



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Содержание коррекционной работы по развитию словесно-логического 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»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-2
Суворова Екатерина Эдуардовна

Проверка на объем заимствований:

60,54 % авторского текста

Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 1 » 02 20 17.

зав. кафедрой СППМ
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Дружинина

Научный руководитель:
к.психол.н., доцент
Крушная Наталья Анатольевна

Челябинск
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психологической и педагогической литературы по проблематике исследования.....	6
1.1. Понятие мышления в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития	16
1.3. Особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нормой и задержкой психического развития..	21
Выводы по первой главе.....	25
Глава 2. Исследование словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	28
2.1. Методики и результаты исследования словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития	28
2.2. Коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	38
2.3 Результаты контрольного исследования по результатам коррекционной работы	59
Выводы по второй главе.....	63
Заключение	66
Список литературы.....	68
Приложения	73

Введение

В старшем дошкольном возрасте дети располагают значительными резервами развития мышления. Предстоящее им школьное обучение в качестве необходимой предпосылки требует от них зрелости определенных психических функций (памяти, внимания, мышления). Немаловажная роль, если не решающая, отводится здесь словесно-логическому мышлению, которое формируется на базе других более простых видов мышления.

Чтобы усвоить учебный материал, ученик должен сначала его понять, выделить в нем главное, найти закономерности, проанализировать и обобщить закономерности, проанализировать и обобщить информацию, и это становится возможным, если словесно-логическое мышление ребенка достигло к моменту поступления в школу определенного уровня.

Психологической наукой установлено, что основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от 5 до 11 лет. Запоздалое формирование этих структур протекает с большим трудом и часто остается незавершенным. Поэтому формирование и развитие логических структур мышления должно осуществляться своевременно, в старших группах детского сада и начальной школе.

Причина трудностей обучения и неуспеваемости школьников младших классов часто связана с задержкой психического развития детей. Группа детей, объединенных характеристикой «задержка психического развития», очень разнообразна по происхождению, механизму развития, проявлениям и степени выраженности. Она занимает промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой степенью умственной отсталости.

Известно, что коррекционно-педагогическая работа при задержке психического развития наиболее продуктивна именно в дошкольном возрасте. [44, с. 58].

Учитывая значительное отставание в развитии словесно-логического мышления у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, нельзя усомниться в важности проведения с детьми данной категории коррекционной работы, содержание которой позволяло бы эффективно решать задачи повышения уровня сформированности словесно-логических мыслительных операций.

Перечисленные аспекты свидетельствуют об актуальности рассматриваемой темы.

Объект исследования: развитие словесно-логического мышления.

Предмет исследования: особенности коррекции словесно-логического мышления детей дошкольного возраста с ЗПР.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В рамках поставленной цели, были сформулированы следующие задачи исследования:

1. провести анализ психолого-педагогической литературы по проблематике исследования;
2. выявить особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. провести коррекционную работу по развитию словесно-логического мышления и контрольную диагностику словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МБДОУ ЦРР «ДС №418 г. Челябинска».

Структура работы включает в себя введение, основную часть из двух глав, заключение, список литературы и приложения.

Глава 1. Анализ психологической и педагогической литературы по проблематике исследования

1.1. Понятие мышления в психолого-педагогической литературе

Долгое время проблема мышления не была предметом изучения психологии, а изучалась общетеоретическими науками, прежде всего, философией. Однако к настоящему времени вопросы развития мышления получили основное развитие в педагогике и психологии [3, с. 27].

Мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление позволяет человеку получать знание о таких свойствах, процессах, связях и отношениях действительности, которые не могут быть восприняты его органами чувств.

Р.С. Немов характеризует мышление как особого рода теоретическую и практическую деятельность, предполагающую систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

С.Л. Рубинштейн определяет мышление как «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений – и обобщенное познание объективной реальности». «Мышление – это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [31, с.10].

Маркова А.К. трактует понятие мышления как социально обусловленного, неразрывно связанного с речью психологического процесса поисков и открытия существенного нового, процесса опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [22, с.94].

Мышление может характеризоваться различной степенью обобщенности, опираться на чувственное восприятие, представления и уже сформированные суждения. В зависимости от этого различают следующие виды мышления (см. табл. 1)

Таблица 1

Основные виды мышления

Виды мышления			
Теоретическое		Практическое	
Понятийное	Образное	Наглядно-образное	Наглядно-действенное

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который используется для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением.

Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся обоснованностью решения логической задачи на образном материале.

Отличительная особенность наглядно-образного мышления состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящего человека окружающей действительности и без него совершаться не может. Данная форма мышления наиболее полно и

развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Наглядно-действенное мышление наиболее элементарная форма мышления, связанная с практическими действиями с предметами. Данная форма мышления является основой для формирования более сложных форм мышления.

Особенность наглядно-действенного мышления заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами.

Перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное.

Одной из наиболее распространенных в психологии является классификация видов мышления в зависимости от содержания решаемой задачи. Здесь выделяют предметно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление [8, с. 140].

Особенностью словесно-логического мышления является то, что мыслительная задача решается в словесной форме.

Согласно толковому словарю русского языка [21, с. 511], логика – это способность правильно мыслить. Следовательно, логическое мышление – мышление, основанное на рассуждении.

Рассуждать – значит связывать между собой разные знания. Логическое мышление в философии представляется как единственно эффективный способ использования разума. Процесс мышления складывается из ряда операций, проводимых с понятиями и суждениями.

В словесно-логическом мышлении можно выделить две основные стадии: конкретно-понятийную и абстрактно-понятийную.

Конкретно-понятийная стадия является начальной формой развития словесно-логического мышления. Все мыслительные операции, которые

формируются на этой стадии, тесно связаны с конкретным наглядным материалом. Все рассуждения и умозаключения детей зависят и определяются конкретным содержанием материала, заключенного в посылках: чем оно ближе к жизненному опыту ребенка, тем легче он справляется с построением умозаключений. На этой стадии развития словесно-логического мышления дети постоянно опираются на конкретные примеры, действия, образы как на основу для рассуждения. Конкретно-понятийное мышление определяет конкретные понятия.

Абстрактно-понятийная стадия словесно-логического мышления является завершающей формой его развития. На этой стадии существенно изменяется содержательная сторона словесно-логического мышления: дети начинают мыслить абстрактными понятиями, общими законами, усваивают систему понятий. Преобразования происходят и в мыслительных операциях: они обобщаются, делаются более формальными, расширяются возможности их применения и переноса в различные новые ситуации. Возникает система взаимосвязанных, обобщенных мыслительных операций. У детей появляется способность рассуждать, обосновывать свои рассуждения, доказывать правильность полученных выводов, осознавать и контролировать процесс мышления.

Полноценное развитие абстрактно-понятийной стадии словесно-логического мышления полностью зависит от уровня речевого развития детей, а успешность формирования логических операций во многом определяется степенью участия речи в процессе мыслительной деятельности детей. Достаточно высокий уровень речевого развития позволяет использовать речь как основное средство мыслительной деятельности. Постоянная речевая опора дает возможность рассматривать объекты с разных точек зрения, включать в новые системы связей и отношений, обнаруживать новые стороны, т.е. создает движение мысли, что составляет необходимую основу для развития словесно-логического мышления.

Словесно-логическое мышление является речевым мышлением, в котором слова являются основой, средством и результатом логического процесса.

Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций. Операцию можно понимать как внутреннее действие, продукт преобразования внешнего действия, скоординированного с другими действиями в единую систему. Выделяют следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, конкретизация, обобщение. С их помощью осуществляется проникновение вглубь той или иной проблемы, рассматриваются свойства составляющих эту проблему элементов, находится решение задачи.

Сравнение – мыслительная операция, состоящая в сопоставлении познаваемых объектов с целью выявления сходства и различия между ними. Сравнение вскрывает тождества и различия вещей. Кроме того, результатом сравнения может стать классификация объектов. Сравнение характеризуется как элементарный процесс, с которого, как правило, начинается познание.

К. Д. Ушинский писал: «Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение... Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней среды был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет» [38,с. 211].

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза.

Анализ – мыслительная операция, расчленение сложного объекта на составляющие его части или характеристики.

Синтез – мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому.

В каждом объекте или явлении части действуют как одно целое. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуют более глубокому познанию действительности.

Анализ является началом изучения предмета. В синтезе достигается восстановление расчлененного анализом целого – установление взаимодействия и связей частей предмета и познание этого предмета как единого целого.

Одной из главных мыслительных операций считается обобщение. С его помощью осуществляется выделение существенных признаков, принадлежащих целому классу предметов, переход от единичного к общему, от менее общего к более общему.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется в том, что из общего определения выводится суждение по принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу.

Абстрагирование – мысленное выделение отдельных интересующих нас признаков, свойств, связей и отношений конкретного предмета или явления и мыслительное отвлечение их от множества других признаков, свойств, связей и отношений этого предмета. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения, и, как правило, на основе предварительного произведенного анализа и синтеза. Результатом всех этих операций выступает формирование понятий.

Доман Г. выделяет еще две операции мышления [13, с. 218]: классификацию и систематизацию. Это более сложные операции, которые возникают на основе рассмотренных выше.

Систематизацию можно понимать как разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп, классов.

Классификацию можно понимать как распределение предметов по группам, где каждая группа, каждый класс имеет свое постоянное место. Классификация всегда устанавливает определенный порядок. Она разбивает рассматриваемую область объектов на группы, чтобы упорядочить эту область и сделать ее хорошо обозримой. Систематическое использование классификации в процессе обучения приводит к повышению качества усвоения знаний и развитию логического мышления.

Классификация придает мышлению строгость и четкость. Усвоение мыслительного приема классификации обеспечивает осмысленное и действенное усвоение знаний, способствует формированию самостоятельного творческого использования знаний при изучении нового материала. Без знания и усвоения классификации и последовательности ее реализации в процессе обучения невозможно добиться прочного усвоения понятий.

Определение понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов, выделяющее наиболее общие их признаки.

Понятие – форма мышления, в которой отражаются существенные признаки отдельного предмета или класса однородных предметов.

Образование понятия – результат длительной, сложной, активной умственной, коммуникативной и практической деятельности мышления.

Основными логическими приемами формирования понятий являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация. Понятие выступает и как форма мышления, и как особое мыслительное действие.

При формировании понятия происходит усвоение человеком того содержания, которое в нем заложено. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Продуктами словесно-логического мышления являются, прежде всего, суждения, которые возможно интерпретировать как знания.

Мышление в онтогенезе последовательно проходит ряд стадий развития. Психолог Ж.Пиаже выделяет следующие стадии.

- Стадия сенсомоторных операций – действий с материалом, воспринимаемым конкретным чувством. Эта стадия в развитии мышления ребенка свободна от пользования языком и проходит без речи.
- Стадия конкретно-операционных структур. Ребенок мыслит образами конкретных предметов и даже некоторыми символами, языковыми знаками (словами). Однако на этой стадии ребенок еще не владеет логическими операциями.
- Стадия оперирования логическими отношениями, относительными понятиями, абстракцией и обобщениями.

С точки зрения Пиаже, переход от одной категории операций к следующей совершается не под влиянием специально организованных упражнений, а по внутренним законам, присущим самому процессу мышления. Эту же идею о развитии логического мышления, как перехода от действия к мысли, проводит другой французский психолог – А.Валлон [8, с. 91].

