур, строительные наборы или плоскостные геометрические фигуры.</p>	<p>Ход игры. Детям показывают рисунок с изображением роботов из геометрических фигур. Воспитатель предлагает сосчитать, роботов человечков, спрашивает, сколько роботов-собачек. Просит выбрать любого робота, рассказать, из каких фигур он составлен, сколько на него пошло одинаковых фигур-деталей. Затем детям дают геометрические фигуры и просят выложить из них понравившиеся изображения.</p>
<p>«Обустрой комнату»</p> <p>Цель игры: развитие логического мышления дошкольников.</p> <p>Материал: лист бумаги (35* 45см, строительный набор, плоскостные геометрические фигуры.</p>	<p>Ход игры. Воспитатель предлагает детям лист бумаги (35*45 см) и говорит, что это пол кукольной комнаты, просит обстроить его кирпичиками (стены комнаты, оставив промежутки для окна и двери. После того как дети сделают это, вынимает лист и кладет его рядом с построенной комнатой. Затем достает геометрические фигуры и предлагает разложить их на бумаге, подбирая похожие по форме на предметы мебели (квадрат - табуретка, прямоугольник - кровать и т. д.). Воспитатель рассматривает с дошкольниками получившуюся схему и просит расставить по ней "мебель" в комнате, обстроенной кирпичиками. По окончании работы дети сравнивают изображение с постройкой.</p>

Продолжение таблицы 3

<p>«Соотношение геометрических тел и фигур»</p> <p>Цель игры: учить детей соотносить изображения геометрических фигур и строительные детали конструктора.</p> <p>Материал: Карточки с изображением геометрических фигур, строительный набор.</p>	<p>Ход игры. Дошкольникам предлагают рассмотреть изображения геометрических тел, а затем геометрические фигуры, изображенные ниже. Воспитатель просит отыскать строительные детали, изображенные на карточке, и показать те стороны, которые имеют форму геометрических фигур, изображенных под карточкой. Задание усложняется, если детям предложить соотнести геометрические фигуры и тела, не используя строительные детали.</p>
<p>«Построй по модели»</p> <p>Цель игры: учить детей строить конструкции по готовой модели.</p> <p>Материал: объемные модели, строительный конструктор.</p>	<p>Ход игры. Соорудите из строительного материала несложные конструкции и обклейте их бумагой или тканью, получатся объемные модели. Общее представление о конструкции есть, а вот из каких деталей она собрана, надо догадаться. Предложите детям соорудить постройки по этим моделям. (Дети подготовительной группы конструируют по изображенным нерасчлененным объемным моделям более сложные конструкции.)</p>
<p>«Построим башенку для принцессы» «Накладываем детали»</p> <p>Цель игры: развитие логического мышления дошкольников.</p> <p>Материал: карточки схемы, строительные детали.</p>	<p>Ход игры. Дошкольникам дают две карточки: на одной в виде схемы изображены различные теремки, на другой - строительные детали, которые следует отобрать для решения данной задачи. Цель задания: уложить детали в контуре так, чтобы они соприкасались с поверхностью листа одной из граней. В процессе решения задания воспитатель уточняет, какие детали использует ребенок, какого цвета, какая форма граней у той или иной детали, сколько граней у детали, сколько деталей пошло на сборку изображения. Воспитатель приносит в группу куклу-принцессу, сажает её на стульчик и говорит ей: «Принцесса скоро будет построен ваш дом. Надо выбрать хорошее место. Позову - ка я строителей. Кто будет строить дом для принцессы? Лена и Лиза вы знаете, где будет стройка? Тогда найдите нам подходящее место, где будет дом для принцессы. (Девочки находят место для дома). Теперь нам нужны строительные материалы. Гена и Саша, помогите нам, выберите, пожалуйста, всё, что нужно для стройки. А что нам нужно? (дети называют материалы: кирпичи, доски, камни, песок.) Дети, вы будете строителями. Постройте хороший дом, похожий на башню». Дети вместе с воспитателем строят башенку,</p>

	используя строительный набор и подручный материал. В конце игры воспитатель показывает новый дом принцессе и говорит: «Это ваш новый дом башня. Вы довольны, принцесса? Хорошо постарались наши строители! Они могут строить и другие красивые дома»
--	--

Для повышения уровня знаний у воспитателей детского сада, мы провели с ними консультацию на тему «Развитие мышления у дошкольников старшего возраста с задержкой психического развития через дидактические игры». Консультация представлена в приложении 1.

