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

КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Дошкольная дефектология»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/102-4-1
Утельбаева Татьяна Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент,
заведующая кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объем заимствований:
78 % авторского текста
Работа допущен к защите
рекомендована/не рекомендована
« 14 » 02 2018 г.
зав. кафедрой специальной
педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск,
2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 6

1.1.Мышление в психолого-педагогической литературе 6

1.3 Особенности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР 19

1.4 Роль дидактической игры в коррекции мышления старших дошкольников с ЗПР 24

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ 29

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 30

2.1 Результаты исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР 30

2.2 Комплекс дидактических игр 40

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ 45

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 46

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 49

ПРИЛОЖЕНИЯ 53

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное детство – это период интенсивного психического развития ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Это время активного познания окружающего мира. Ребенок знакомится с предметами, познает их свойства и качества, овладевает членораздельной речью, формами поведения, различными видами деятельности, у него формируются наглядно-речевые, наглядно-образные элементы мышления.

Под мышлением понимается процесс познавательной деятельности человека, который отражает действительность во всех её проявлениях. Этот процесс определяет связи, существующие между явлениями и предметами, благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность.

Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер. Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте. Вопросы формирования различных видов мышления, а в частности и наглядно-образного, у детей старшего дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Р.С Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой, А.Н. Леонтьева, Н. Е. Веракса.

По данным различных исследований, в России до 30% детей младшего школьного возраста имеют проблемы в обучении и не справляются с требованиями школьной программы. Основная часть таких детей – дети с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-

педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Уровень развитости психических процессов таких детей не соответствует определенному этапу, а находится на более ранней стадии.

При задержке психического развития неравномерно формируются познавательная деятельность, в свою очередь мышление, и эмоционально-волевая сфера. Чаще всего детям с ЗПР в силу различных обстоятельств начинают оказывать помощь довольно поздно, из-за чего благоприятные сроки коррекции бывают упущены. В таких случаях нередко наблюдается повышенная выраженность нарушений и увеличивается срок коррекционной работы.

Недостаточная сформированность познавательных процессов, а особенно мышления – главная причина возникновения трудностей у дошкольников с задержкой психического развития.

Для благоприятного развития таких детей необходимо уделить тщательное внимание развитию мышления дошкольников с ЗПР.

Исходя из всего представленного, темой нашего исследования является: «Коррекция мышления старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических игр».

Цель нашего исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции мышления старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Объект исследования – мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – процесс развития мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросу исследования;

2. Выявить особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития;

3. Систематизировать дидактические игры по развитию наглядно-образного мышления.

Методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; наблюдение; беседа; методы изучения состояния проблемы; методы обработки данных эксперимента; методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования.

База исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС №448» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 6 дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет.

Структура исследования: работа состоит из введения, 2 глав, выводов, приложения, библиографический список состоит из 40 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Мышление в психолого-педагогической литературе

Проанализировав литературу, было выявлено, что в развитии мышления выделяется цепь, независимых от содержания, незначительных структур, приходящих на смену друг друга по мере взросления ребенка. Их последовательность предопределена физиологическими закономерностями возрастного созревания. Развитие мышление подразумевается как «стихийный» процесс, как продукт лишь органического созревания.

Большого внимания и анализа требует крайне популярная концепция детского мышления, которую дал Ж. Пиаже. Он обозначил мышление ребенка до 11-12 лет, как синкретическое. При этом синкретизм подразумевается, как единая всесторонняя структура, покрывающая все мышление ребенка. [13]

Огромное достоинство Ж. Пиаже заключается в том, что он тщательнее, чем ко-либо, обозначил вопрос о развитии мышления, как вопрос не только количественных, но и качественных изменений и попытался выделить в ходе интеллектуального развития ребенка качественно многообразные ступени. [13]

Ж. Пиаже, отметив различие мышления ребенка и мысли взрослого человека, внешне противопоставил их друг другу, ограничив единство умственного развития человека. Это внешнее противопоставление мысли ребенка и мысли взрослого упирается у Ж. Пиаже в такое же внешнее противопоставление индивидуального и социального, не учитывающее, общественной природы человека. [13]

В философском словаре мышление обозначается как, «активный процесс отражение объектов окружающего мира, связанным с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания

действительности; продукт особым образом организованной материи – мозга». Впрочем, мышление, находясь в прочной связи с мозгом, не может быть целиком объяснено деятельностью мозга. Оно имеет общественную природу и по особенностям возникновения, и по способам функционирования. Мышление существует, лишь, в связи с трудовой и речевой деятельностью, характерной лишь для человеческого общества. [21]

В педагогическом словаре под мышлением подразумевается, «процесс активной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений окружающей действительности, в их существенных свойствах, связях и отношениях». [30]

Мышление происходит по законам, всеобщим для людей, вместе с тем в мышлении выражаются возрастные и индивидуальные особенности индивида. [31]

В различные возрастные этапы ведущее значение для общего развития человека, преобладает какой-либо психический процесс. Так, в раннем детстве основное значение имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте – память. Наше познание окружающей среды начинается с ощущения и восприятия и переходит к мышлению. Задача мышления заключается в раскрытии связей между предметами, выявлении отношений и отделении их от случайных совпадений.

Мышление – это более обобщенная и опосредованная форма психического отражения, оно устанавливает отношения и связи между познаваемыми объектами.

Мышление – это особого рода умственная и практическая деятельность, обозначающая систему, включенных в неё, действий и операций познавательно характера.

Рубинштейн С.А., отмечает о природе мышления, что «наше познание объектов действительности начинается с ощущений и

восприятия. Но, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От этих процессов познание переходит к мышлению». [31]

Отталкиваясь от того, что дано в ощущении и восприятии, мышление, выходя за пределы чувственного данного, расширяет границы нашего познания.

Исследования подтверждают, что дети в своем развитии проходят определенные стадии. Эти стадии протекают последовательного, как только завершается одна стадия, следует другая. Стоит сказать, что возможны индивидуальные различия в том, как быстро ребенок растет и развивается, а, следовательно, и в том, в каком возрасте каждый ребенок достигает той или иной стадии развития.

Развитие мышления любого ребенка создается и конструируется им самим в процессе взаимодействия с окружающей действительностью. Способность к мышлению со временем формируется в процессе развития ребенка, его познавательной деятельности. Познание зарождается с отражения мозгом, окружающей среды в ощущениях и восприятии, которые составляют чувственную основу мышления. [31]

В начале XX века имела свое существование социокультурная концепция развития мышления Л. С. Выготского, которая заключается в том, что мышление подразделяется на доречевое и мышление в момент, когда речь сформирована. Л. С. Выготский отождествляет развитие мышления с развитием языка и речи. Он выдвигал гипотезу о производности внутренних мыслительных процессах от предметной внешней деятельности. И говорил, что у ребенка до двух лет мышление и речь существует независимо друг от друга. [8]

На основе социокультурной теории была рекомендована теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Она отражает переход внешнего действия во внутренний план. Мышление, согласно этой теории, определяется как процесс обобщённого

и опосредованного отражения действительности. Формирование мышления у человека идет в непосредственном единстве, вместе с формированием личности (А. Н. Леонтьев).

Под мышлением понимается процесс познавательной деятельности человека, который отражает действительность во всех её проявлениях. Этот процесс определяет связи, имеющиеся между явлениями и предметами, благодаря мышлению оказывается возможным предвидеть результаты тех или иных действий, реализовывать творческую, целенаправленную деятельность. По словам Урунтаевой Г.А., оно основывается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явления, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны. [38]

Мышление может реализовываться с помощью практических действий, на уровне оперирования представлениями или словами, то есть во внутреннем плане. Сам мыслительный процесс зарождается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса.

Средствами решения задачи обозначаются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение.

Любая из этих операций выполняет определенную функцию в процессе познания и находится в трудной взаимосвязи с другими операциями. Под анализом понимается процесс мыслительного разложения целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений.

Синтез подразумевается собой мысленное обобщение частей, свойств, действий, в единое целое. Про сравнение можно отметить что, это установление сходства или различия между предметами и явлениями. Обобщение – это мыслительное объединение предметов и явлений по каким-либо их свойствам. Абстракция заключается в вычленении каких-либо сторон объекта при отвлечении от остальных.

По мнению Т.А. Власовой, мышление можно обозначить, как

неразрывно связанный психический процесс самостоятельного искания и открывания значительно нового, т.е. опосредованного обобщенного отражения деятельности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы. [11]

Мышление может совершаться на разных уровнях, таких как наглядное мышление и мышление отвлеченное, теоретическое. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от наглядности, но также не может мыслить лишь чувственными образами без понятий. Следовательно, эти два уровня мышления взаимосвязаны. На основании этого, выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Наглядно-действенное мышление предполагает, опору на непосредственное восприятие предметов и их свойств. Наглядно-образное – вид мышления, которое оперирует образами. Словесно-логическое мышление представляет собой, абстрактное и теоретическое мышление, которое отражает общие связи и отношения. [11]

Необходимо сказать, что все эти три вида мышления связаны между собой, в норме три вида мышления развиты в равной степени, но в связи с определенными особенностями тот или иной вид мышления выступает на первый план.