И.М. Сеченов показал, что высшие логические формы мышления вырастают на базе элементарных форм познания – практических действий ребенка. Эти действия включены в чувственное познание и служат не только средством решения конкретной задачи, но и способом освоения самой мыслительной деятельности.

По И.М.Сеченову, источником возникновения мысли являются наблюдения, т.е. чувственное познание ребенком окружающего [10, с. 264]. Однако такое познание нельзя свести к пассивному содержанию: ребенок, воспринимая предметы, активно действует с ними. На основе этого практического действия с чувственно воспринимаемыми объектами ребенок учится сопоставлять и сравнивать, анализировать и группировать предметы.

Эта концепция легла в основу понимания учеными процесса развития словесно-логического мышления у детей. Специальное изучение развития мышления как процесса изменения самого действия осуществили П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений.

Н.Н. Поддьяков, изучая формирование у ребенка внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, выделил шесть этапов развития этого процесса:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане.

2. В процесс решения задачи уже включена речь, но она используется ребенком только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане.

3. Задачи решаются в образном плане через манипулирование представлениями объектов.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану, в основе которого лежит память и опыт.

5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, но преобразуются в новые, более совершенные. Детский интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления [28, с. 109].

Таким образом, мышление в онтогенезе последовательно проходит ряд стадий развития; в словесно-логическом мышлении можно выделить две основные стадии развития: конкретно-понятийную и абстрактно-понятийную.

Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций; успешность формирования словесно-логических операций во многом определяется степенью участия речи в процессе мыслительной деятельности детей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящихся в условиях социальной депривации [34, с. 106].

Задержка психического развития часто проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка его возрасту.

Лебединский В. В. определяет ЗПР как замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Пузанов Б. П. говорит о том, что термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается, чем адекватнее и раньше создаются условия обучения и развития детей данной категории [11, с. 167].

У детей с ЗПР отсутствует диффузное поражение головного мозга. У них может быть очаговое органическое поражение головного мозга или функциональные нарушения деятельности центральной нервной системы [44, с. 56] – т.е. могут быть первично нарушены как отдельные структуры мозга, так и их основные функции в различных сочетаниях. При этом глубина повреждений и степень незрелости может быть различной [33, с. 46].

Проблемы изучения детей с задержкой психического развития поднимались в работах Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой С. Д. Забрамной, Н.А. Никашиной, У.В. Ульенковой и др.

Согласно классификации К.С. Лебединской различают следующие варианты задержки психического развития:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического генеза.

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики.

При простом психическом инфантилизме психическая незрелость охватывает все сферы психики ребенка, в том числе и интеллектуальную. Однако в структуре психического дефекта преобладает эмоционально-волевая незрелость. Это проявляется в повышенной эмоциональности, в неустойчивости, в преобладании игровых интересов над учебными, в чрезмерной зависимости от близких.

Задержка психического развития соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями и характеризуется физической и психической истощаемостью – астенией. У детей формируются такие черты характера как робость, боязливость, неуверенность в себе.

При ЗПР психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. Так, при семейно-бытовой и педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности, недостаточный уровень знаний об окружающем мире. Подавление познавательной активности,

недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребенка обусловлен условиями социальной депривации в семье (информационной и эмоциональной).

При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, к труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

Наиболее сложной и специфической формой является ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

Этиология этой формы ЗПР связана с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Конкретными причинами являются: патология беременности и родов, интоксикация, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. В отличие от олигофрении, ЗПР обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинается дифференциация многих мозговых систем.

При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии) [36, с. 124].

При ЗПР церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине, ЗПР подразделяют на две группы: первая группа – с преобладанием органического инфантилизма; вторая – с преобладанием нарушений познавательной деятельности.

Органический инфантилизм проявляется в эмоционально-волевой незрелости, в примитивности эмоций, внушаемости, слабости воображения, преобладании игровых интересов над учебными. У одних

детей преобладает импульсивность, психомоторная расторможенность, неспособность к волевым усилиям. У других детей выявляется робость, боязливость, склонность к страхам, пассивность, заторможенность.

Нарушения познавательной деятельности у детей с минимальной мозговой дисфункцией носят мозаичный характер. Парциальное нарушение корковых функций вызывает вторичное недоразвитие наиболее сложных, поздно формирующихся функциональных систем.

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающая детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. В дошкольном возрасте негрубые сенсорные и моторные дефекты, которые проявились в раннем детстве, могут у детей с ЗПР сглаживаться, но интеллектуальная недостаточность становится более очевидной.

В целом дети с задержкой психического развития демонстрируют результаты выполнения заданий намного ниже результатов детей в норме.

По мнению Л.Н. Блиновой, отставание в развитии мыслительной деятельности проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющегося в крайне низкой познавательной активности;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия путем эмпирических проб;
- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [7, с.91]

К моменту поступления в школу у этих детей, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, отмечается недостаточный

запас знаний, сведений, умений, крайне бедна речь. Знания таких детей о мире отрывочны, бессистемны и часто неверны [11, с. 264].

Таким образом, задержка психического развития может иметь различное происхождение и проявляться по-разному. При всём многообразии проявлений одной из основных черт, отличающей детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников, является отставание в развитии мышления.

1.3. Особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с нормой и с задержкой психического развития

Мышление дошкольника получает развитие не само по себе, спонтанно, а в деятельности – в процессе непрерывного взаимодействия с окружающей дошкольника действительностью и в процессе решения постоянно возникающих познавательных задач.

Значительная исследовательская база отечественных педагогов (Л.А. Аристова, Б.Ю. Бабанский, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.) и психологов (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн и др.) убедительно доказывает, что процесс дошкольного обучения направлен прежде всего на развитие мышления дошкольников.

В возрасте четырех-пяти лет начинается стадия, которая характеризуется тем, что развитие речи начинает быть тесно связанным с формированием рассуждающего логического мышления. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложноподчиненным предложениям. В формируемых ребенком фразах начинают дифференцироваться главные, придаточные и вводные предложения. Оформляются причинные, целевые, следственные связи.

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется осознанность, критичность мышления. Оно становится произвольным, более программируемым, более планируемым. Старшие дошкольники находятся в ситуации, когда им нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения. Поэтому в старшем дошкольном возрасте начинает интенсивно развиваться словесно-логическое мышление [41, с.102].

При решении различных учебных задач у детей формируются такие приемы логического мышления, как сравнение, связанное с выделением в предметах общего и различного; анализ, связанный с выделением и словесным обозначением в предметах разных свойств и признаков; обобщение, связанное с отвлечением от несущественных особенностей предметов и объединением их на основе общности существенных особенностей.

Эльконин Д.Б. отмечает интенсивное развитие интеллекта в старшем дошкольном возрасте [42, с.127]. Обучение ребенка в старшем дошкольном возрасте существенно меняет содержание приобретаемых ребенком знаний и способы оперирования ими. Это ведет к перестройке мыслительной деятельности детей.

Конкретная образность мышления еще долго остается доминантой. Мышление дошкольников постоянно опирается на восприятие или представления. Словесно выраженную мысль, не имеющую опоры в наглядных впечатлениях, самим дошкольникам трудно понять. Когда дошкольники сталкиваются с новым для них, необычным содержанием, когда они еще не могут отделить основную мысль от второстепенных подробностей и деталей, у них ярко проявляется конкретность мышления.

Важнейшую роль в процессе обучения старших дошкольников играет сравнение – оно является основой всякой последующей классификации и систематизации предметов и явлений. Обобщения, выполняемые детьми на этой стадии, происходят под сильным влиянием признаков предметов. Большинство сравнений и обобщений на этой стадии фиксируют конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений. Постепенно дети учатся выделять существенные свойства и признаки предметов и явлений.

Обычно с некоторым трудом старшие дошкольники усваивают причинно-следственные связи и отношения. Старший дошкольник лучше

понимает объяснение, когда оно идет от причины к следствию, а не наоборот.

В процессе обучения дошкольников совершенствуется способность формулировать суждения и производить умозаключения. Суждения дошкольников развиваются от простых форм к сложным постепенно, по мере овладения знаниями и более сложными грамматическими формами речи.

Одна из характерных особенностей словесно-логического мышления старших дошкольников – тенденция к трафаретным решениям, к использованию аналогии при решении новых задач. Благодаря словесно-логическому мышлению, старший дошкольник может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов, обобщать различный эмпирический материал.

Новые формы мышления приводят к существенным сдвигам в развитии других психических процессов, особенно в развитии восприятия и памяти, они становятся средством осуществления этих процессов. Память и восприятие становятся более управляемыми, их продуктивность повышается.

Сравнительное изучение дошкольников с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников, предпринятое дефектологами, позволило выявить различие в их мышлении.

Мышление у детей с ЗПР отличается своеобразием. Известно, что уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с ЗПР в большинстве своем такой же, как и в норме. Отставание наблюдается в развитии более высоких форм мышления: наглядно-образного и в особенности словесно-логического.

В развитии словесно-логического мышления показатели успешности резко падают. Большая часть детей справляется с заданием на 50-60%. На очень низком уровне развития находятся 20% детей. Словесно-логическое

мышление у этих детей еще не развито, можно сказать, что оно только начинает свое развитие. Среди старших дошкольников с ЗПР есть и такие, у которых уровень развития этого вида мышления соответствует норме [27, с.120].

При ЗПР недостаточность мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к абстрагированию и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления. Часто дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок дает правильный ответ, но объяснить его не может. Заметна стереотипность мышления, его шаблонность.

Недоразвитие мышления находится в прямой связи с общим нарушением речи, поэтому словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, устанавливаются детьми с большим трудом. В основном все показатели мышления находятся в зоне низкой результативности выполнения заданий, темп мышления замедлен.

К началу школьного обучения у этих детей не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение, которые служат составляющими логического мышления [14, с. 39].

У детей с ЗПР выявлены следующие нарушения важнейших мыслительных операций:

- при анализе – увлекаются мелкими деталями, не могут выделить главное, выделяют незначительные признаки;
- при сравнении – сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам;
- при классификации – осуществляют классификацию часто правильно, но не могут осознать ее принцип и объяснить, почему поступили так, а не иначе.

По мнению Ульянковой У.В., дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за

несформированности логического мышления дают случайные, необдуманые ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с задержкой развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название [37].

В большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений.

К 6–7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети с ЗПР испытывают большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок – еще малодоступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им необходима помощь взрослого, способного указать направление мысли, выделить те зависимости, между которыми следует установить отношения. Результаты работы с помощью взрослых значительно выше результатов самостоятельной работы, что связано со способностью детей с задержкой психического развития принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичное задание.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте мыслительная деятельность детей перестраивается - начинает интенсивно развиваться словесно-логическое мышление. У детей с ЗПР отмечается недоразвитие мышления, связанное с общим нарушением речи. Для них характерна несформированность основных мыслительных операций словесно-логического мышления.

Выводы по первой главе

Развитие словесно-логического мышления является важной стороной в развитии старшего дошкольника. Благодаря словесно-логическому мышлению ребенок понимает суть закономерностей, видит область их применения, может использовать их на практике.