Для родителей также провели консультацию на тему: «Развитие мышления детей дошкольного возраста с ЗПР». Консультация представлена в приложении 2.

Таким образом, представленные дидактические игры позволят расширить знания детей, а также поспособствуют последовательному развитию мышления.

Выводы по 3 главе

С целью разработки эффективной коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами было выполнено диагностика мышления у данной категории детей.

Мы использовали методики диагностики Е. А. Стребелевой «Разборка и складывание пятиместной матрёшки», «Разрезная картинка из четырех частей», «Счёт» и «Конструирование».

На основе полученных данных, мы сделали вывод о необходимости организации коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Нами была разработана картотека дидактических игр. Игры направлены на развитие мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей работе мы проанализировали психолого-педагогическую литературу и теоретическое углубление по проблеме работы, а также практическое изучение особенностей мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Мы рассмотрели понятие «мышление», а также все его виды: наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое.

В нашей работе представлено психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР, особенности их психоэмоциональной и познавательной сфер. Нами было рассмотрено, что дошкольный возраст является сензитивным для развития познавательных процессов, в том числе и мышления.

Проблема развития мышления у детей с задержкой психического развития выступает одной из наиболее важных задач дошкольного образования, ведь от их решения зависит дальнейший учебно-воспитательный процесс. Мыслительная деятельность у детей дошкольного возраста представляет собой сложную взаимосвязь и взаимодействие наглядно-действенного, наглядно-образного и вербально-логического мышления. Основным условием развития мышления дошкольников является поэтапное и целенаправленное воспитание и обучение, которое сохраняет связь всех вышеперечисленных видов психического процесса.

Так как у детей с ЗПР чаще всего не сформированы все мыслительные операции, нами были отобраны методики диагностики Е.А. Стребелевой для комплексного изучения мышления. Тем самым, мы проделали диагностику всех видов мышления дошкольников с ЗПР. Выяснилось, что в группе обследуемых детей преобладает средний и низкий уровень развития мышления. Детей с высоким уровнем развития мышления не выявлено. Это говорит о не сформированности всех видов мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По результатам диагностического исследования была выявлена необходимость коррекционной работы по развитию мышления.

Таким образом, нами разработан комплекс дидактических игр, направленные на поэтапное развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и вербально-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данные игры можно использовать как на коррекционных занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, формированию элементарных математических представлений, так и в домашней деятельности детей. В заключение стоит отметить, что все поставленные задачи выполнены и цель данной работы достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артёмова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992.— 96 с.
2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И.Божович // Психология развития. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2009. – 227-235 с.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
5. Венгер Л.А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Мозаика-синтез, 2007. – 194 с.
6. Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н.Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 243 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Академический проект, 2010. – 374 с.
8. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет [Текст] / А. С. Галанов. – М.: Аркти, 2000. – 163 с.
9. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 52-62 с.
10. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л. Н. Галигузова, И. А. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 301 с.
11. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 256 с.
12. Доронова Т. Н. Игрушки для детей раннего возраста. Предметно-

методический комплект для занятий и игр с детьми раннего возраста / Т. Н. Доронова, С. Г. Доронов. – М: Детям XXI века, 2005. – 138 с.

13. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.: Пособие для психолого-педагогических комиссий. - 34 с.

14. Запорожец, А.В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте [Текст]; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожец // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 1999. – 285 с.

15. Зацепина, М.Б. Воспитание и обучение детей детского сада. Программа и методические рекомендации [Текст] / М.Б.Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 169 с.

16. Ильина, М.Н. Развитие ребенка с 1-го дня жизни до 6-ти лет. Тесты и развивающие упражнения [Текст] / Н.М. Ильина. – М.: Корона-принт, 2011. – 160 с.

17. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И.Калмыкова. – М.: Просвещение, 1999. – 233 с.

18. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития. Екатеринбург, 1995. 154 с.

19. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

20. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

21. Лехтман-Абрамович, Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве [Текст] / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И.Фрадкина. – М.: Детство-Пресс, 2003. – 237 с.

22. Мещеряков, А.И. Развитие психики в процессе формирования поведения детей раннего возраста [Текст] / А.И. Мещеряков. – М.: Педагогика, 2005. – 245 с.
23. Морозова, О.П. Педагогический словарь-справочник [Текст] / О.П.Морозова. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 327 с.
24. Мухина, В.С. Возрастная психология: феномены развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 364 с.
25. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами психологической статистики. – 640 с.
26. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / Н.В.Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 128 с.
27. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления [Текст] / С.Л. Новоселова // Развитие личности. – 2002. - № 3. – 274-276 с.
28. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте [Текст] / С.Л. Новоселова. - М.: Детство-Пресс, 2008. – 185 с.
29. Основная общеобразовательная программа «От рождения до школы» [Текст]: под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой, В. В. Гербовой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 232 с.
30. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология [Текст]: Учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Владос, 2009. – 374 с.
31. Обучение детей с задержкой психического развития /Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной. – М.: Просвещение, 1981. 120 с.
32. Павлова Л. Н. Раннее детство: познавательное развитие [Текст] / Л.Н. Павлова, Э.Г. Пилюгина, Е.Б. Волосова. - М.: Владос, 2003. – 187 с.
33. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением

темпа развития // Обучение и воспитание детей «группы риска». Хрестоматия: Состав. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. М.: Ин-т практ. Психологии; 1996. - 111 с.

34. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К.Л. Печора [и др.]. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 217 с.

35. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Римис, 2008. – 448 с.

36. Попова, М.И. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст] / Под ред. С.Л. Новоселовой, Зворыгина Е.В. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 226 с.

37. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. №655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»[Текст]//Российская газета от 5 марта 2010 г.-5с.

38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 г. № 2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. Федеральный выпуск 5637 от 21 ноября 2011 г. –Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>

39. Психология развития. Словарь [Текст]; под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – Т. 3. - 176 с.

40. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – М.: Владос, 2006. – 563 с.

41. Селиванов, В.В. Современное состояние и перспективы теории мышления А.В. Брушлинского // Психологический журнал, 2008. –Vol. 29.

– 29-40 с.

42. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет [Текст] / Е.О. Смирнова [и др.]. – М.: Академический проект, 2003. – 327 с.

43. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). Пособие для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1982. — 96 с.

44. Сорокин В. М. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. М. Сорокин – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

45. Столяренко, Л.Д. Общая психология [Текст] / Л.Д.Столяренко. – Ростов-на/Д.: Феникс, 2007. – 463 с.

46. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 180 с.

47. Стребелева, Е.А., Венгер, А.Л., Екжанова, Е.А. и др. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

48. Стрекалова, Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1982. – 166 с.

49. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. II. – М: Медицина. – 1959. – 406 с.

50. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Мн., 1976.

51. У. В. Ульенкова, Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

52. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для учащихся средних пед. учебных заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 339 с.

53. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического

развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

54. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

55. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1999. – 265-278 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Консультация для воспитателей:

«Развитие мышления у дошкольников старшего возраста с задержкой психического развития через дидактические игры»

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основных видов мышления:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;
- словесно-логическое.

Для детей с ЗПР характерно слабое развитие функций коры головного мозга, что способствует замедленному темпу новых условных связей, а так же их непрочности.

Для детей данной категории характерно:

- нарушение всех мыслительных операций (особенно обобщения и абстрагирования);
- снижение активности мыслительных процессов;
- неосознанность и хаотичность действий в процессе мышления;
- не критичность мышления;
- слабая регулирующая роль мышления;
- низкая мотивация мышления.

Важным в работе с детьми с ЗПР является взаимодействие всех специалистов, воспитателей и родителей. Это поможет решить все задачи развития мышления и реализовать программу обучения детей с ЗПР.

Дети с ЗПР пассивны и не проявляют желания действовать с предметами и игрушками. Взрослым надо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели служат дидактические игры. В дидактической игре создаются такие условия, в которой каждый ребенок получит возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или определенными

предметами, приобретается собственный действенный и чувственный опыт.