Мышление в дошкольном возрасте основывается на представлениях. Ребенок может думать о том, что она знает по своему прошлому опыту. Оперирования образами и представлениями делает мышление внеситуативным.

С точки зрения Урунтаевой Г. А., изменения в мышлении дошкольника, прежде всего, связаны с тем, что устанавливаются все более плотные взаимосвязи мышления с речью. Такие взаимосвязи дают начало, во-первых, появлению развернутого мыслительного процесса – рассуждения, во-вторых, перестройке взаимоотношении практической и

умственной деятельности, когда речь начинает осуществлять планирующую функцию, в-третьих, бурному развитию мыслительных операций. [38]

Особенности развития мышления у старших дошкольников заключается в том, что в этот этап происходит переход от наглядного уровня мыслительной деятельности к абстрактно-логическому, что проявляется в пластичности, самостоятельности и продуктивности мышления.

Веракса Н. Е. подчеркивает, что функционирование самих образов оказывает существенное воздействие на развитие логических операций, потому как новые стороны и связи предметов, которые на определенном этапе становятся объектом понятийного мышления, вначале выделяют ребенком в наглядно-образном плане.

Дошкольник переходит к решению умственных задач более высокого уровня, чем в раннем возрасте. Формируется самостоятельность, независимость и индивидуальность мышления, ребенок соединяет объекты, признаки и свойства.

Детей старшего дошкольного возраста различает планомерность анализа, дифференцированность обобщений, способность к абстрагированию и обобщению. Так, например, дети старшего дошкольного возраста определяют взаимосвязи между внешним строением животных и условиями их существования. У детей трансформируется характер обобщений, они постепенно переходят от оперирования внешними признаками к раскрытию объективно более существенных для предметов признаков. [26]

Развитие навыка классифицировать предметы, связано с освоением обобщённых слов, увеличению представлений и знаний об окружающей среде.

Обозначим следующие компоненты, структуры мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста:

1. Мотивационный компонент, проявляющийся в различных видах активности.

2. Регуляционный компонент, проявляющийся в навыке планировать, программировать и контролировать психическую деятельность.

3. Операционный компонент, то есть наличие сформированных операций анализа и синтеза.

Также обозначим, особенности мышления в дошкольном возрасте:

1. Освоение речи приводит к развитию рассуждении как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;

2. Появляется иное соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждая, возрастает планомерность мышления;

3. Ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;

4. Экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, пробовать свои силы.

Таким образом, мышление – это процесс познавательной деятельности человека, который отражает действительность во всех её проявлениях. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Необходимо сказать, что все эти три вида мышления объединены между собой, в норме три вида мышления развиты в одинаковой степени, но в связи с определёнными особенностями тот или иной вид мышления выступает на первый план.

Особенности развития мышления у старших дошкольников заключается в том, что в этот период происходит переход от наглядного уровня мыслительной деятельности к абстрактно-логическому, что отражается в гибкости, самостоятельности и продуктивности мышления. Детей старшего дошкольного возраста отличает планомерность анализа,

дифференцированность обобщений, способность к абстрагированию и обобщению.

1.2. Задержка психического развития. Основные понятия

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) применяется по отношению к детям с незначительными органическими повреждениями или функциональной недостаточность ЦНС, а также длительно находящимся в условиях социальной ограниченности. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов. Российские клиницисты, психологи и педагоги учитывают различные аспекты этой проблемы, показывая, что понятие «задержка психического развития» (ЗПР) характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка в целом.

По мнению У. В. Ульенковой, под термином, «задержка психического развития» понимается синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), заторможенного темпа реализации отложенных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и легко действующих факторов (ранней депривации, неполноценного ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В причине ЗПР играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая неполноценность нервной системы, чаще остаточного характера. [37]

Понятие «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Причины задержек бывают различные. Они могут возникнуть в

результате влияния вредных факторов во время внутриутробного развития, а также во время родовой деятельности и в первые годы жизни ребенка.

М. С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает различные варианты психофизического недоразвития, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях. [12]

Т.А. Власова и М.С. Певзнер (1967) выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

1) Дети с нарушенным темпом физического и интеллектуального развития.

Причины: вялотекущий темп созревания коры головного мозга.

Дети данной группы уступают ровесникам в психофизическом развитии, отличаются недоразвитием в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности.

Причины: минимальное органический дефект головного мозга.

Для детей данной группы характерны слабость нервных процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и пониженная работоспособность. [11]

К.С. Лебединская определила классификацию детей с ЗПР, которая представлена четырьмя группами:

1. задержка психического развития конституционального происхождения;
2. задержка психического развития соматогенного происхождения;
3. задержка психического развития психогенного происхождения;
4. задержка психического развития церебрально-органического происхождения. [19]

Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую

структуру, особенности эмоциональной недоразвитости и нарушения познавательной сферы и часто осложнен рядом болезненных признаков – соматических, энцефплопатических, неврологических. Во многих случаях эти болезненные симптомы нельзя расценивать только как осложняющие, так как они играют серьезную патогенетическую роль в формировании самой задержки психического развития. Описанные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном различаются друг с другом именно особенностью структуры и характером соотношения двух главных компонентов этого нарушения развития: структурой инфантилизма и особенностями развития высших психических функций.

ЗПР конституционального генеза – так обозначенный гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм, по классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой), при котором эмоционально-волевая сфера как бы пребывает на более раннем этапе развития, во много напоминая нормальную структуру эмоционального развития детей младшего возраста. Характерны преобладание игрового интереса, повышенный фон настроения, непосредственность и красочность эмоции при их поверхности и нестойкости, а также подвержены легкой внушаемости. При переходе к школьному возрасту важность для детей игровых интересов сохраняется.

По словам К.С. Лебединской, эта форма недоразвитости эмоционально-волевой сферы может появляться вследствие обменно-трофических расстройств в течение внутриутробного развития. В этих ситуациях речь идет о конституциональном инфантилизме наследственного происхождения. [19]

ЗПР соматогенного генеза определена длительной соматической недостаточностью разного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретёнными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца (В.В. Ковалев, 1979).

ЗПР психогенного генеза возникает вследствие неблагоприятных условий воспитания, препятствующими правильному формированию личность ребенка (неполная или неблагополучная семья, психические травмы). Неблагоприятные условия жизни, рано возникшие, продолжительно действующие и оказывающие пагубное влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких ситуациях речь идет о патологическом развитии личности.

Следует отметить, что это тип ЗПР важно отличать от явлений педагогической запущенности, не представляющих собой патологического состояния, а вызванных недостатком знаний и умений вследствие дефицита интеллектуальной информации. ЗПР психогенного происхождения наблюдается, прежде всего, при норматипичном развитии личности по типу психической неустойчивости (Г.Е. Сухарева, 1959; В.В. Ковалев, 1979; и др.), часто, обусловленной явлениями гипоопеки – условиями безнадзорности, формы поведения, выработка которых связаны с активным торможением аффекта. Не мотивируется развитие и познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Вариант аномального развития личности по типу «кумира семьи» обусловлен, наоборот, гиперопекой – неправильным воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности и ответственности. Для дошкольников, имеющих данный тип ЗПР, на общей картине соматической ослабленности характерно общее снижение интеллектуальной активности, повышенная утомляемость и истощаемость, особенно при длительных физических нагрузках и познавательной активности. Дети быстро устают, им требуется большее время, чтобы выполнить определенные учебные задания. Познавательная деятельность получает повреждение вторично вследствие снижения общего тонуса организма. Вариант аномального развития личности по

невротическому варианту чаще наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жестокость, агрессия к ребенку, другим членам семьи. В такой среде нередко формируется личность застенчивая, боязливая, эмоциональная незрелость, которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и отсутствии инициативы. Неблагоприятные условия воспитания приводят к задержке развития и познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического генеза встречается чаще других описанных вариантов и нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений в познавательной сфере. Изучение анамнеза этих детей в большинстве случаев показывает наличие легкой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера вследствие патологии беременности (тяжёлые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, несовместимость крови по резус -, АВО - и др. факторам) недоношенности, асфиксии, родовых травм, постнатальных нейроинфекций, токсико-дистрофирующий заболевания первых лет жизни. Анамнестические данные чаще всего указывают на замедление смены возрастных этапов развития: заторможенность формирования статистических функций ходьбы, речи, навыков опрятности, фаз игровой деятельности. В соматическом состоянии в связи с частыми признаками задержки физического развития (недоразвитие мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса, задержка тонуса) часто наблюдается общая гипотрофия, что не позволяет исключить патогенетической роли нарушений вегетативной регуляции –, могут наблюдаться и различные виды дипластичности телосложения.

Церебрально-органическая недостаточность, прежде всего, накладывает типичный отпечаток на структуру самой задержки психического развития – как на особенности эмоционально-волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности.