Проблемами мышления детей старшего дошкольного возраста занимались многие зарубежные и отечественные исследователи, среди которых можно выделить П.П. Блонского, Б.М. Величковского, Л.С. Выготского, Р. Гайсона, П.Я. Гальперина, П.И. Зинченко, З.М. Истомину, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова.

Изучение мышления относится к числу самых трудных и мало разработанных проблем психологии.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеческой действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

Мышление также можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.

Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием словесно-логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, на них как бы наслаиваются новые, более совершенные. Детский

интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления.

Проблемы изучения детей с задержкой психического развития поднимались в работах Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой С. Д. Забрамной, Н.А. Никашиной, У.В. Ульенковой и др.

При задержке психического развития наблюдается временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленный темп реализации закодированных в генотипе свойств организма; задержка темпа может иметь обратимый характер; основные черты – повышенная истощаемость и в результате – низкая работоспособность, незрелость эмоций, слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих представлений, бедный словарь, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Для детей с задержкой психического развития характерна неравномерность психического, двигательного и речевого развития. Выраженность диспропорций и неравномерно нарушенный темп развития являются главными особенностями ребенка. Одним из основных нарушений познавательного развития у детей с ЗПР является нарушение всех видов мышления. Отставание у детей с ЗПР возникает уже на уровне наглядно-образного мышления, ими не достигается и соответствующий возрасту уровень словесно-логического мышления. [44, с. 57].

При ЗПР недостаточность словесно-логического мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к абстрагированию и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления.

Глава 2. Исследование словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

2.1. Методики и результаты исследования словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития

Целью нашего диагностического исследования являлась оценка особенностей протекания мыслительных операций и сформированности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Использование методик исследования словесно-логических компонентов мыслительной деятельности началось еще «на заре» отечественной психологии, первые диагностические методики представлены в работах Бернштейна А. Н..

Наиболее полно комплекс методик для работы с взрослыми описан в классической работе С. Я. Рубинштейн «Экспериментальные методики патопсихологии» (1970). Многочисленные модификации подобных методов публикуются в большинстве современных психологических изданий.

Изучение логического мышления детей с задержкой психического развития осуществляется преимущественно с помощью различных стандартизированных методик, широко освещенных в методической литературе.

При обследовании детей дошкольного возраста редко используются вербальные тесты, т.к. они требуют от ребенка достаточного объема и скорости слухоречевого запоминания. Чаще при обследовании нечитающих детей применяются диагностические методики с наглядным

стимульным материалом. При этом от ребенка, согласно инструкции, требуется обосновать свой выбор, пояснить своё решение.

Таким образом, анализируя устный ответ ребенка, можно определить, насколько сформированы у него те или иные мыслительные операции словесно-логического мышления.

У ряда исследователей, например, у С.Д. Забрамной, Н.Я. Семаго, критерием оценки является возраст ребенка, начиная с которого данные задания становятся доступными для детей с нормой и детей с ЗПР; указываются условия (вид и размер помощи), при которых дети с задержкой психического развития справляются с заданиями. Часто предусматривается только качественная обработка результатов.

Например, в методике С.Д. Забрамной «Исключение предметов и понятий» предлагается следующий анализ результатов: «Дети с нормальным умственным развитием выполняют это задание уже в возрасте 4–4,5 лет. Дети с задержкой психического развития – к 5 годам (если с ними проводились занятия), а в 6–7 лет могут объяснить свое решение» [23].

Нами были отобраны две методики, отвечающие цели исследования – методика «Расскажи» Е. А. Стребелевой [30] и методика «Простые невербальные аналогии» Н. Я. Семаго [32]. Данные методики изучают различные компоненты словесно-логического мышления.

Рассмотрим используемые нами методики подробнее.

1. Расскажи.

Автор: Е. А. Стребелева.

Цель: выявить уровень развития элементов логического мышления, умений воспринять целостную ситуацию, изображенную на картинке, устанавливать причинно-следственные связи между изображенными объектами и явлениями.

Оборудование: сюжетная картинка «В лесу» (см. Приложение 1)

Проведение обследования.

Ребенку предлагают рассмотреть сюжетную картинку, а затем составить по ней рассказ. В случае затруднений ему предлагают ответить на ряд последовательных вопросов: «Какое время года изображено на картинке? Куда пришли дети? Зачем дети пришли в лес? Кто пришел в лес с детьми? Что здесь произошло?» Уточняющие вопросы позволяют ребенку рассмотреть объекты и ситуацию, понять причинно-следственную зависимость.

Критерии оценки:

1. балл – ребенок не понимает цель задания; в условиях обучения действует неадекватно.
2. балла – ребенок принимает задание; перечисляет предметы и объекты, изображенные на картинке, однако не понимает динамики события; на уточняющие вопросы отвечает неадекватно; основной сюжет изображенного события не понимает.
3. балла – ребенок принимает задание, но без помощи не может воспринять целостную ситуацию, изображенную на картинке; после уточняющих вопросов отвечает правильно, но самостоятельно составить рассказ не может.
4. балла – ребенок принимает задание и понимает целостность ситуации, изображенной на картинке; сам составляет рассказ.

3. Простые невербальные аналогии

Автор: Н.Я. Семаго.

Цель: выявить у детей, не умеющих читать, возможности установления логических связей и отношений между понятиями (предметами).

Оборудование: листы 18–19 (см. Приложение 1)

Проведение обследования.

Взрослый объясняет соотношение между предметами в левой части первого задания. Далее ребенку предлагается по аналогии с левой частью подобрать одно (единственно подходящее) изображение из нижней правой части рисунка. Затем предъявляется задание №2, совпадающее по своей смысловой структуре с первым заданием.

Возрастные особенности использования: методика используется для детей 4,5 – 6,5-летнего возраста.

Критерии оценки.

Выполнение заданий в полном объеме считается условно нормативным для детей, начиная с 6-ти лет.

Анализируемые качественные показатели:

- возможность удержания инструкции и выполнения задания до конца;
- доступность выполнения заданий по аналогии;
- стратегия выявления ребенком логических связей и отношений между понятиями;
- оценка характера обучаемости и объема необходимой помощи со стороны взрослого.

Доступность выполнения заданий понимается Н.Я. Семаго как способность ребенка не только сделать правильный выбор, но и привести аргументы в его пользу [32]. Т.е. задание считается доступным для ребенка, если он произвёл оба действия – и выбор, и аргументацию – и оценивается в один балл. При этом в случае, если доступность равна нулю, непонятно, была ли такая оценка вызвана отсутствием (неправильностью) выбора или же отсутствием (неправильностью) аргументации при верном выборе.

Исходя из задачи нашего исследования по выявлению особенностей словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нас более интересовала способность ребенка вербально аргументировать свой выбор. Поэтому мы проанализировали не доступность выполнения заданий по аналогии в целом, а оба её параметра, оценивая отдельно сам выбор и отдельно приводимую ребенком аргументацию. Это позволило нам выявить частоту правильных выборов, которые не сопровождались выдвижением логически выверенного аргумента.

Таким образом, в методике «Простые невербальные аналогии» рассматривались два тестовых параметра – выбор и аргумент выбора.

В ходе констатирующего исследования с использованием перечисленных выше методик нами было обследовано 12 детей с задержкой психического развития подготовительной группы МБДОУ ЦРР «ДС №418 г. Челябинска».

На этапе констатирующего исследования для определения особенностей мышления у детей с задержкой психического развития было использовано 3 тестовых параметра.

1. Расскажи – словесное описание сюжета.
2. Простые невербальные аналогии – выбор.
3. Простые невербальные аналогии – аргумент выбора.

Результаты обследования авторы методик «Расскажи» и «Простые невербальные аналогии» предлагают оценивать в баллах. В методике «Расскажи» качественные показатели переводятся в количественные (2-3-4 балла, в зависимости от полноты описания сюжета, один балл даётся, если ребенок с заданием не справляется). В методике «Простые невербальные аналогии» определяется количество доступных

для выполнения заданий (от 0 до 6), причём нормы выполнения заданий для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста не приводятся. Указывается только, что выполнение заданий в полном объеме считается условно нормативным для детей, начиная с 6-ти лет.

С целью сравнения успешности выполнения заданий по разным параметрам, единицы измерения были представлены нами в относительных величинах – в виде процента выполнения заданий.

Число верных ответов (выборов или аргументов) было приведено в процентное отношение к максимально возможному числу верных ответов. Таким образом, каждый параметр имеет численное выражение от 0 до 100% в зависимости от количества верных ответов, данных ребенком.

В методике «Простые невербальные аналогии» всего шесть заданий.

Выполнение одного задания по любому параметру – выбору или аргументу – соответствует 17 процентам от максимально возможного числа правильных ответов, т.е. от шести.

Выполнение двух заданий соответствует 33 процентам.

Трёх заданий – 50 процентам.

Четырёх заданий – 67 процентам.

Пяти заданий – 83 процентам.

Шести заданий – 100 процентам.

В методике «Расскажи» выполнение задания на 1 балл засчитывается как отсутствие ответа – 0 процентов.

Оценка в 2 балла соответствует 33 процентам.

Оценка в 3 балла – 67 процентам.

Оценка в 4 балла – 100 процентам.

Результаты исследования отображены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего исследования. Параметры характеристик словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

№ испытуемого	Процент выполнения задания методики «Расскажи»	Процент выполнения заданий методики «Простые невербальные аналогии»	
		Выбор %	Аргумент %
1	33	0	0
2	67	17	0
3	33	33	33
4	67	50	33
5	33	0	0
6	67	0	0
7	67	0	0
8	33	0	0
9	67	33	33
10	33	0	0
11	33	0	0
12	67	17	0
Сред. показ.	50	13	6

Из таблицы видно, что в зоне низкой результативности выполнения заданий находятся такие средние показатели, как:

- выбор ответа при выполнении заданий методики «Простые невербальные аналогии» – 13 процентов.
- аргументация своего выбора при выполнении заданий методики «Простые невербальные аналогии» – 6 процентов.

Семь детей из 12-ти (58 процентов) не выполнили ни одного задания методики «Простые невербальные аналогии»; из пяти детей, сделавших правильный выбор, три ребенка не смогли его аргументировать.

Наименьшие затруднения вызвало задание методики «Расскажи» (рассказ по сюжетной картинке) – задание в среднем было выполнено на 50 процентов.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев дети с ЗПР демонстрируют трудности в выборе простых невербальных аналогий и, особенно, в аргументации своего выбора.

Неумение проводить аналогии приводит к неумению работать по правилу в школе. Дети могут вы зубрить правило, но не сумеют его применять и будут делать ошибки. Они смогут использовать правило только на том материале, на котором оно объяснялось, и не будут способны выполнить аналогичные задания. Либо, не понимая, какова зона применения правила, дети будут использовать его там, где оно не работает [43, с. 82].

Мы заметили, что выполняя задания методики «Простые невербальные аналогии», дети, как правило, не ориентируются на первую пару картинок и не выясняют соотношение между предметами. Они объединяют во вторую пару предметов картинки по случайным, функциональным, ситуативным и другим признакам.

Так, дети с ЗПР приводили следующую аргументацию своего выбора:

- по сходству объектов («Кролик, потому что они с зайцем похожи» – зайчонок ошибочно назван кроликом);
- по функциональному назначению («Корзинка, потому что в неё можно собирать вишню», «Будка» – «Почему будка?» – «Когда дождь идет, куда будет прятаться собака?»)»;
- по ситуативному признаку, в данном случае («Заяц» – «Почему заяц?» – «Лиса охотится за зайцем»).