При отборе дидактических игр мы используем коррекционные цели и учитываем особенности развития детей с ЗПР.

При разработке дидактических игр, направленных на развитие мышления дошкольников с ЗПР, мы использовали опыт передовых методик разных специалистов.

1. Анализ и синтез.

Цель: способность мысленно расчленять целый предмет на его составные части, признаки и объединить части предмета и его признаки в единое целое.

Дидактические игры и упражнения: «Волшебный мешочек», «Разрезные картинки», «Собери из лепестков цветов», «Сделай целое», «Отгадай загадку», «Узнай по описанию» и другие.

2. Сравнение.

Чтобы сравнение было более продуктивным, учим детей сравнивать предметы по наглядному плану с использованием пиктограмм (схем по описанию предметов).

Дидактические игры и упражнения: «Помоги поставить по росту», «Подбери и расставь», «Чем похожи, чем отличаются», «Найди такую же», Блоки Дьенеша и другие.

3. Абстрагирование – мысленное отвлечение, выделение существенных свойств, сторон, черт явления или предмета.

Широко используем схемы при составлении предметов и их частей, составлении рассказов, заучивании стихотворений, конструировании.

Дидактические игры и упражнения: «Найди пару», «Найди похожие», «Что где растет», «Замри», игры с использованием схем: мозаика, счетные палочки, кубики Никитина, игры с использованием моделей времен года, частей суток и др.

4. Обобщение - объединение различных объектов по каким-то

общим признакам и словесное выражение результатов процесса сравнения.

Последовательность:

обобщение по картинкам:

-по цвету,

-по форме,

-по величине,

-по функциональным признакам (одежда, обувь т. п.),

-по родовидовым отношениям (платье летнее, транспорт воздушный),

- по логическим признакам (живое – неживое, съедобное – несъедобное).

Дидактические игры и упражнения: «Назови одним словом», «Подбери по цвету (форме, величине)», «Назови виды транспорта (одежды, посуды)», «Съедобное – несъедобное» и другие.

5.Классификация – выделение существенных и второстепенных признаков предметов и объединение их в одну группу на основе общих признаков.

Сначала учим классифицировать по одному признаку:

- по величине (большой – маленький);

- по цвету (красный – желтый, синий – зеленый);

- по форме (круг, квадрат, треугольник).

На втором этапе классификация по 2-3 признакам:

- по величине (пять предметов в прямом и обратном порядке);

- по цвету (оттенки, холодные и теплые тона);

- по форме (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, многоугольник).

6.Исключение лишнего предмета.

Эти задания идут параллельно с классификацией, что развивает обобщение, сравнение и абстрагирование. Основная задача – объяснить принцип группировки по цвету, по форме, по величине, по видовым

понятиям, по функциональным признакам.

Дидактические игры и упражнения: «Разложи предметы в две коробки по цвету», «Разложи фигуры по форме», «Соедини линиями», «Четвертый лишний», «Кто где живет?» и другие.

7.Закономерности – установление связей между предметами и явлениями, основанных на действиях определенных законов.

Дидактические игры и упражнения: «Разложи по порядку и составь рассказ», «Продолжи ряд картинок», «Спортсмены строятся», «Что было раньше?», палочки Кьюзенера и другие.

Вывод: данная система игр и упражнений помогает развитию мышления детей с ЗПР и является составной частью их подготовки к школе и последующей социализации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Консультация для родителей на тему:

«Развитие мышления детей дошкольного возраста с ЗПР»

Задержка психического развития (*ЗПР*) — особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

Мышление — высшая ступень человеческого познания, процесса отражения объективной действительности в понятиях, умозаключениях. Различают три формы мыслительной деятельности: наглядно-действенное мышление (эта форма является наиболее ранней), наглядно-образное мышление (формируется с 4-5 лет) и словесно-логическое мышление (в 6-7 лет).

Проблемой развития мышления детей с ЗПР занимались: Борякова Н. Ю., Венгер Л. А., Выготский Л. С., Поддьяков Н. Н., Стребелева Е. А., Ульяновская У. В. и многие другие.