Таким образом, мы можем сказать, что категория детей с задержкой психического развития чрезвычайно неоднородна.

Ученые, которые занимались данной проблемой (У. В. Ульенкова, Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и др.) отмечают, что причины задержек бывают различные, которые могут возникнуть в результате воздействия патогенных факторов во время внутриутробного развития, а также во время родовой деятельности и в первые годы жизни ребенка. Характерными особенностями детей с ЗПР является: слабость нервно-психических процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность, преобладание игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и красочность эмоции при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. [11;12;19]

Также отметим, что дети данной группы уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

1.3 Особенности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР

В отечественной психологии и педагогике вопросы формирования различных видов мышления, а в частности и наглядно-образного, у детей старшего дошкольного возраста отражены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др. Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующий обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Проблема развития мышление у детей с ЗПР остаётся актуальной в детской коррекционной педагогике и специальной психологии. Этому вопросы были посвящены труды следующих отечественных психологов и педагогов: А. И. Блиновой, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. И. Лубовского, Е. М. Мастюковой, М. С. Певзнер и др.

Наглядно-образное мышление – основной вид мышления детей 5-6 летнего возраста, связанное с оперированием образами, оно наиболее полно воссоздаёт все многообразие различных характеристик предмета.

В простейшей форме наглядно-образное мышление проявляется у дошкольников в возрасте 4-6 лет. Здесь практические действия отходят на второй план и, познавая объект, ребенку вовсе не обязательно трогать его руками. Но, ему необходимо отчетливо воспринимать и представлять наглядно определенный объект. [6]

Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется, главным образом, развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти.

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей, умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы можем сказать, что у детей с задержкой психического развития отмечается

отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.Д. Рускаева, У.В. Ульенкова и др.). У большинства дошкольников с задержкой психического развития, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимой для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи (У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева). Т. Д. Пускаева отмечает, что в старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного плана. [37]

Т. В. Егорова, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенкова и другие исследователи, отмечают пониженную активность мышления, недостаточную сформированность умственных операций у детей с задержкой психического развития. [40]

Как отмечает С.Г. Шевченко, на развитие словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития отрицательно влияет малый запас знаний об окружающем мире, отличающихся нечёткостью, диффузностью и бессистемностью. Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий. Дети испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. [40]

Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляется в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операции анализа и синтеза. Л.В. Кузнецова в своих исследованиях отмечает, что уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в

большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то их них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками.

В исследованиях Т.В. Егорова, были отмечены общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Такие дети пытаются избегать интеллектуальных задач. Выполняют задачу не полностью, а только лишь, легкую её часть. Также, дети с ЗПР не заинтересованы результатом своей деятельности;

2. отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Детям с данной категорией присуща такая особенность как, выполнение задания без понимания инструкции. Они больше заинтересованы в том, чтобы как можно скорее справиться с заданием, им не важен результат;

3. низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы. Дети с ЗПР, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей. Они решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может.

4. Характерна стереотипность мышления, его шаблонность.

Анализ исследований (Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, В.И. Лубовского и др.) показал, что у детей с ЗПР особенные трудности вызывает решение задач, в которых необходимо осмыслить и выделить проблемную ситуацию, проанализировать её условия, найти новый способ решения, опираясь на обобщение прежнего опыта. Мыслительные

операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и сравнение) недостаточно сформированы. Так, анализ предметов и явлений окружающей действительности (умение мысленно расчленять объекты на составляющие их элементы, выделять отдельные признаки и свойства предметов) такие дети проводят бессмысленно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. Специфические черты мышления у детей с задержкой психического развития отмечаются и в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Дети затрудняются установить сходства и различия в предметах. [20]

Следующей особенностью является недостаточный уровень сформированной операции обобщения (умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак). Это, отчетливо, проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности, т.е. проявляется трудности при усвоении специальных терминов, видовых понятий. Также бывают случаи, когда дети хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. Важно отметить, что старшие дошкольники с ЗПР вполне хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение предметов на группы по заданному признаку не представляет для детей особых трудностей. Дети справляются с заданием также успешно, как и нормально развивающиеся дети. Бывают незначительные ошибки, которые объясняются недостаточной сформированностью внимания. Но при усложнении задания продуктивность выполнения работы снижается, лишь, некоторые дети выполняют задание без ошибок.

Таким образом, на основании изложенного выше можно сделать следующий вывод. Одна их психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставания обнаруживается в наибольшей степени во

время решения задач, предполагающих использование словесно-логического и наглядно-образного мышления. Также, мы выявили, основные затруднения у детей с задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий, такие как соотнесение понятий с предметами, невозможность использования ранее приобретенного опыта в новой ситуации и т.п.

Менее всего у них отстает развитие наглядно-действенного мышления.

1.4 Роль дидактической игры в коррекции мышления старших дошкольников с ЗПР

Деятельность детей дошкольного возраста отличается по видам и содержанию, и как следствие, по возможностям оказывать влияние на умственное развитие. Умственное воспитание дошкольников осуществляется в игровой деятельности, в специально организованных взрослыми дидактических играх, в которых заключены разнообразные знания, мыслительные операции. В процессе игры все эти знания совершенствуются, обобщаются. Игровая деятельность влияет на формирование произвольного поведения и всех психических процессов. Дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры. Исследования отечественных психологов (А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина) показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра – есть, своего рода, средство познания ребенком действительности. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра – это сложное психологическое явление, которое дает эффект общего психического развития. По утверждению К.Д. Ушинского, в игре ребенок «живет» и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни. В игре ребенок учиться подчинять свое поведение правилам игры, познает правила общения с людьми, развивает свои умственные способности и познавательные интересы, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Игра для ребенка – это серьезное занятие.

Использование дидактической игры как средства развития психических процессов детей дошкольного возраста началось очень давно. Так, использование дидактических игр в целях воспитания и обучения

детей, представлено в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов прошлого М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, А.И. Сорокина и др. В советской педагогике система дидактических игр была создана авторами: Л.А. Венгер, А. П. Усова, В.Н. Аванесова и др.

Оценивая дидактическую игру и ее роль в системе обучения А. П. Усова писала: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность». [33]

Изучив литературу, мы можем сказать, что, дидактическая игра – это форма организации обучения. Использование дидактических игр в процессе обучения в детском саду, позволяют развить у детей все психические процессы, в том числе, мышление, а также все мыслительные процессы. При оценке дидактической игры А.В. Запорожец, отметил: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей». [16]

Е.И. Тихеева высоко ценила дидактическую игру, её роль в ознакомлении детей с предметными явлениями окружающей жизни. Дидактическая игра представляет собой сложную структуру, в которой можно выделить основные элемента, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Один из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия.[18]

Наличие одной или нескольких дидактических задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего развития на познавательную деятельность детей.

Следующим элементов игры является игровая задача, осуществляемая детьми в игровой деятельности. Эти две задачи, дидактическая и игровая – отражают взаимосвязь обучения и игры.

Дидактическая задача осуществляется в игре через игровую задачу, которая определяет игровые действия, становится задачей ребенка, активизирует игровые действия.

Дидактическая задача реализуется на протяжении всей игры через осуществление игровой задачи, игровых действий, а итог её решения обнаруживается в финале. Только при этом условии дидактическая игра может выполнить функцию обучения и вместе с тем будет развиваться игровая деятельность.

Игровые действия являются основой дидактической игры – без них невозможна сама игра. Важно отметить, что чем содержательнее и разнообразнее игровые действия, тем интереснее детям становится сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

Игровым действиям детей нужно учить. Обучение игровым действиям дается через методы и приемы, например, показ. В игровых действиях определяется мотив игровой деятельности, по сложности они различны и обусловлены сложностью познавательного содержания и игровой задачи. [33]

Одним их составных элементов игры – правила игры. Содержание и направленность которых обусловлены общими закономерностями развития ребенка и коллектива детей, познавательным содержанием, игровыми задачами и действиями. В дидактической игре правила являются заданными. Используя их, педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей.

Правила организуют познавательную деятельность детей: сравнить, обобщить, найти решение поставленной задачи.

Организованные правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. Соблюдение правил в ходе игры вызывают проявления усилий, овладению способами общения в игре и вне игры и формированию знаний.

Изучив литературу, мы можем отметить, что чаще всего игры соотносятся с содержание воспитания и обучения: игры по ознакомлению с окружающим миром, игры по формированию элементарных математических представлений, словесные игры и др. Также игры могут быть соотнесены с дидактическим материалом, что подчеркивает их направленность на обучение, на познавательную деятельность детей. [33]

Существуют различные виды игр, например: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предпочтения («Что было бы?»); игры-загадки и др.

Таким образом, дидактические игры очень разнообразны с дидактическим материалом и без него, игры-беседы, игры-загадки и т.п. Но чаще всего игры соотносятся с содержание воспитания и обучения: игры по ознакомлению с окружающим миром, игры по формированию элементарных математических представлений, словесные игры и др.