Мы отметили, что сделанный ребенком правильный выбор довольно часто не сопровождается верной аргументацией, как в приведенных выше примерах с зайчонок и будкой. У некоторых детей проявилась ригидность мышления. Так, девочка, выполнив правильно первые два задания, где верным выбором был детеныш, перенесла данное решение и на следующие задания: «Жеребенок – он тоже детеныш лошадки» (верный ответ – трава), «Лисенок – он тоже детёныш» (верный ответ – нора).

Известно, что чем чаще и дольше ребенок пользуется непонятными методами анализа и обобщения, тем прочнее они закрепляются и становятся не только привычными, но и единственно возможными. При этом, став школьником, ребенок оказывается не в состоянии понять логику построения учебной дисциплины и науки; воспринимаемая информация не формирует у него внутренней картины мира. Ребенку приходится просто заучивать информацию, т.е. учиться без понимания [43, с. 91].

Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод, что правильно выполнять задания детям мешает не только неумение размышлять, но и недостаточная осведомленность, бедный словарный запас, трудности при припоминании знакомых слов.

Таким образом, исследование словесно-логического мышления детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, подтвердило данные, полученные нами при изучении литературных источников о своеобразии мышления у детей с задержкой психического развития.

Результаты констатирующего исследования показали необходимость коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР по развитию словесно-логического мышления.

2.2. Коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

К старшему дошкольному возрасту становятся очевидными трудности, которые возникают у детей с ЗПР в усвоении программы детского сада: дети малоактивны на занятиях, плохо запоминают материал, легко отвлекаются. Уровень развития познавательной деятельности, эмоционального развития, речи оказывается снижен по сравнению с нормой [41, с. 56].

Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей. У детей с ЗПР обнаруживаются трудности словесно-логического мышления. Они затрудняются обобщать, сравнивать, систематизировать и классифицировать. [41, с. 57].

Значительное отставание в развитии словесно-логического мышления у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста убедительно говорит о необходимости проводить коррекционную работу с целью формирования у данной категории детей мыслительных операций, присущих словесно-логическому мышлению, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Известно, что при организации специальной работы по формированию и развитию логических приемов мышления наблюдается значительное повышение результативности этого процесса независимо от исходного уровня развития ребенка [17].

При определении содержания коррекционной работы мы исходили из принципов единства диагностики и коррекции в специальном образовании, опоры на ведущий вид деятельности – игру, индивидуального и дифференцированного подхода.

Разрабатывая содержание коррекционной работы, мы старались учитывать особенности мыслительной деятельности детей старшего возраста с ЗПР.

У детей с ЗПР часто нарушено развитие речи, поэтому в ходе коррекции вербально-логические методы используются в сочетании с наглядными и практическими. В нашем случае мы использовали такие практические методы, как упражнение и игра. Они наиболее доступны и особенно эффективны в дошкольном возрасте, так как потенциал информационных методов снижен в связи с нарушениями в речевом и задержкой в интеллектуальном развитии [36, с. 22]. Использование игровых методов оправдано еще и тем, что ведущей деятельностью дошкольников является игра.

Результаты диагностики позволили нам определить направленность коррекционной работы, осуществить индивидуальный подход к детям.

Обучение детей с ЗПР затруднено из-за смешанного, осложненного характера их дефекта, в котором задержка развития высших корковых функций часто сочетаются с эмоционально-волевыми расстройствами, нарушениями деятельности, двигательной и речевой недостаточностью.

Разрабатывая содержание коррекционной работы, мы старались учитывать особенности мыслительной деятельности детей старшего возраста с ЗПР. Так, у большинства дошкольников с ЗПР прежде всего отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимого для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи. Кроме того, способность детей к анализу и обобщению полученной информации нуждается в поддержке педагога посредством активизации познавательной деятельности [36, с. 56].

В связи с этим, организуя коррекционные занятия с детьми с ЗПР, мы стремились показывать детям свою заинтересованность, эмоционально окрашивать информацию, использовать игровые формы обучения. Игровая деятельность, как ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста и с

нормой, и с задержкой психического развития, способствует развитию у него речи и мышления, в том числе словесно-логического.

При проведении коррекционной работы мы следовали основным принципам коррекционной дошкольной педагогики. Это, помимо указанных выше принципов единства диагностики и коррекции отклонений в развитии опоры на ведущий вид деятельности:

- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития»;

- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка.

Исходя из полученных в ходе обследования детей результатов, были подобраны упражнения (игры), направленные на повышение уровня развития словесно-логического мышления. Использовалось помещение, достаточное для того, чтобы расположиться детям и педагогу по кругу на ковре или на стульчиках. Чтобы обозначить отвечающего, из рук в руки передавался мячик или кубик. Также для этой цели использовались игрушки, которые «приходили» к детям в гости – кукла, мишка, и «просили» ответить на вопросы, выполнить задание. Игрушка передавалась по кругу – тот, у кого она оказывалась в руках, отвечал. В некоторых случаях использовались картинки.

Каждое занятие предварялось приветствием, а заканчивалось подведением итогов и прощанием. Кроме того в ход занятия включалась разминка. Использовалось несколько вариантов данных организующих моментов. Чередование различных видов деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, включение в занятие разминки помогало поддерживать у детей интерес к занятиям, а также предупреждать утомляемость.

Работая с детьми с задержкой психического развития, важно постоянно подмечать малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности. Во время подведения итогов не только обсуждалось, что получилось, а что нет, но и происходило поощрение детей – вербально и с помощью наклеек-звездочек.

Игры и упражнения, включенные в комплекс, направлены на развитие анализа, синтеза, умения проводить аналогии, классификацию, делать обобщение и на развитие других мыслительных действий, относящихся к словесно-логическому мышлению. Кроме того, они способствуют пополнению запасов знаний и представлений детей, повышению их интеллектуальной активности.

Игры, которые развивают одно и то же мыслительное действие, различаются сложностью подачи материала, а соответственно, требуют меньших или больших умственных усилий со стороны детей. Согласно принципу «от простого к сложному» на первых занятиях детям предлагалось выполнять более легкие упражнения, в дальнейшем – более сложные. Так, например, игра «Назови одним словом», направленная на развитие умения обобщать, проще, чем игра «Продолжай!», где тоже требуется провести обобщение. В первой игре уже даются слова, относящиеся к одной категории, а во второй – дети сами должны их припомнить и назвать. То же самое относится к играм, развивающим умение проводить аналогии – игра «Закончи предложение» не так сложна, как игра «Две пары слов», т.к. провести аналогию, подставить нужное слово гораздо проще, когда слова между собой связаны в предложение, чем когда они предъявляются парами.

Более простые упражнения, после их освоения детьми, как правило, не исключались, а использовались нами на занятиях повторно. Но организуя такие игры, мы задавали более высокий темп их выполнения, что позволяло тренировать у детей скоростные характеристики мышления.

Все представленные игры расширяют кругозор ребенка, пополняют его словарный запас. Так, играя со сверстниками в круге, ребенок слышит от них и от дефектолога новые слова. Это относится, например, к игре «Продолжай!». В ходе игры педагог называет два слова, относящиеся к одной категории (например, ворона, сорока), затем уже ребенок называет слово из этой же категории и далее по кругу. В конце упражнения, когда дети уже не могут сказать очередное слово, педагог просит их назвать категорию (птицы).

В игре «Третий лишний» дети отгадывают вариант, предложенный дефектологом. На следующих занятиях дети самостоятельно придумывают свои загадки по тому же принципу.

О результативности проведенных занятий можно было судить по следующим критериям:

- возрастающий интерес детей к выполнению коррекционно-развивающих заданий;
- повышение уровня интеллектуальной активности детей, проявляющегося в желании сотрудничества с педагогом.

Мы составили и провели комплекс упражнений и игр, направленных на развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Некоторые задания являются авторскими, большая часть заимствована из различных методик.

Упражнения и игры составили содержание 12-ти занятий. Занятия проводились с небольшой группой детей (до 6 человек) в игровой форме в течение 20-30 минут 2 раза в неделю.

Алгоритм занятия:

1. Приветствие.
2. Задание (упражнение, игра) на развитие словесно-логического мышления.
3. Развивающая игра или разминка.

4. Задание (упражнение, игра) на развитие словесно-логического мышления. На последних занятиях допускается два задания.
5. Подведение итогов.
6. Прощание.

Коррекционные занятия

Занятие 1(Вводное)

Приветствие «Расскажи о себе»

Цель: организация и мотивация детей на занятие.

Дефектолог представляется, говорит о том, что теперь его встречи с ребятами будут регулярными. Предлагает начать со знакомства. Для этого детям необходимо встать в круг. Один из детей называет свое имя и коротко рассказывает о себе, затем он бросает мяч любому другому. Тот в свою очередь называет свое имя и рассказывает о себе, бросает мяч третьему и т. д.

Игра «Закончи слово»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Дефектолог произносит слова, а детям предлагает закончить слово по начальному слогу. (Например: Я рада вас ви... Вы уже зна.., что меня зо.. Екате... Эдуар... Нам будет здесь весе...Мы при... сю... чтобы поиг... и чему-нибудь нау...

Сейчас мы превратимся в птиц, стрекоз и бабо...)

Разминка «Полетаем!»

Цель: смена деятельности.

Дефектолог предлагает всем превратиться в птиц, бабочек, стрекоз. Звучит спокойная музыка. Танцующие летают, кружатся, прыгают высоко вверх. Всем легко, весело, радостно.

Игра «Назови одним словом» (на картинках)

Цель: развитие мыслительной операции «Обобщение».

Работа с наглядным материалом. Дефектолог поочередно показывает картинки, относящиеся к одной категории. Дети говорят, что нарисовано на картинках, в конце предъявления картинок называют категорию.

Подведение итогов

Цель: рефлексия; мотивация детей на следующее занятие.

Каждого ребёнка оценивают – поощряют вербально и выдают наклейки-звездочки (Умница, Молодец, Старайся). Обсуждение того что получилось, а что нет.

(Все последующие занятия данный этап повторяется без изменений).

Прощание

Цель: орг. момент.

Дети по очереди кладут руки на руку дефектолога и все хором произносят фразу «Всем, всем до свидания!»

(Прощание в занятиях с 1 по 10 повторяется без изменений).

Занятие 2

Приветствие «Давайте познакомимся»

Цель: организация и мотивация детей на занятие.

Проводится в кругу. Каждый называет себя по имени. После представления дети перебрасывают мяч друг другу, называя при этом имя ребенка, которому кидают мяч.

Упражнение «Четвёртый лишний»

Цель: развитие способности обобщения и абстрагирования, умение выделять существенные признаки.

Работа с наглядным материалом. Показать детям 4 картинки с изображениями предметов, 3 из которых относятся к одному общему понятию. Каждому ребенку предлагается найти лишний предмет и объяснить свой выбор.

Игра «Передай клубочек»

Цель: снятие скованности, напряженности в общении.

Дети садятся в круг. Дефектолог, держа в руках клубочек, обматывая нитку вокруг пальца, задает любой вопрос участнику игры (например: как тебя зовут, хочешь ли ты со мной дружить, что ты любишь и т.д.), тот ловит клубочек, обматывая нитку вокруг пальца, отвечая на вопрос и задавая свой вопрос другому участнику игры. Таким образом, в конце игры клубочек возвращается дефектологу. Все видят нити, связывающие участников игры в одно целое и определяют, на что похожа эта фигурка.