У детей с задержкой психического развития мышление без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Достичь успехов в развитии мышления у детей с ЗПР можно опираясь на ведущую деятельность детей дошкольного возраста — игру.

Существуют различные виды игр, но основной формой организации развития и обучения дошкольников с ЗПР является дидактическая игра, так как главная особенность данной игры определена ее названием — это обучающая игра.

РАЗВИВАЕМ МЫШЛЕНИЕ ДЕТЕЙ

Игры, способствующие развитию наглядно-действенного мышления: «Собери матрешку», «Собери стаканчики», «Почтовый ящик», «Собери пирамидку», «Расставь по порядку (от самого большого к самому маленькому и т. д.)» использование, кубиков и геометрических фигур.

Игры, способствующие развитию наглядно-образного мышления:

ПОДБЕРИ НУЖНЫЙ ФРАГМЕНТ

Перед ребенком лежит картинка, например, сказка «Репка» с квадратными пустыми окошками. Ребёнку надо найти фрагменты и вставить их в окошки.

СОБЕРИ РАЗРЕЗНУЮ КАРТИНКУ

Перед ребенком на столе лежит разрезная картинка с изображением простейшего по форме и хорошо знакомого ребенку предмета, например мяча или яблока. Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое.

КТО ЧТО ЛЮБИТ?

Подбираются картинки с изображениями животных и пищи для этих животных. Перед ребенком раскладывают картинки с животными и отдельно картинки с изображением пищи, предлагают всех "накормить".

НАЗОВИ ОДНИМ СЛОВОМ

Ребенку зачитывают слова и просят назвать их одним словом. Например: лиса, заяц, медведь, волк - дикие животные; лимон, яблоко, банан, слива - фрукты.

Для детей старшего возраста можно видоизменить игру, давая обобщающее слово и предлагая им назвать конкретные предметы, относящиеся к обобщающему слову. Транспорт - ..., птицы - ...

КЛАССИФИКАЦИЯ

Ребенку дают набор картинок с изображением различных предметов. Взрослый просит рассмотреть их и разложить на группы, т.е. подходящие с подходящими.

НАЙДИ ЛИШНЮЮ КАРТИНКУ: развитие мыслительных процессов обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков.

Подберите серию картинок, среди которых три картинки можно объединить в группу по какому-либо общему признаку, а четвертая - лишняя. Предложите ребенку найти лишнюю картинку. Спросите, почему он так думает. Чем похожи картинки, которые он оставил.

НАЙДИ ЛИШНЕЕ СЛОВО

Прочитайте ребенку серию слов. Предложите определить, какое слово является "лишним". Примеры:

Старый, дряхлый, маленький, ветхий;

Храбрый, злой, смелый, отважный;

Яблоко, слива, огурец, груша;

Молоко, творог, сметана, хлеб;

Час, минута, лето, секунда;

Ложка, тарелка, кастрюля, сумка;

Платье, свитер, шапка, рубашка;

Мыло, метла, зубная паста, шампунь;

Береза, дуб, сосна, земляника;

Книга, телевизор, радио, магнитофон.

ЧЕРЕДОВАНИЕ

Предложите ребенку нарисовать, раскрасить или нанизать бусы. Обратите внимание, что бусинки должны чередоваться в определенной последовательности. Таким образом можно выложить забор из разноцветных палочек и т.д.

ОТВЕЧАЙ БЫСТРО

Взрослый, бросая ребенку мяч, называет цвет, ребенок, возвращая мяч, должен быстро назвать предмет этого цвета. Можно называть не только цвет, но любое и качество (вкус, форму) предмета.

УПРАЖНЕНИЕ на развитие гибкости ума и словарного запаса.

Предложите ребенку назвать как можно больше слов, обозначающих какое-либо понятие. - назови слова, обозначающие деревья; кустарники; цветы; овощи; фрукты. - назови слова, относящиеся к спорту. - назови слова, обозначающие зверей; домашних животных; наземный транспорт; воздушный транспорт.

ГОВОРИ НАОБОРОТ

Предложите ребенку игру "Я буду говорить слово, а ты тоже говори,

только наоборот, например, большой - маленький." Можно использовать следующие пары слов: веселый - грустный, быстрый - медленный, пустой - полный, умный - глупый, трудолюбивый - ленивый, сильный - слабый, тяжелый - легкий, трусливый - храбрый, белый - черный, твердый - мягкий, шершавый - гладкий и т.д.