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на занятиях учителя дефектолога, так и воспитателем, а также включена в различные режимные моменты детского сада. [18]

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определёнными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опят. Благодаря этому особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра делает процесс обучения эмоциональным, действенным и позволяет ребенку получить собственный опыт.

У детей с ЗПР наглядно-образное мышление без коррекционного воздействия развивается значительно медленнее, чем у нормально-развивающихся детях. Они слабо обобщают уже имеющийся опыт, плохо ориентируются в условиях проблемной ситуации. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка данной категории, что игры будут способствовать формированию у него

умения решать проблемные задачи. А полученный при этом опыт, в дальнейшем, даст возможность понимать и решать аналогичные задачи.

Важным в психическом развитии ребенка является формирование мышления. Именно в дошкольный возрастной период возникают не только основные формы наглядного мышления, но и закладываются основы логического мышления.

Главной особенностью дидактических игр является то, что при соблюдении всех поставленных правил игры, у детей появляется необходимость сравнивать, обобщать, анализировать, систематизировать, что, с свою очередь, развивает способность к анализу, синтезу, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения – успешное развитие мышления дошкольников.

Правильная и своевременная организация работы по формированию мышления для ребенка с ЗПР приобретает особое значение, так как недостаточная сформированность познавательных процессов, а особенно мышления, является главной проблемной при данном нарушении.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе мы рассмотрели такие вопросы как: понятие «мышление», виды мышления и основные этапы развития мышления в дошкольном возрасте, понятие «задержка психического развития» и особенности развития детей данной категории, а также понятие «дидактическая игра». Таким образом, дидактическая игра – это форма организации обучения. Использование дидактических игр в процессе обучения в детском саду, позволяют развить у детей все психические процессы, в том числе, мышление, а также все мыслительные процессы. Дидактические игры очень разнообразны с дидактическим материалом и без него, игры-беседы, игры-загадки и т.п. Но чаще всего игры соотносятся с содержание воспитания и обучения: игры по ознакомлению с окружающим миром, игры по формированию элементарных математических представлений, словесные игры и др.

Но главной особенностью дидактических игр является то, что при соблюдении всех поставленных правил игры, у детей появляется необходимость сравнивать, обобщать, анализировать, систематизировать, что, с свою очередь, развивает способность к анализу, синтезу, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения – успешное развитие мышления дошкольников.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Результаты исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы можем отметить, что в структуре задержки психического развития одним из важнейших составляющих является недоразвитие мыслительной деятельности. У детей с ЗПР имеется ряд специфических особенностей в развитии такой формы, как наглядно-образное мышление, которые можно выявить с помощью специально подобранных методик.

Таким образом, целью исследования является изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования, нами были определены следующие задачи:

1. подобрать диагностические методики для выявления уровня развития наглядно-образного мышления детей;
2. проанализировать результаты, полученные при обследовании;
3. разработать картотеку дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей.

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, мы подобрали такие методики, как: «Нелепицы» (Забрамная С. Д.), «Времена года», «Что здесь лишнее?».

Исследование проводилось на базе МБДОУ №448 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методики предъявлялись детям в первой половине дня после

проведения подгрупповых занятий, индивидуально. Обработка результатов исследования производилась путем оценки уровня развития наглядно-образного мышления детей по балльной системе.

В соответствии с целью и задачами исследования, для изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития были отобраны следующие методики:

Методика 1. «Нелепицы» (Забрамная С. Д.). [14]

Цель – изучение элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире.

Стимульный материал: картинка с изображением 7 нелепых ситуаций.

Методика проведения:

Вначале ребенку показывают картинку. (Приложение 1)

В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Анализ результатов:

10 баллов – ребенок за 3 минуты заметил все 7 нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и сказать, как должно быть.

8-9 баллов – ребенок заметил все нелепицы, но от 1 до 3 не смог объяснить до конца, или сказать, как должно быть.

6-7 баллов – ребенок заметил и отметил все нелепицы, но 3-5 не сумел объяснить до конца, или сказать, как должно быть.

4-5 баллов – ребенок заметил все нелепицы, но не объяснил 5-6 нелепиц.

2-3 балла – ребенок не заметил 1-3 нелепицы и ничего не объяснил.

0-1 балл – ребенок успел обнаружить меньше 3 из 7 нелепиц.

Уровни развития:

8-10 баллов – высокий уровень

5-7 баллов – средний уровень

0-4 балла – низкий уровень.

Методика 2. «Времена года» Р.С Немов. [24]

Цель: выяснение уровня сформированности представлений о временах года (уровня наглядно - образного мышления) детей.

Стимульный материал: сюжетные картинки со специфическими признаками четырёх времён года. (Приложение 2)

Методика проведения: перед ребёнком раскладываются четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребёнка просят показать, где изображены все времена года: зима, весна, лето, осень. Затем спрашивают: «Расскажи, как ты догадался, что здесь изображена весна». В случае затруднения проводится обучение. Время выполнения - 2 минуты.

Оценка результатов

10 баллов – за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам).
8-9 баллов – ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

6-7 баллов – ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.
4-5 баллов – ребёнок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения.
0-3 балла – ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака (разное количество баллов, от 0 до 3, ставится в зависимости от того, пытался или не пытался ребенок это сделать).

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

6-7 баллов – средний.

4-5 баллов – низкий.

0-3 балла – очень низкий.

Методика 3. «Что здесь лишнее?» Р.С Немов. [24]

Цель – исследование процессов образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у ребенка.

Стимульный материал: серия картинок, на которых представлены разные предметы. (Приложение 3)

Методика проведения: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним». На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов

10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньше, чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.
8-9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин до 1,5 мин.
6-7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.

4-5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.
2-3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.
0-1 балл – ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий

Остановимся на результатах исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Результаты обследования по методике 1. «Нелепицы» (Забрамная С. Д.)

Инструкция была понятна, помощь педагога не требовалась. При показе картинки с нелепыми ситуациями дети с интересном рассматривали её. После проговаривания инструкции большинство детей стали активно указывать «нелепицы». Некоторые дети подолгу рассматривали картинку и начали указывать нелепые ситуации, только после направляющей помощи.

При объяснении проблемной ситуации возникали трудности, дети формально описывали сюжет. Некоторые дети ошибочно отвечали на наводящие вопросы. Результаты проведенного обследования указаны в таблице 1.

Таблица 1.

«Результаты исследования состояния наглядно-образного мышления»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юля	1	Низкий
Рита	5	Средний
Дима	1	Низкий
Федя	3	Низкий
Семен	5	средний
Костя	3	низкий

Из «Таблицы 1» видно, что в группе 34% детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети (Рита, Семен) заметили все нелепицы, которые были на картинке, но смогли объяснить лишь некоторые проблемные ситуации. Большинство - 66% детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Федя и Костя заметили почти все нелепицы, но при просьбе объяснить, не смогли этого сделать. Другие ребята Юля, Дима показали низкий результат, при выполнении задания указали лишь по 2 «нелепицы». Результаты обследования по методике 1 «Нелепицы» в процентном соотношении отражены в рисунке 1.

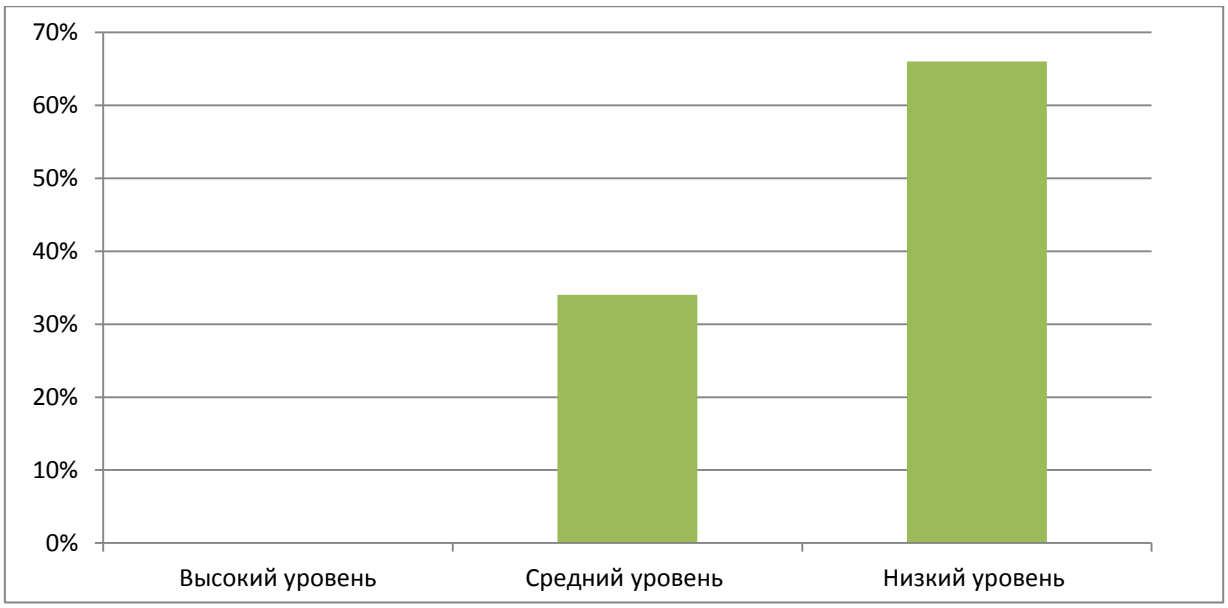


Рисунок 1. «Результаты диагностики»

Результаты обследования по методике 2. «Времена года»

После предъявления дидактического материала и проговаривания инструкции, дети охотно включались в выполнение задания. Большинство детей правильно определили все времена года, но указали не все признаки. Дети самостоятельно не объяснить свой выбор, но после уточняющий вопросов, такие как: «Почему человек так одет?», «Как ты догадался, что на этой картинке изображено лето?» и т.д. У ребят складывалось понимание изображений.