Игра «Разложи картинки»

Цель: учить устанавливать причинно-следственные зависимости; учить устанавливать последовательность событий.

В тех случаях, когда ребенку сложно самостоятельно разложить картинки в нужной последовательности, используется другой вариант. Дефектолог кладет вторую или третью картинки и просит найти первую ("Что было до этого?"), а затем последнюю ("Чем закончилось?").

Занятие 3

Приветствие «Давайте познакомимся»

См. занятие 2.

Игра «Бывает – не бывает»

Цель: развитие сообразительности, произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Дефектолог называет какую-нибудь ситуацию и бросает ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если – нет, то мяч ловить не нужно.

1. Папа ушел на работу.
2. Поезд летает по небу.
3. Кошка хочет есть.
4. Конфета горькая.
5. Человек вьет гнездо.
6. Почтальон принес письмо.
7. Зайчик пошел в школу.
8. Яблоко соленое.
9. Бегемот залез на дерево.
10. Шапочка резиновая.
11. Дом пошел гулять.
12. На березе выросли шишки.
13. Волк бродит по лесу.
14. Волк сидит на дереве.
15. В кастрюле варится чашка.
16. Кошка гуляет по крыше.

Игра «Ой, ой, ой».

Цель: смена деятельности, развитие произвольности, внимания.

Дети встают в круг, рассчитываются по порядку и запоминают свой номер. Ведущий встает в центре круга и называет 2 любых номера. Дети, чьи номера прозвучали, хлопают себя ладошками по коленям со словами: «Ой, ой, ой» и быстро меняются местами. Задача ведущего – успеть занять одно из их мест. Кто не успел занять место, становится ведущим.

Игра «Назови одним словом»

Цель: развитие мыслительной операции «Обобщение»

Дефектолог называет слова, относящиеся к одной категории. Дети называют категорию. См. Приложение 2.

Занятие 4

Приветствие «Здравствуй!»

Цель: Организация и мотивация детей на занятие.

Проводится в кругу. Перебрасывая мяч другому ребенку, ребенок здоровается с ним и называет по имени: «Здравствуй, Света!». Тот, кто ловит мяч, отвечает тем же, а затем кидает мяч следующему ребенку.

Упражнение «Четвёртый (третий) лишний»

Цель: развитие способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

Детям предлагается вербальный материал: четыре слова, три из которых объединены, а четвёртое лишнее. Детям надо выделить лишнее и объяснить свой выбор.

См. Приложение 2.

Игра «Пожалуйста»

Цель: смена деятельности, развитие произвольности, внимания.

Дефектолог демонстрирует движения (руки вверх, в стороны, прыжки, наклоны и т.д.), дети их повторяют, но только в том случае, если он скажет: «пожалуйста».

Упражнение «Отгадай загадки»

Развитие различных видов мыслительных операций.

Детям предлагается ряд загадок на определённую тему, например, времена года.

Занятие 5

Приветствие «Здравствуй!»

См. занятие 4.

Игра «Я положил в мешок...»

Цель: развитие мыслительных операций.

Дефектолог задаёт категорию. Например, фрукты. Затем говорит: «Я положил в мешок яблоки». Дети по очереди добавляют по одному слову: «Я положил в мешок бананы». Более сложный вариант: ребенок повторяет сказанное и добавляет еще что-нибудь: «Я положил в мешок яблоки и бананы».

Упражнение «Потопаем, похлопаем»

Цель: смена деятельности, знакомство с правилами поведения в школе

Дефектолог коротко рассказывает детям о некоторых правилах поведения в школе. Затем говорит: - Если я спрошу о том, что можно

делать на уроке, вы хлопнете в ладоши, а если о том, что нельзя — потопаете ногами. Начинаем!

Слушать учительницу? Разговаривать с соседом по парте? Вставать и ходить по классу? Писать в тетрадях буквы? Рисовать в тетрадях машинки? Есть конфеты? Рисовать на страницах учебника? Отвечать на вопросы учительницы? И т. д.

Игра «Детское лото»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

У каждого ребенка большая карточка с изображением леса (огорода, сада) и конверт с набором картинок (овощи, фрукты, грибы, ягоды). Дети должны рассказать, что изображено на карточке, и опираясь на сенсорные эталоны, подобрать нужные картинки.

Занятие 6

Приветствие «Здравствуй!»

См. занятие 4.

Игра «Придумай и продолжи»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Детям предлагается закончить предложение:

- Сереже на день рождения подарили
- Щенок забрался под машину, а там увидел ...
- Зайчонок спрятался под кустик, потому что ...
- Миша надел тёплую куртку, потому что ...
- В шкафу Петя слышал шум, открыл дверцу, а там...
- Маша подметала пол и нашла под кроватью ...

- Катя отдернула руку, потому что взялась за ...
- Маша уколола палец, потому что ...
- Дети взяли за руки и стали ... (водить)

Игра «Море волнуется»

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Дети бегают, изображая руками движения волн. Дефектолог говорит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура на месте замри!»

Дети останавливаются и удерживают позу, в которой они находились до того, как прозвучала команда. Дефектолог рассматривает «морские фигуры», хвалит каждого ребенка за необычность, красоту фигуры, за неподвижность.

Упражнение «Как это можно использовать?»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Детям предлагают найти как можно больше вариантов использования какого-либо предмета. Например, вы называете слово «карандаш», а дети придумывают, как можно использовать этот предмет. Называют такие варианты: рисовать, писать, использовать как палочку, указку, градусник для куклы, игрушечную скалку для раскатывания теста.

Занятие 7

Приветствие «Здравствуй!»

См. занятие 4.

Упражнение «Чем отличаются?»

Цель: развитие мыслительной операции «Сравнение предметов».

Для сравнения детям предлагаются пары слов:

1. Муха и бабочка.
2. Дом и избушка.
3. Стол и стул.
4. Книга и тетрадь.
5. Вода и молоко.
6. Топор и молоток.
7. Пианино и скрипка.
8. Шалость и драка.
9. Щекотать и гладить.
10. Город и деревня.

Игра «Зеваки»(М. Чистякова).

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Дефектолог: «Вы, наверное, устали? Я предлагаю вам немного отдохнуть и поиграть. Игра называется «Зеваки». Дети становятся в круг и идут в какую-нибудь сторону. По сигналу, подаваемому колокольчиком, они разворачиваются, хлопают в ладоши 4 раза и идут в обратном направлении. Запоздавший с выполнением инструкции выбывает из игры.

Игра «Продолжай!»

Цель: Развитие способности обобщать и проводить классификацию.

Дефектолог называет два слова, относящиеся к одной категории (например, ворона, сорока), затем уже ребенок называет слово из этой же категории и далее по кругу. В конце упражнения, когда дети уже не могут сказать очередное слово, педагог просит их назвать категорию (птицы).

Занятие 8

Приветствие

См. занятие 4.

Игра «Во что превратится...»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Стул без спинки.

Чашка без ручки.

Мороженое без холодильника.

Всадник без лошади.

Дерево без веток.

Диван без спинки.

Подушка без перьев.

Снеговик без холода.

Кофта без рукавов.

Окно без стёкол.

Сад без деревьев.

Игра «Запретное движение»

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Дети стоят полукругом напротив дефектолога, который говорит: «Я буду показывать движения, а вы – повторять. Но одно из движений повторять нельзя – оно «запретное». Таким движением будет приседание». Дается сигнал к началу игры, а через некоторое время дефектолог называет другое «запретное движение».

Игра «Продолжай!»

См. занятие 7.

Занятие 9

Приветствие

См. занятие 4.

Игра «Четвёртый (третий) лишний»

Цель: развитие способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

Дети самостоятельно придумывают свои загадки по принципу «Третий лишний». См. Приложение.

Игра «Аист – лягушка – солдат»

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Под аудиозапись ритмичной музыки или хлопки психолога дети маршируют по кругу. Услышав команду «аист», дети останавливаются в позе аиста – встают на одну ногу и вытягивают руки в стороны; по команде «лягушка» – садятся на корточки; «солдат» – замирают по стойке смирно.

Упражнение «Отгадай загадки».

Цель: развитие сложных мыслительных операций.

Детям предлагается ряд загадок на определённую тему, например, фрукты и овощи.

Занятие 10

Приветствие «Мячик»

Цель: орг. момент, мотивация детей на занятие.

Дефектолог предлагает детям: – Давайте поздороваемся. А поможет нам мячик. Я передам его тому, с кем встречусь глазами. Я встретила глазами с Олей, кивнула головой в знак приветствия, и мячик катится по полу от меня к ней. Теперь Оля встретится с кем-нибудь взглядом... (Все дети по очереди встречаются взглядами).

Игра «Что было раньше, что стало потом?»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Дети должны выстроить из сюжетных рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности.

Игра «Расставить посты».

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

Командир начинает идти. Все маршируют следом за ним, повторяя его движения. В какой-то момент командир хлопает в ладоши, тогда идущий последним должен остановиться, а все остальные продолжают идти. Командир расставляет детей в тех местах, где считает нужным (по кругу, по периметру комнаты и т. д.). Когда все дети будут стоять по местам, назначается новый командир. В игру можно вводить дополнительные правила: оговаривается, что по ходу игры нужно молчать.

Упражнение «А в школе...»

Цель: развитие мыслительного действия по аналогии

Дети хором отвечают на вопросы дефектолога:

- В детском саду – воспитательница, а в школе кто?
- В детском саду вас называют детьми, а в школе?
- В детском саду – столы, а в школе?
- В детском саду – группы, а в школе?

- В детском саду – занятия, а в школе?
- В детском саду главная – заведующая, а в школе?
- В детском саду вы играете, а в школе что вы будете делать?
- Утром вы завтракаете, а днем?
- Дома вы играете, а на улице? И т.д.

Упражнение «Почему так называется?»

Цель: развитие умения сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения.

Дефектолог предлагает детям догадаться, почему то или иное животное, растение, гриб так называется (авторский подбор стимульного материала).

См. Приложение 2.

Занятие 11

Приветствие

См. занятие 4.

Игра «Что здесь лишнее?» и «Найди лишнее слово»

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

Используются и вербальный, и наглядный материалы.

Дефектолог предлагает определить слово, которое является «лишним»:

1. Старый, дряхлый, маленький, ветхий.
2. Храбрый, злой, смелый, отважный.
3. Яблоко, слива, огурец, груша.
4. Молоко, творог, сметана, хлеб.

5. Час, минута, лето, секунда.
6. Ложка, тарелка, кастрюля, сумка.
7. Платье, свитер, шапка, рубашка.
8. Мыло, метла, зубная паста, шампунь.
9. Береза, дуб, сосна, земляника.
10. Книга, телевизор, радио, магнитофон.

Игра «Зеваки»

Цель: развитие произвольного контроля поведения, концентрации и устойчивости внимания.

См. занятие 7.

Словесная игра «Закончи предложение по аналогии».

Цель: развитие мыслительного действия по аналогии.

См. Приложение 2.

Упражнение «Почему так называется?»

Цель: развитие умения сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения.

См. Приложение 2.

Прощание

Цель: орг. момент.