БЫВАЕТ-НЕ БЫВАЕТ

Называете какую-нибудь ситуацию и бросаете ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если - нет, то мяч надо отбить.

Ситуации можно предлагать разные: папа ушел на работу; поезд летит по небу; кошка хочет есть; почтальон принес письмо; яблоко соленое; дом пошел гулять; туфли стеклянные и т.д.

УПРАЖНЕНИЕ на развитие скорости мышления.

Предложите ребенку поиграть в такую игру: вы будете начинать слово, а он - его заканчивать. "Отгадай, что я хочу сказать!" Всего предлагается 10 слогов: ПО, НА, ЗА, МИ, МУ, ДО, ЧЕ, ПРЫ, КУ, ЗО.

Если ребенок быстро и легко справляется с заданием, предложите ему придумать не одно слово, а столько, сколько он сможет. Фиксируйте не только правильность ответов, но и время, которое является показателем скорости мыслительных процессов, сообразительности, речевой активности.

СРАВНЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ (ПОНЯТИЙ)

Ребенок должен представлять себе то, что он будет сравнивать. Задайте ему вопросы: "Ты видел муху? А бабочку?" После таких вопросов о каждом слове предложите их сравнить. Снова задайте вопросы: "Похожи муха и бабочка или нет? Чем они похожи? А чем отличаются друг от друга?"

Дети особенно затрудняются в нахождении сходства. Ребенок 6-7 лет должен правильно производить сравнение: выделять и черты сходства, и различия, причем по существенным признакам.

Пары слов для сравнения: муха и бабочка; дом и избушка; стол и стул; книга и тетрадь; вода и молоко; топор и молоток; пианино и скрипка; шалость и драка; город и деревня.

Игры на развитие словесно-логического мышления:

УГАДАЙ ПО ОПИСАНИЮ

Взрослый предлагает угадать, о чем (о каком овоще, животном, игрушке) он говорит и дает описание этого предмета. Например: это овощ. Он красный, круглый, сочный (помидор). Если ребенок затрудняется с ответом, перед ним выкладывают картинки с различными овощами, и он находит нужный.

КТО КЕМ БУДЕТ?

Взрослый показывает или называет предметы и явления, а ребенок должен ответить на вопрос, как они изменятся, кем будут. Кем (чем) будет: яйцо, цыпленок, желудь, семечко, гусеница, икринка, мука, деревянная доска, железо, кирпичи, ткань, кожа, день, ученик, больной, слабый, лето и т.д.

Может существовать несколько ответов на один вопрос. Необходимо поощрять ребенка за несколько ответов на вопрос.

РАЗЛОЖИ ПО ПОРЯДКУ

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

ОТГАДЫВАНИЕ НЕБЫЛИЦ

Взрослый рассказывает о чем-то, включая в свой рассказ несколько небылиц. Ребенок должен заметить и объяснить, почему так не бывает.

Пример: Я вот что хочу вам рассказать. Вот вчера - иду я по дороге, солнышко светит, темно, листочки синие под ногами шуршат. И вдруг из-за угла как выскочит собака, как зарычит на меня: "Ку-ка-ре-ку!" - и рога уже наставила. Я испугался и убежал. А ты бы испугался?

Иду я вчера по лесу. Кругом машины ездят, светофоры мигают.
Вдруг вижу - гриб. На веточке растет. Среди листочков зеленых спрятался.
Я подпрыгнул и сорвал его.

Пришел я на речку. Смотрю - сидит на берегу рыба, ногу на ногу
закинула и сосиску жует. Я подошел, а она прыг в воду - и уплыла.

НЕЛЕПИЦЫ

Предложите ребенку рисунки, в которых содержатся какие-нибудь
противоречия, несообразности, нарушения в поведении персонажей.
Попросите ребенка найти ошибки и неточности и объяснить свой ответ.
Спросите, как бывает на самом деле.

ОТГАДЫВАНИЕ ЗАГАДОК

Предлагаем любые загадки по различным тематическим циклам.