Один ребенок проявлял чрезмерную двигательную активность. Ему, во время, проведения методики, требовалась стимулирующая помощь. При объяснении пытался указать признаки времен года, хоть и ошибался. Результаты проведенного обследования указаны в таблице 2.

Таблица 2.

«Результаты исследования состояния наглядно-образного мышления»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юля	5	Низкий
Рита	7	Средний
Дима	3	Очень низкий
Федя	4	Низкий
Семен	6	Средний
Костя	4	низкий

Из таблицы 2. Мы видим, что 33% детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления, эти дети правильно определили времена года и назвали по 3-4 признаков, в общем. У других детей 33% был выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Так же был выявлен очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления – 17%. Детей с высоким уровнем не было выявлено. Результаты обследования по методике 2 «Времена года» в процентном соотношении отражены в рисунке 2.

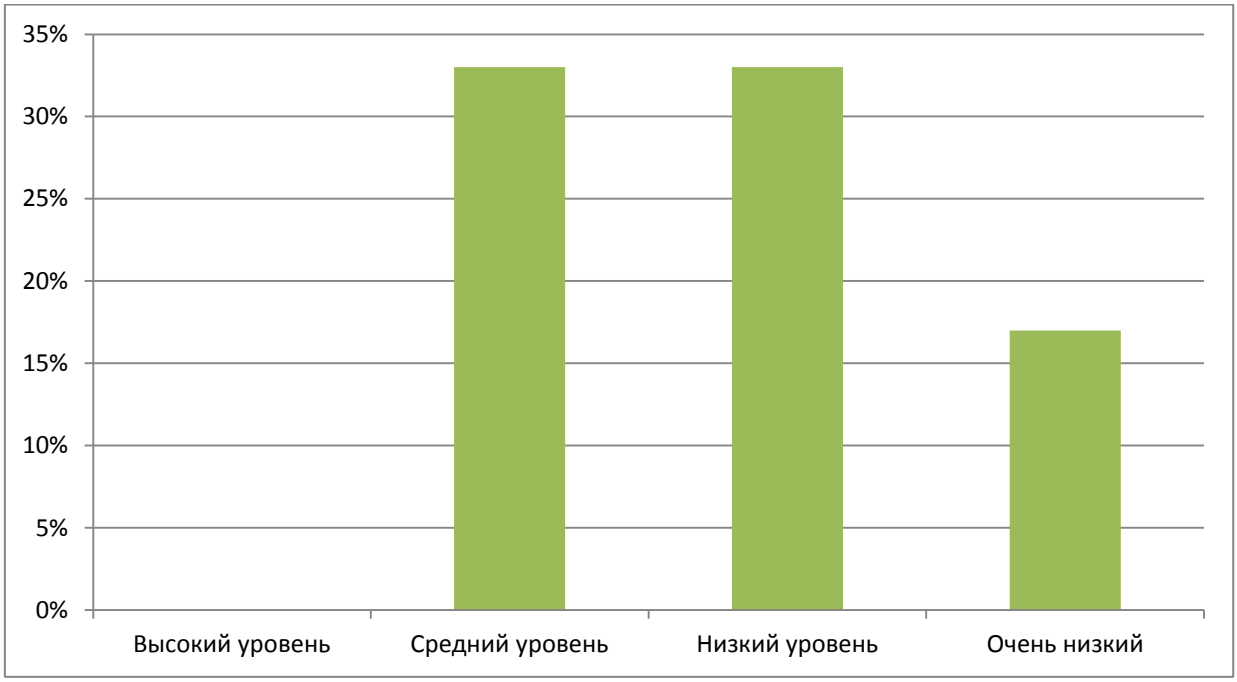


Рисунок 2. «Результаты диагностики»

Результаты обследования по Методике 3. «Что здесь лишнее?»

Ребята активно включались в задание. Активно рассматривали картинки. Указывали лишний предмет, некоторые ребята ошибались, но после наводящих вопросов, указывали верный ответ. Рита и Федя пытались объяснить свой выбор. В общем, ребята выполняли задание с интересом. Лишь, некоторым ребятам была продублирована инструкция. Результаты проведенного обследования указаны в таблице 3.

Таблица 3.

«Результаты исследования состояния наглядно-образного мышления»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юля	3	Низкий
Рита	7	Средний
Дима	3	Низкий
Федя	3	Низкий
Семен	6	Средний
Костя	3	Низкий

В таблице 3. Видно, что часть группы обследуемых детей – 33%, справились с заданием от 1,7 до 2,5 мин. Это означает, что у детей (33%) средний уровень развития наглядно-образного мышления. У других ребят – 66%, был выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Этим ребятам на выполнение задания понадобилось от 2,5 до 3 мин. Высокого и очень низкого уровня развития наглядно-образного мышления не было выявлено. Результаты обследования по методике 3 «Что здесь лишнее» в процентном соотношении отражены в рисунке 3.

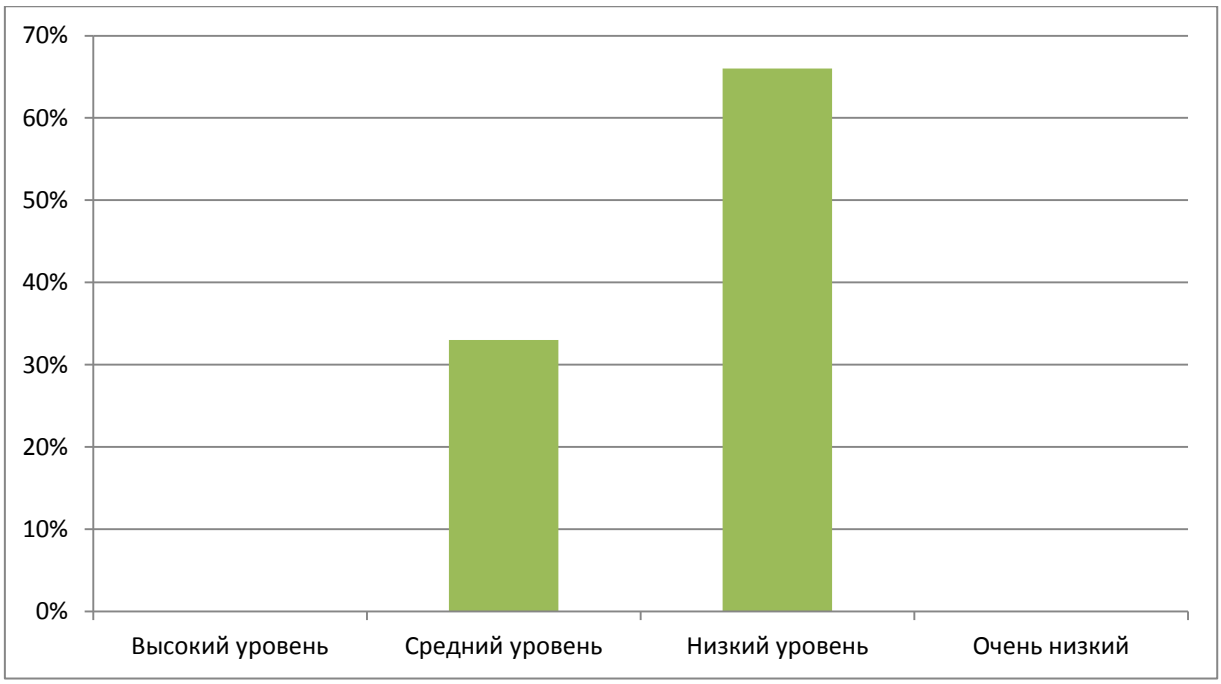


Рисунок 3. «Результаты диагностики»

Таким образом, по результатам обследования наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР. Мы можем сказать, что 4 воспитанника (66%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. У 2-х детей (34%) старшего дошкольного возраста уровень развития наглядно-образного мышления находится на среднем уровне. (Рисунок 4)