Дети в кругу берутся за руки. Дефектолог говорит:

«Все вы славно потрудились

И чему-то научились.

Рада я за вас всегда,

Ну а вы? Ответьте – да!» (дети хором говорят: «Да!»)

Занятие 12

Приветствие «Мячик»

См. занятие 10.

Игра «Концовки»

Цель: развитие словесно-логического мышления.

Дети должны закончить предложение:

Есть стол выше стула, значит стул (ниже стола).

Если магнитофон меньше телевизора, значит телевизор (больше магнитофона).

Если диван мягче кресла, значит кресло (жестче дивана) и т. д.

Упражнение «Почему так называется?»

Цель: развитие умения сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения.

См. Приложение 2.

Игра «Ой, ой, ой».

Цель: смена деятельности, развитие произвольности, внимания.

См. занятие 3.

Словесная игра «Две пары слов».

Цель: развитие мыслительного действия по аналогии.

См. Приложение 2.

Прощание «Я желаю вам, ребята...».

Цель: орг. момент.

Упражнение выполняется в кругу. Каждый ребенок по очереди желает остальным что-то хорошее. Последним высказывает свои

пожелания дефектолог и благодарит детей за совместную работу, старания и приятное общение.

Таким образом, данный комплекс упражнений и игр можно использовать в коррекционной работе по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.3. Результаты контрольного исследования

Контрольное исследование проводилось нами после окончания коррекционной работы с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего исследования.

Результаты диагностики позволяют оценить динамику развития словесно-логического мышления у детей данной категории.

Определив количественную разницу между показателями мышления у детей с ЗПР до коррекционных занятий и после них, мы смогли оценить эффективность проведенной коррекционной работы.

Результаты исследования отображены в таблице 3.

Дети до проведения с ними коррекционных занятий показывали результаты по всем методикам ниже, чем после их проведения. В целом, по сравнению с констатирующим исследованием, результаты по каждой методике повысились:

1. Рассказы – словесное описание сюжета – на 31%.
2. Простые невербальные аналогии – выбор – 30%.
3. Простые невербальные аналогии – аргумент выбора – на 32%.

Из таблицы видно, что, выполняя задание методики «Рассказы», дети показывают хорошие результаты – в среднем результативность выполнения задания достигла 81процента.

Число правильных выборов при выполнении заданий «Простые невербальные аналогии» возросло с 13 процентов до 43.

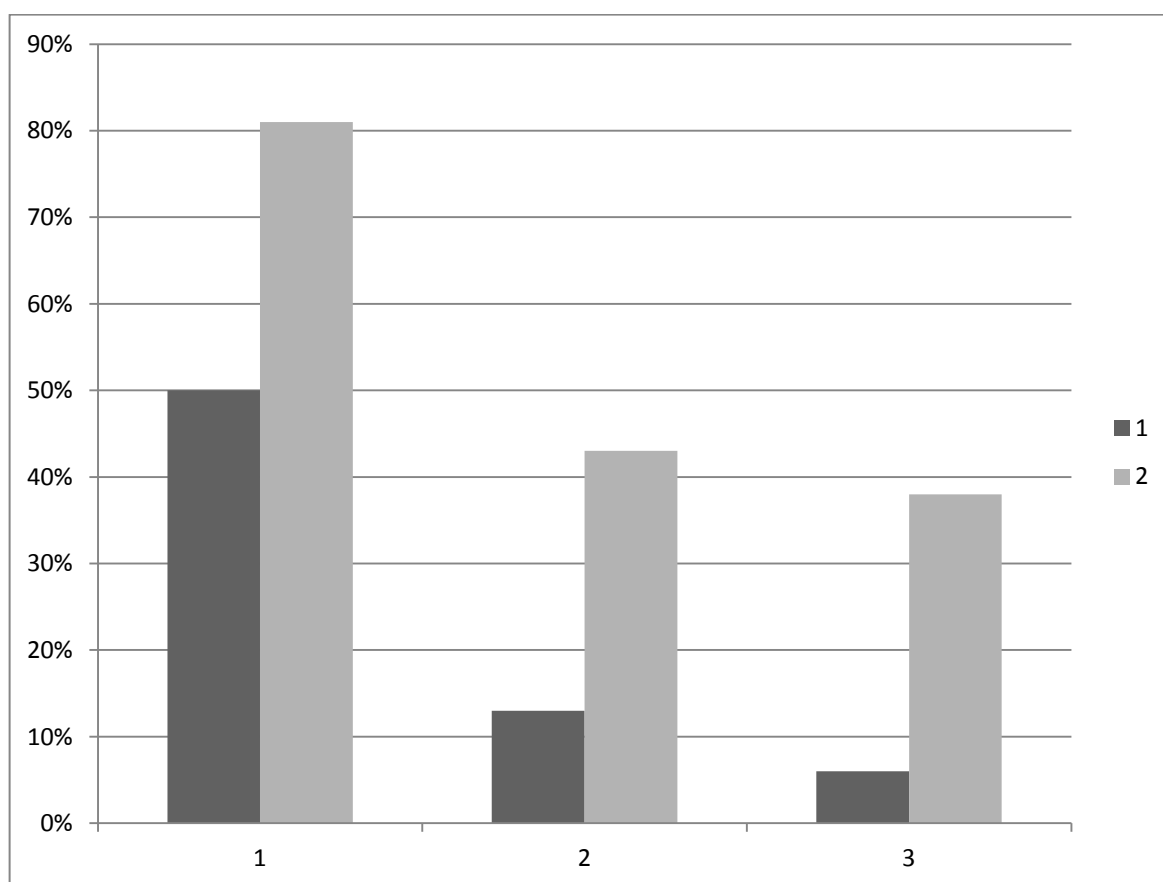
Таблица 3

Результаты контрольного исследования. Параметры характеристик
словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с
задержкой психического развития

№ испытуемого	Процент выполнения задания методики «Расскажи»	Процент выполнения заданий методики «Простые невербальные аналогии»	
		Выбор %	Аргумент %
1	67	17	17
2	100	67	50
3	67	67	67
4	100	50	33
5	67	50	33
6	67	33	33
7	100	50	50
8	67	17	17
9	100	67	67
10	67	17	17
11	67	17	17
12	100	67	50
Сред. показ.	81	43	38

У всех детей отмечается положительная динамика развития словесно-логического мышления. Динамика средних значений параметров мышления представлена на графике 1.

График 1



Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования

Ряд 1 – средние значения показателей на констатирующем этапе исследования;

Ряд 2 – средние значения показателей на контрольном этапе исследования.

Параметры:

1. Расскажи – словесное описание сюжета картины
2. Простые невербальные аналогии – выбор.
3. Простые невербальные аналогии – аргумент выбора.

Данные контрольного исследования показали, что самый высокий прирост показателей произошел при выполнении заданий «Простые невербальные аналогии», связанных с аргументацией выбора. Число правильных аргументов, а значит, и доступность заданий по аналогии в целом, возросло с 6 до 38 процентов.

При повторном выполнении заданий замечено, что знания у детей с ЗПР не носят стойкого характера: при контрольном обследовании дети часто давали неверный ответ в задании, которое полгода назад не вызывало у них затруднений, и наоборот, давали правильный ответ в задании, где раньше не могли его найти.

В большинстве случаев для выполнения заданий детям требуется оказание различных видов помощи. Многим детям требуется стимулирующая помощь, иногда требуется повторить задание и дать установку сосредоточиться. Иногда простое переспрашивание может натолкнуть ребенка на выбор правильного ответа и аргумента.

Таким образом, анализируя показатели количественной разницы между параметрами характеристик мышления детей с ЗПР до и после проведения с ними коррекционных занятий по развитию словесно-логического мышления, можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционная работа оказалась эффективной.

Выводы по второй главе

В ходе констатирующего исследования нами было протестировано 12 детей с ЗПР подготовительной группы МБДОУ ЦРР «ДС №418 г. Челябинска».

Исследование словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось с использованием методик Е. А. Стребелевой и Н. Я. Семаго.

Для определения особенностей мышления у детей с ЗПР и динамики их развития были проанализированы показатели по трем тестовым параметрам.

1. Расскажи – словесное описание сюжета.
2. Простые невербальные аналогии – выбор.
3. Простые невербальные аналогии – аргумент выбора.

Наиболее низкие показатели были выявлены в параметрах:

- Аналогии зрительные – выбор – 13%
- Аналогии зрительные – аргумент – 6%

Многие дети пользовались непонятными методами анализа и обобщения, что может затруднить в дальнейшем их обучение в школе.

Исследование словесно-логического мышления детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, подтвердило данные, полученные нами при изучении литературных источников о своеобразии мышления у детей с задержкой психического развития, а именно:

- в основном все показатели мышления находятся в зоне низкой результативности выполнения заданий;

- недостаточность мышления проявляется в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к действию по аналогии.

Результаты диагностики показали необходимость проведения коррекционных мероприятий.

Следуя принципу единства диагностики и коррекции, разработка содержания коррекционной работы была проведена в соответствии с результатами диагностики.

Упражнения и игры составили содержание 12-ти занятий. Занятия проводились с небольшой группой детей (до 6 человек) в игровой форме в течение 20-30 минут 2 раза в неделю.

Алгоритм занятия:

7. Приветствие.

8. Задание (упражнение, игра) на развитие словесно-логического мышления.

9. Развивающая игра или разминка.

10. Задание (упражнение, игра) на развитие словесно-логического мышления. На последних занятиях допускается два задания.

11. Подведение итогов.

12. Прощание.

В контрольном исследовании, проведенном по окончании коррекционной работы, были получены данные, которые позволили оценить динамику развития словесно-логического мышления.

Контрольное исследование показало, что в целом, по сравнению с констатирующим исследованием, результативность выполнения заданий по данным диагностическим методикам повысились от 30 до 32 процентов. Отрицательная динамика развития словесно-логического мышления не отмечена ни у одного ребенка.

Принимая во внимание результаты контрольного исследования, можно сделать вывод, что составленный нами комплекс игр и упражнений

в процессе групповой коррекционной работы способствует развитию словесно-логического мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, данные, полученные в контрольном эксперименте, показали положительную динамику развития словесно-логического мышления у детей с ЗПР и, следовательно, достаточную эффективность проведенной коррекционной работы.

Заключение

Известно, что нарушения познавательной деятельности детей с задержкой психического развития не носят грубого характера и поддаются коррекции. Результаты коррекционной работы во многом зависят от того, насколько адекватным и эффективным является её содержание. В связи с этим, учитывая значительное отставание в развитии словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мы задались целью определить содержание коррекционной работы с детьми данной категории, направленной на развитие мыслительных операций словесно-логического мышления.

Успешность развития словесно-логического мышления в старшем дошкольном возрасте во многом предопределяет успешность обучения ребенка в школе. Именно в старшем дошкольном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительных операций.

Чтобы развить мышление детей с ЗПР требуется гораздо больше усилий, чем при работе с нормально развивающимися детьми старшего дошкольного возраста.

Освоение детьми мыслительных операций возможно при целенаправленном развитии словесно-логического мышления; дефектолог должен активно и умело воздействовать на дошкольников, обучая приемам данного вида мышления. Здесь целесообразно использование игровых упражнений с инструкциями. С их помощью дети привыкают самостоятельно мыслить, овладевают различными мыслительными действиями.

Уровень словесно-логического мышления дошкольников с ЗПР был изучен с помощью методик, представленных в работах Н.Я. Семаго и Е.А.

Стребелевой. В ходе психологической диагностики было обследовано 12 детей с ЗПР подготовительной группы МБДОУ ЦРР «ДС №418 г. Челябинска».

Результаты диагностики показали необходимость проведения коррекционных мероприятий и, следуя принципу единства диагностики и коррекции, послужили основой для разработки содержания коррекционной работы.

В коррекционной работе с детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста использовались разнообразные упражнения и игры, направленные на повышение уровня словесно-логического мышления.

Результативность коррекционной работы, была зафиксирована уже во время проведения занятий – были отмечены изменения в поведении детей: оно постепенно становилось более организованным, отмечались попытки произвольной регуляции деятельности, повышение познавательной активности.

Результаты, полученные в контрольном эксперименте, позволили оценить динамику развития словесно-логического мышления, а значит, эффективность проведенной коррекционной работы.

Работа дефектолога по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР оказала наибольшее влияние на развитие мыслительных действий по аналогии.

У всех детей отмечена положительная динамика в выполнении заданий использованных нами диагностических методик.

Таким образом, цель работы нами достигнута, задачи решены. Комплекс упражнений и игр можно использовать в коррекционной работе по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Абдурасулова, Т.Д. Коррекционно-развивающие упражнения для детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет) // Психолог в детском саду. – 1999. – №3-4. – С.62-64.
2. Агафонова, И.Н. Готовимся к школе. Учебное пособие для занятий с дошкольниками. Учеб.пособие [Текст] / И.Н. Агафонова. – СПб.: Издательский дом МиМ, 1997 – 48 с.
3. Акимова, М. К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. Учеб. пособие [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Обнинск, 2003. – 294 с.
4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Учеб. пособие [Текст] / К. С. Лебединская. М.: Наука, 1982. – 311 с.
5. Арцишевская, И.Л. Психологический тренинг для будущих первоклассников. Учеб. пособие [Текст] / И.Л. Арцишевская. – М.: Книголюб, 2009. – 182 с.
6. Асеев, В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие / В.Г. Асеев. – Иркутск, 1989. – 211 с.
7. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие [Текст] / Л.Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
8. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. Пер. с франц. [Текст] / А.Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
9. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. – 421 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2 [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

11. Дети с временными задержками психического развития / Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971. – 327 с.
12. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова. М.: Педагогика, 1984. – 224 с.
13. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка. Учеб. пособие [Текст] / Г. Доман. – М., 2005. – 316 с.
14. Егорова, Т. В. Развитие памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. – 328 с.
15. Ефанова, З.А. Развитие мышления. Разработки занятий. Подготовительная группа [Текст] / З.А. Ефанова. – В. Корифей, 2010. – 112 с.
16. Зак, А.З. Различия в мышлении детей. Учеб. пособие [Текст] / А.З. Зак. – М.: Педагогика, 1990. – 187 с.
17. Игры – обучение, тренинг, досуг... Учеб. пособие [Текст] / В.В. Петрушинский. – М., 2004. – 207 с.
18. Кабанова-Меллер, Е.П. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.П. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
19. Коноваленко, С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. Практикум для психологов и логопедов. – М.: Гном-Пресс: Новая школа, 1998. – 53 с.
20. Крутецкий, В.А. Психология. Учеб. пособие [Текст]. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
21. Лопатин, В.В., Лопатина, Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. Учеб. пособие [Текст] / В.В. Лопатин. – М.: Русский язык, 1990. – 704 с.
22. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Учеб. пособие [Текст] / А.К. Маркова, А.Г. Лидере, Б.Л. Яковлева. – П.: Педагогика, 1992. – 203 с.

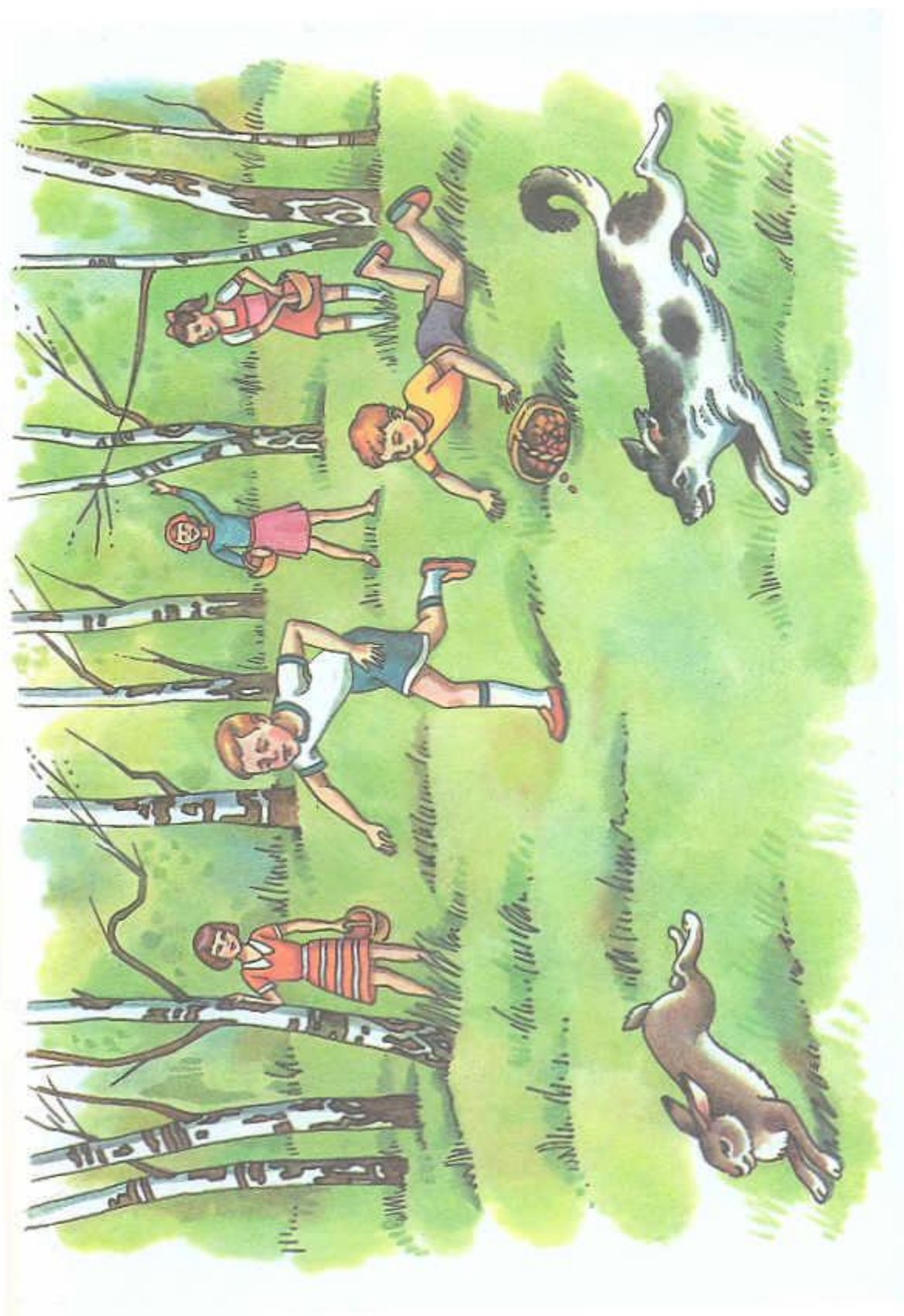
23. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика. Пособие для психолого-педагогических комиссий [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М, Владос, 2005. – 32
24. Минкин, Е.М. От игры к знаниям [Текст] / Е.М.Минкин. – М., 2003. – 154 с.
25. О понятии развивающего обучения. Учеб. пособие [Текст] / В.В. Давыдова. – Томск: Пеленг, 1995. – 142 с.
26. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология. Учеб. пособие [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 460 с.
27. Основы специальной психологии: учеб. пособие [Текст] / Л.М. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
28. Петухов, В.В. Психология мышления. Учебник [Текст] / В.В. Петухов. – М.: Просвещение, 1987. – 214 с.
29. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника: Монография [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
30. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
31. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования. Учебник [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
32. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

33. Соколова, В.М. Коррекционное обучение как основа развития личности аномального дошкольника. [Текст] / В.М. Соколова – М., 1989. – 252 с.
34. Специальная дошкольная педагогика: учеб.пособие [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
35. Специальная педагогика: учеб.пособие [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.
36. Специальная психология. Учеб. пособие [Текст]/ В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
37. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. [Текст] / У. В. Ульенкова. – М., Педагогика, 1990. – 211 с.
38. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические труды. В 2 т. Т. 2. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М., 1954. – 361 с.
39. Фадина Г. В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов [Текст] / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. — 80 с.
40. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных процессов учащихся. Учебное пособие [Текст] / Г.И. Щукина. – М., 1988. – 154 с.
41. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младших школьников. Учебное пособие [Текст] / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова. – М.: Знание, 1974. – 304 с.
42. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Учебное пособие [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Наука, 2001. – 281 с.
43. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе.

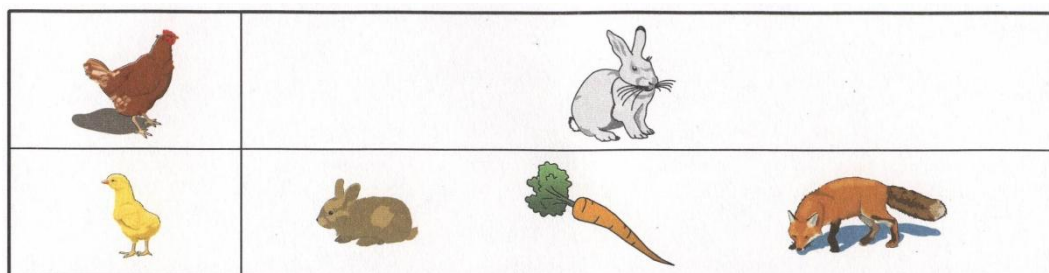
Методическое руководство [Текст] / Л.А. Ясюкова. –СПб.: Иматон, 1999. – 105 с.

44. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Иматон, 1997. – 80 с.