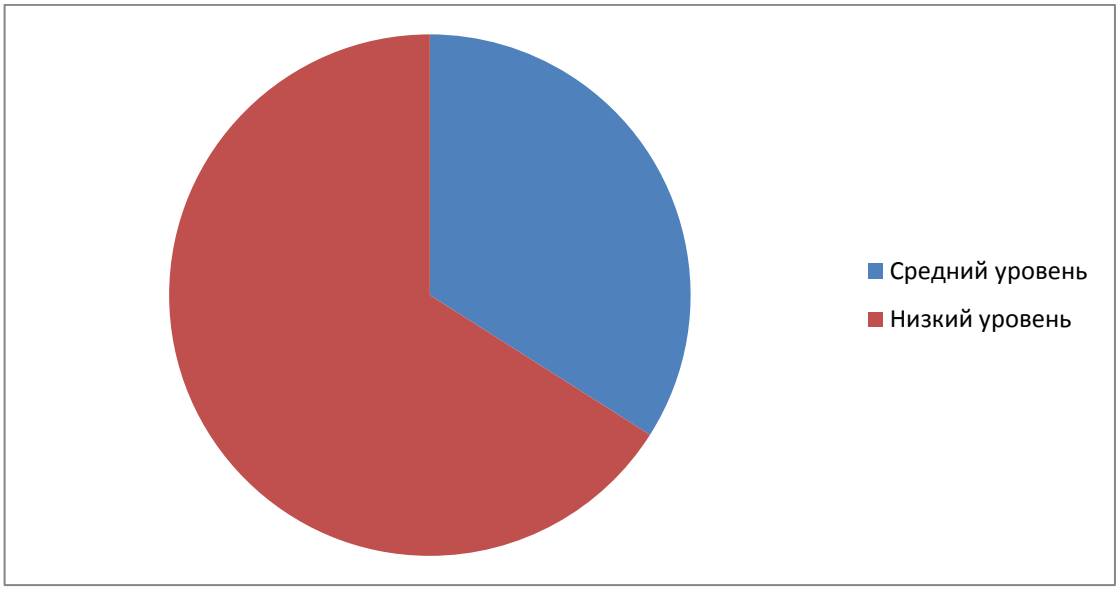


Рисунок 4. «Уровень развития наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития»

Подводя итог, отметим что, части группы детей нужна была помощь педагога. Такие виды помощи как: стимулирующая, организационная. Для дальнейшего благоприятного развития уровня наглядно-образного мышления необходима коррекционная работа.

Мы систематизировали и разработали дидактические игры, которые направлены на коррекцию наглядно-образного мышления. Данные игры могут быть использованы как на коррекционных занятиях, так и на общеобразовательных.

2.2 Комплекс дидактических игр

По результатам проведенного обследования, мы выявили два уровня развития наглядно-образного мышления, низкий и средний уровни. Опираясь на эти результаты, мы систематизировали и структурировали дидактические игры по уровню развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

При этом учитывали возраст детей и особенности наглядно-образного мышления. Игры могут применяться как на коррекционных занятиях, так и на общеобразовательных. Игры предлагаются с усложнением.

Игра «Сложи портрет животного»

Задачи:

- развитие умения составлять из частей, целостное изображение.

Оборудование. Разрезные картинки домашних животных, поделенные на 4 части (изображение разрезных картинок, может меняться по теме занятий). Для усложнения предлагаются разрезные картинки, поделенные на 5-6 частей. (Приложение 4)

Ход игры: Педагог раздает детям разрезные картинки с изображением животных и просит забрать целое. В случае затруднения, педагог кладет первую часть картинки, затем говорит: « – Теперь попробуй

сам подобрать следующую часть». После завершения задания, детьми, задаются вопросы по теме: « – Какое животное ты забрал?», « – Это животное домашнее или дикое?», « – Почему это животное домашнее?» и т.д.

Игра «Составь домик для животного»

Задачи:

- развитие способности соотносить образ предмета с его видом.

Оборудование. Счетные палочки.

Ход игры. Педагог раздет детям счетные палочки. Затем дает задание: « – Составьте из ваших палочек домик для животного». На начальном этапе детям предлагается, составить геометрические фигуры такие как, треугольник, квадрат, прямоугольник и т.д.

Игра «Прятки»

Задачи:

- развивать умение вычленять из целостного изображения отдельную часть;
- развивать умение соотносить контур с образом животного.

Оборудование. Изображение с наложенными друг на друга контуров домашних животных.

Ход игры. Педагог показывает детям картинку, на которой изображены 4 животного, силуэты, которых, наложены друг на друга. Для усложнения предлагается изображение с 5-6 иллюстрациями.

И говорит: « – Ребята, посмотрите внимательно и скажите, какие животные здесь спрятались?». При затруднении, педагог говорит, какое животное спрятано на картинке, но только одного. Затем просит найти предметы по аналогии. Педагог задает уточняющие вопросы: « – Кто здесь прятался?», « – Какие это животные?», « – Где живут домашние животные?» и т.д.

Игра «Угадай-ка?»

Задачи:

- развитие, у детей, обобщенных представлений о признаках и качествах животных;
- развивать умение оперировать образами и представлениями.

Оборудование. Описание домашних животных по их признакам.

Ход игры. Дается инструкция: « - Отгадайте животное по описанию». Педагог читает детям, описание какого-либо животного. Задаются уточняющие вопросы: « – Как ты угадал(а)?», « – Какое это животное?», « – Как говорит это животное?» и т.д.

Игра «Что перепуталось?»

Задачи:

- развивать умение оперировать образами и представлениями.
- развивать умение вычленять отдельные образы из целостных представлений.

Оборудование. Изображение с домашними животными (4 животного) у которых перепутаны части тела. Для усложнения детям, предлагается изображение с 5-6 животными.

Ход игры. Педагог предлагает ребенку внимательно посмотреть картинку и сказать, что перепуталось. При затруднении педагог задает стимулирующие вопросы: « – Посмотри на уши кошки, подходят ли они?», « – Как ты думаешь, это хвост подходит собачке?» и т.п.

Игра «Дорисуй»

Оборудование. Карандаши, изображение с неполным рисунком домашнего животного.

Ход игры. Педагог раздает детям неполное изображение и дает инструкцию: Посмотри на картинку и подумай, как его можно дорисовать. Дорисуй сам. Задаются вопросы по заданию: « – Кто у тебя получился?», «– Почему у тебя получилось это животное?» и т.п.

Игра «Покорми собачку»

Задачи:

- развитие решения задач в наглядно-образном плане;

- научить воспроизводить в знакомых ситуациях, образы и представления опираясь на практический опыт.

При необходимости нужно провести пропедевтическую работу. Создается реальная ситуация с игрушками, рассказывается как правильно выполнить действие.

Оборудование. Картинка, на ней изображено: дворик с забором, за забором кость, на некотором расстоянии от забора стоит пенёк, перед забором стоит собака, у неё грустный вид, он не знает, как достать свою кость.

Ход занятия. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинку, просит ребенка сказать, как собака может достать кость. Если ребенок затрудняется ответить, педагог говорит: «Забор высокий, а собака маленькая. Что ей поможет достать кость?» При необходимости повторяем реальную ситуацию с игрушками и просим ребенка достать кость.

Игра «Что случилось?»

Задачи:

- развитие решения задач в наглядно-образном плане;
- научить воспроизводить в знакомых ситуациях, образы и представления опираясь на практический опыт.

При необходимости нужно провести пропедевтическую работу. Создается реальная ситуация и рассказывается как правильно выполнить действие.

Оборудование. Картинка, на которой изображена игрушечная машина без одного колеса – оно откатилось в сторону, в машине сидит кошка, около машины стоит мальчик, у него растерянный вид.

Ход занятия. Педагог говорит: «Мальчик хотел покатать кошку, но что-то случилось, кошечка чуть не упала. Расскажи, что случилось у мальчика». Если ребенок не может объяснить, надо повторно создать реальную ситуацию и попросить ребенка покатать кошку.

Подводя итог, можем сказать, что использование

систематизированных нами дидактических игр в работе педагогов дошкольных организаций может способствовать развитию и коррекции наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, мы подобрали такие методики, как: «Нелепицы» (Забрамная С. Д.), «Времена года», «Что здесь лишнее?».

Исследование проводилось на базе МБДОУ №448 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По результатам обследования наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР. Мы выяснили, что 4 воспитанника (66%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. У 2-х детей (34%) старшего дошкольного возраста уровень развития наглядно-образного мышления находится на среднем уровне.

Было установлено, что для повышения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития необходимо проводить коррекционную работу.

Мы систематизировали и структурировали дидактические игры по уровню развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

При этом учитывали возраст детей и особенности наглядно-образного мышления. Игры могут применяться как на коррекционных занятиях, так и на общеобразовательных. К каждой игре подобрано оборудование с учетом задач и особенностей состояния зрительного восприятия данной категории детей, описан ход. Игры предлагаются с усложнением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив и проанализировать психолого-педагогическую литературу, было определено, что под мышлением понимается процесс познавательной деятельности человека, который отражает действительность во всех её проявлениях. Этот процесс определяет связи, существующие между явлениями и предметами, благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность.

Мышление в дошкольном возрасте характерно переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное.

Наглядно-образное – вид мышления, которое оперирует образами. Эта форма мышления находится в стадии становления в старшем дошкольном возрасте.