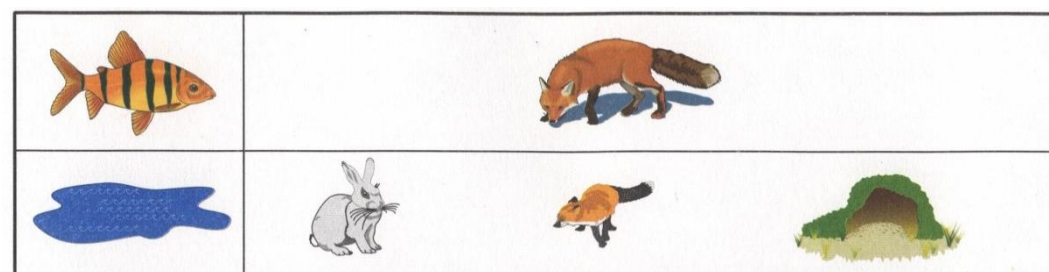
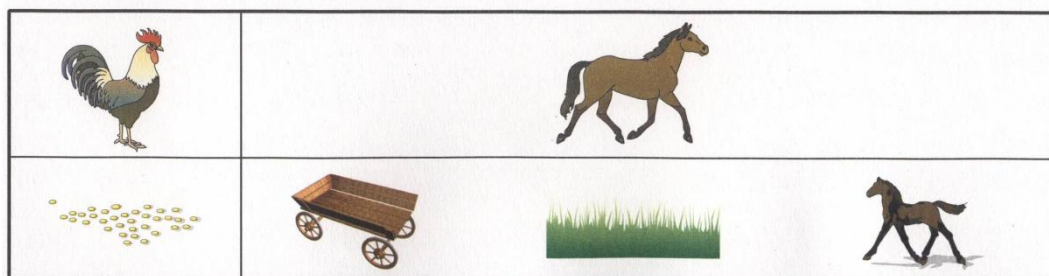
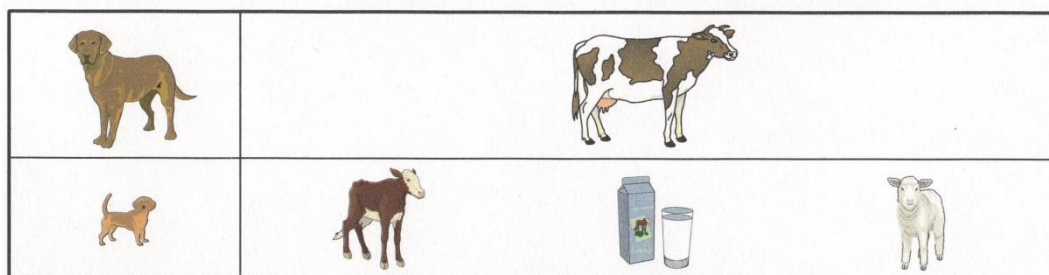
1. Расскази (сюжетная картинка «В лесу»). [30]



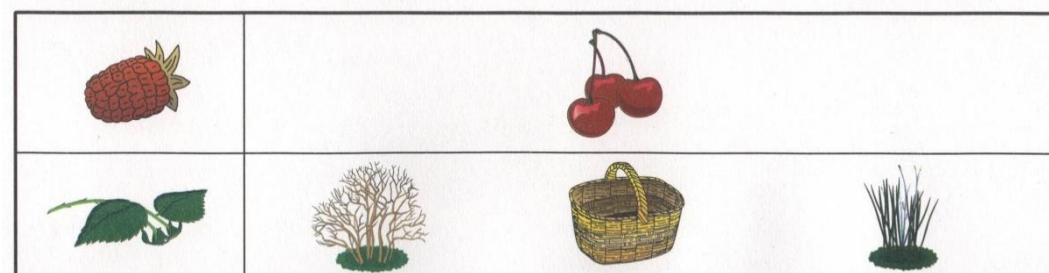
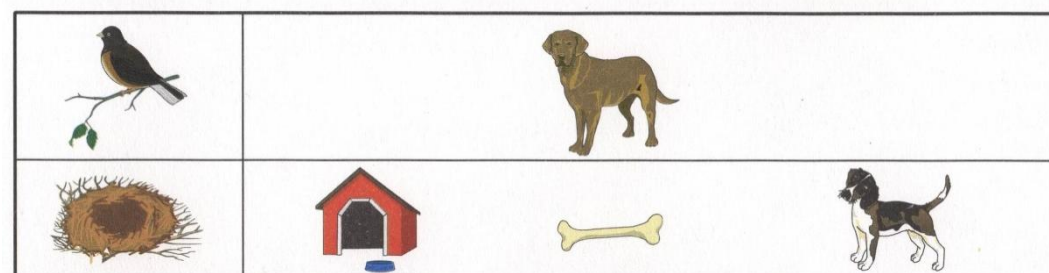
2. Простые невербальные аналогии (листы 18–19) (Н.Я. Семаго) [30]



лист 18



лист 19



Словесные игры и упражнения

Словесная игра «Назови одним словом»

- чашка, ложка, тарелка, вилка;
- яблоко, груша, лимон, банан;
- голубь, павлин, утка, цапля;
- рубашка, платье, куртка, футболка;
- собака, корова, свинья, баран;
- ромашка, василек, ландыш, одуванчик;
- береза, сосна, ель, тополь;
- ромашка, кукуруза, крапива, береза;
- зима, весна, лето, осень;
- морковь, картофель, капуста, помидор;
- машина, корабль, самолет, велосипед;
- шапка, платок, кепка, панамка;
- сапоги, туфли, ботинки, валенки;
- окунь, щука, карась, сом;
- подберезовик, сыроежка, подосиновик, мухомор.
- кисель, кефир, сок, чай;
- утюг, холодильник, пылесос, кофеварка ;
- двойка, тройка, пятёрка, единица;
- салат, каша, борщ, запеканка;
- топор, лопата, пила, отвёртка;
- серьги, браслет, цепочка, кулон;

- волейбол, баскетбол, футбол, водное поло.

Словесная игра «Третий (четвертый) лишний»

Цель: развитие способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

Примеры слов:

1. Яблоко, груша, помидор, банан.
2. Сапоги, кроссовки, сланцы, ботинки.
3. Поезд, самолет, вертолёт, ракета.
4. Брат, учитель, мама, бабушка.
5. Велосипед, коньки, санки, лыжи.
6. Расчёска, зубная щётка, бант, зубная паста.
7. Сосиска, сыр, колбаса, ветчина.
8. Ложка, вилка, нож, ножницы.
9. Снежинка, мороженое, сосулька.
10. Муравейник, нора, скворечник.
11. Люстра, лампа, свеча.
12. Брюки, шорты, юбка.
13. Ёлка, берёза, сосна.
14. Петух, гусь, воробей.

В начале работы дети отгадывают вариант, предложенный педагогом. На следующих занятиях, дети самостоятельно придумывают свои загадки по принципу «Третий лишний». Педагог предлагает всё более сложные варианты.

Словесная игра «Закончи предложение по аналогии»

Цель: развитие мыслительного действия по аналогии.

1. Небо голубое, а трава – (зеленая).
2. Стол деревянный, а стакан – (стеклянный).
3. Солнце желтого цвета, а море – (синего).
4. У курицы есть перья, у собаки – (шерсть).
5. Щука в озере, а акула – (в море).
6. Утром завтрак, вечером – (ужин).
7. Днём гуляем, ночью – (спим).
8. Телевизор смотрят, книгу – (читают).
9. На санках зимой, на велосипеде – (летом).
10. В школе ученик, а в больнице – (больной).
11. Ночью луна, а днём – (солнце).
12. За вторником среда, а за летом – (осень).
13. На руках варежки, на ногах – (валенки, сапожки).
14. У рыб – мальки, у птиц – (птенцы).
15. У зверей – детеныши, у людей – (дети).
16. Перо легкое, а топор – (тяжелый).
17. Лимон кислый, а сахар...
18. Ты ходишь ногами, а бросаешь...(руками)

Словесная игра «Две пары слов»

Цель: развитие мыслительного действия по аналогии.

1. Коза – козленок, свинья – ? (поросенок)
2. Больница – врач, школа – ? (учитель)
3. Суп – овощи, компот – ? (фрукты)
4. Снег – лыжи, лёд – ? (коньки)
5. Лето – зима, день – ? (ночь)
6. День – ночь, радость – ? (печаль)
7. Террариум – черепаха, аквариум – ? (рыбка)
8. Книга – читать, телевизор – ? (смотреть)
9. Варежка – рука, валенок – ? (нога)
10. Огурец – огород, яблоня – ? (сад)
11. Детский сад – воспитатель, магазин – ? (продавец)
12. Конюшня – лошадь, будка – ? (собака)
13. Черный – белый, низкий – ? (высокий)

Упражнение «Почему так называется?»

Цель: развитие умения сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения.

Дефектолог предлагает детям догадаться, почему то или иное животное, растение, гриб так называется (авторский подбор стимульного материала).

НАЗВАНИЯ ГРИБОВ

По месту произрастания

- Опенок
- Подберезовик
- Подосиновик
- Моховик
- Боровик

По цвету, сходству

- Рыжик
- Лисичка
- Белый гриб
- Масленок

По другим признакам

- Сыроежка
- Мухомор

НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ

- РАСТЕНИЕ

По сравнению

По окраске ягод и цветков

- Голубика
- Черника
- Малина
- Роза
- Сирень
- Фиалка
- Горицвет

- Лиственница
- Мать-и-мачеха
- Колокольчик
- Лисий хвост
- Копытень
- Вороний глаз
- Стрелолист
- Кувшинка и кубышка

По особенностям произрастания

- Первоцвет
- Подснежник
- Подорожник
- Земляника
- Подсолнечник

По другим признакам

- Костяника
- Ветреница
- Шиповник
- Облепиха
- Телорез

НАЗВАНИЯ НАСЕКОМЫХ

*По цвету, рисунку на крыльях,
форме тела*

- Голубянка
- Белянка
- Адмирал
- Павлиний глаз
- Голубая стрелка (стрекоза)
- Большое коромысло (стрекоза)
- Красотка-девушка (стрекоза)
- Жук-носорог
- Жук-олень
- Жук-слоник (долгоносик)

*По кормовому для гусениц
растению*

- Капустница
- Крапивница
- Боярышница

По другим признакам

- Жук-плавунец
- Водомерка
- Майский жук
- Шелкопряд

НАЗВАНИЯ ПТИЦ

По окраске оперения и сравнению

- Синица
- Малиновка, или зарянка
- Горихвостка
- Черный дрозд
- Белая сова
- Рябчик
- Камышовка-барсучок
- Кулик-шилоклювка
- Кулик-воробей
- Кулик-сорока
- Куропатка

По кормовой базе

- Дрозд-рябинник
- Овсянка
- Мухоловка

По особенностям пения

- Свиристель
- Пищуха (есть также млекопитающее с таким названием, по-другому – сеноставка, относится к зайцеобразным)
- Кукушка
- Певчий дрозд
- Пеночка-трещотка
- Пеночка-теньковка

По другим признакам

- Снегирь
- Зяблик
- Трясогузка
- Глухарь
- Поползень
- Ушастая сова

НАЗВАНИЯ МЛЕКОПИТАЮЩИХ

По кормовой базе

- Медведь
- Муравьед
- Тюлень-крабоед

По окраске

- Заяц-беляк
- Белуха (кит)
- Белёк (детёныш тюленя)
- Белый медведь
- Бурый медведь
- Серый кит
- Голубой кит
- Дельфин-белобочка

По другим признакам

- Землеройка
- Заяц-русак
- Гончая (порода собак)
- Овчарка (порода собак)
- Водолаз (порода собак)
- Броненосец
- Ленивец
- Носорог
- Морская свинка (в смысле – заморская)
- Утконос
- Горбатый кит
- Морской леопард
- Морской котик
- МЛЕКОПИТАЮЩИЕ
- ЛАСТОНОГИЕ (тюлени)
- ГРЫЗУНЫ

Для проведения упражнения необходимо подготовить фотографии (рисунки) объектов и предметов (людей), с которыми они сравниваются (адмирал с лентой, водолаз, коромысло, колокольчик, след от копыта, ласты, броневик, бронепоезд, леопард, носорог, олень, слон, овца, барсук, воробей, сорока, павлин, утка, краб, капуста, крапива, рябина).