Так же, были определены, понятие «задержка психического развития» и особенности развития детей данной категории.

Одна их психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставания обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического и наглядно-образного мышления. Основные затруднения у детей с задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий, такие как соотнесение понятий с предметами, невозможность использования ранее приобретенного опыта в новой ситуации и т.п. Большинству детей требуется многократное повторение и оказание некоторых видов помощи.

Так же, был рассмотрен вопрос «Роль дидактической игры в коррекции мышления старших дошкольников с ЗПР».

Дидактическая игра – это форма организации обучения. Использование дидактических игр в процессе обучения в детском саду, позволяют развить у детей все психические процессы, в том числе, мышление, а также все мыслительные процессы. Дидактические игры очень разнообразны с дидактическим материалом и без него, игры-беседы, игры-загадки и т.п. Но чаще всего игры соотносятся с содержание воспитания и обучения: игры по ознакомлению с окружающим миром, игры по формированию элементарных математических представлений, словесные игры и др.

Но главной особенностью дидактических игр является то, что при соблюдении всех поставленных правил игры, у детей появляется необходимость сравнивать, обобщать, анализировать, систематизировать, что, с свою очередь, развивает способность к анализу, синтезу, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения – успешное развитие мышления дошкольников.

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, были подобрали такие методики, как: «Нелепицы» (Забрамная С. Д.), «Времена года», «Что здесь лишнее?».

Исследование проводилось на базе МБДОУ №448 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По результатам обследования наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР. Мы выяснили, что 4 воспитанника (66%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. У 2-х детей (34%) старшего дошкольного возраста уровень развития наглядно-образного мышления находится на среднем уровне.

Было установлено, что для повышения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития необходимо проводить коррекционную работу.

Мы систематизировали и структурировали дидактические игры по уровню развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

При этом учитывали возраст детей и особенности наглядно-образного мышления. Игры могут применяться как на коррекционных занятиях, так и на общеобразовательных. К каждой игре подобрано оборудование с учетом задач и особенностей состояния зрительного восприятия данной категории детей, описан ход. Игры предлагаются с усложнением.

Подводя итог, можем сказать, что использование систематизированных нами дидактических игр в работе педагогов дошкольных организаций может способствовать развитию и коррекции наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева, Е. Л. Формирование элементов логического мышления (старший дошкольный возраст) [Текст] / Е. Л. Агаева // Дошкольное воспитание., 1982. – №1. – 28 – 32 с.

2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова. – М : НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с

3. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко // Книга для воспитателей детского сада. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», 1991. –160 с.

4. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект) [Текст] / Борякова, Н. Ю., Касицына, М. А. – М.: В. Секачёв, 2007. – 78 с.

5. Венгер, Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников [Текст] / Пособие для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, З. Н. Максимова, Л. И. Сысуева; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 2011. – 110 с.

6. Венгер, Л. А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Венгер, Л. А., Мухина, В. В. Дошкольное воспитание., 1974. – № 7. – С. 30 – 37

7. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Власова, Т. А., Певзнер М. С. – 2-е изд., испр. и доп.– М.: Просвещение, 1973.

8. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.; [Текст] / Союз, 1997. – 224 с.

9. Выготский Л. С. Мышление и речь. [Текст] / 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с

10. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Екжанова. – СПб.; Сотис, 2002. –120 с.

11. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А Власовой, М. С. Певзнер. – М: Педагогика, 1971. – 184с.
12. Дети с отклонениями в развитии / Под ред М. С. Певзнер. – М: Просвещение, 1966. – 261 с.
13. Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с
14. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию. – Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях [Текст] / С. Д. Забрамная. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.
15. Забрамная, С. Д. Развитие ребенка в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.
16. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой [текст]. – М., 1972.
17. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
18. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А. А. Катаева. – М.: Владос, 2001.
19. Лебединская К. С. Клиническая систематика задержки психического развития / Невропатология и психиатрия №3 им. С. С. Корсакова, 1980. – с. 407 – 412.
20. Лубовский, В. И. Специальная психология – 2-е изд., испр. [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с
21. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971.– 564 с.
22. Мамайчук, И. Н. Помощь психолога ребёнку с ЗПР [Текст] / И. Н. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004.
23. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]: Филосовский словарь. – электронные данные. – Режим доступа: http://terme.ru/termin/myshlenie.html

24. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, Владос, 1995.

25. Новоселова, С. Л. Развитие мышления в раннем детстве [Текст] / С. Л. Новоселова. – М., 1978.

26. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования [Текст] / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 262 с.

27. Общая психология [Текст] / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986.

28. Поддъяков, Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста [Текст] /Н. Н. Поддъяков, Ф. А. Сокина. – М.,1988.

29. Поддъяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников / Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Н. Н. Поддъяков. – М., 1982. – 128 –132 с.

30. Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. [Текст] / Гл. ред. В. Р. Панов – М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. – 27 с.

31. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб.: «Питер», 2000.

32. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Проблемные дети Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003.

33. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду (Старшие группы) Пособие для воспитателей детского сада / А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 70 с.

34. Столяр, А. А. Давайте поиграем [Текст] / А. А. Столяр. – М.: Академия, 2007. – 416 с. – М.: Принт, 2013. – 123 с.

35. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е. А. Стребелева, Л. А. Венгер, Е. А. Екжанова Е. А.– М.: Академия, 2001.

36. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005.

37. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развитии. – Н. Новгород, 1994. – 228 с.

38. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений [Текст] / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

39. Фадина, Г. В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов [Текст] / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.

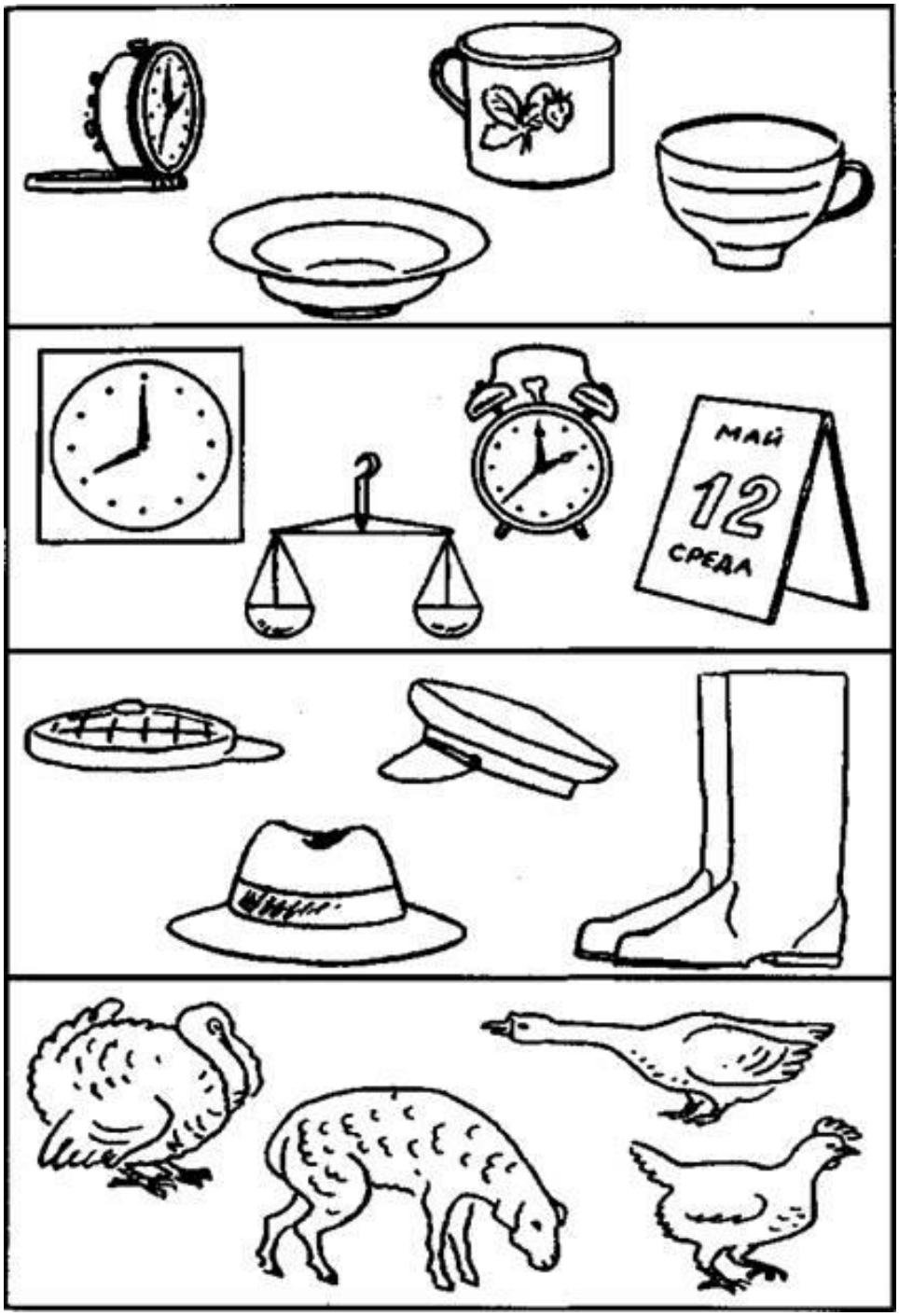
40. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 81 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

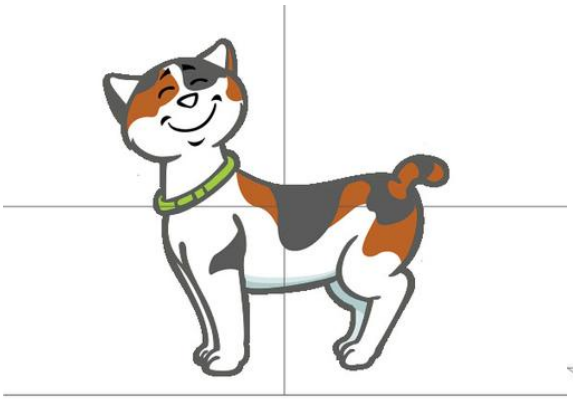
Приложение 1

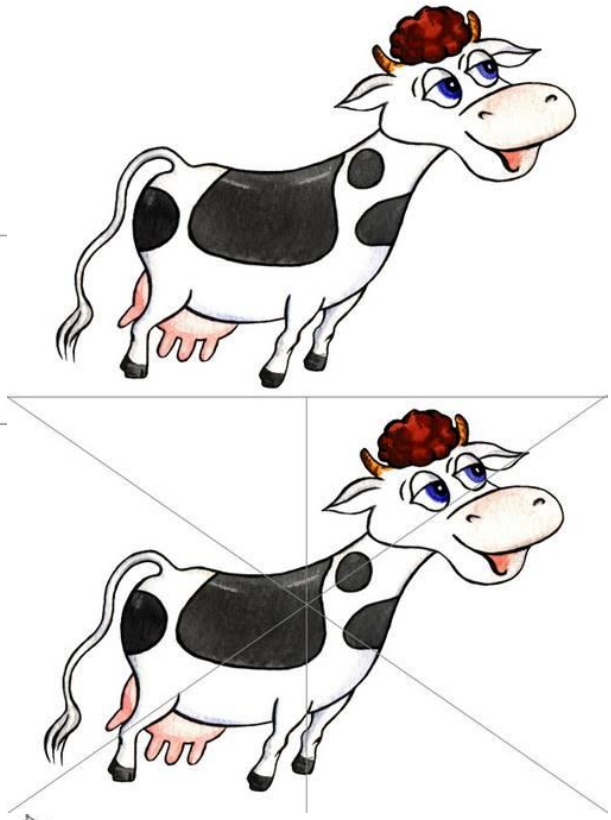
Приложение 2

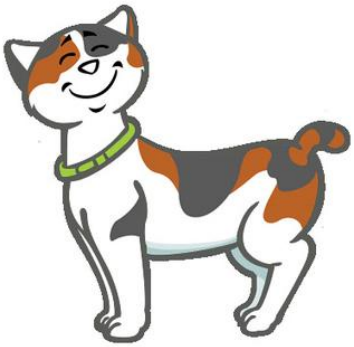
Приложение 3

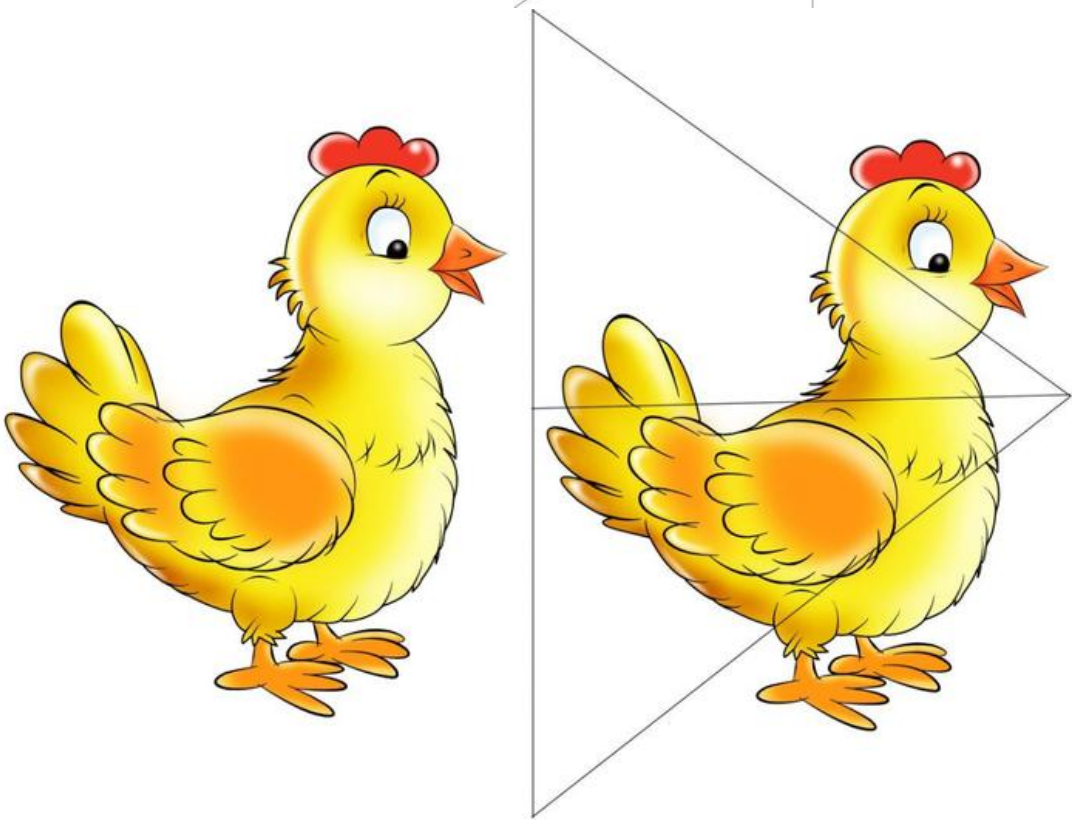


Приложение 4

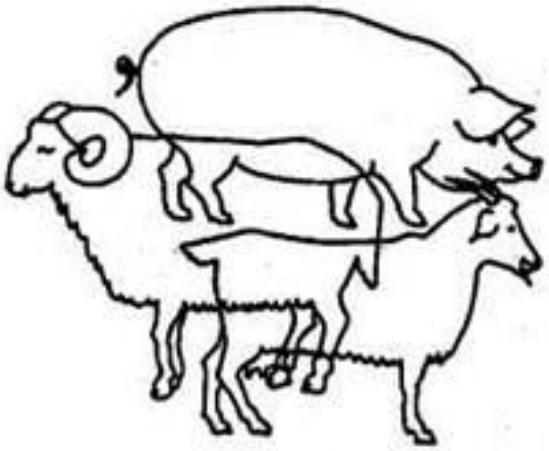


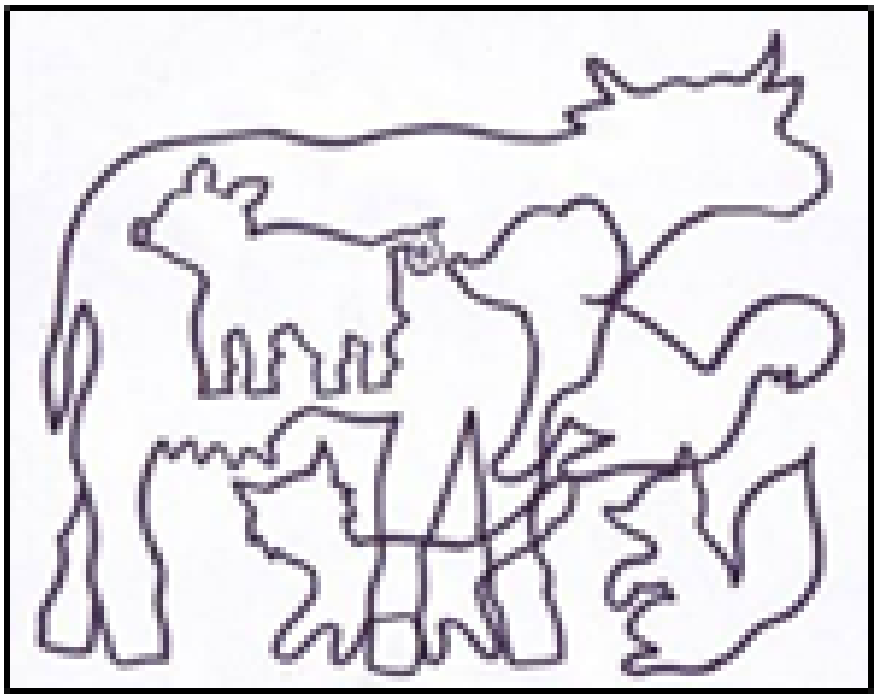






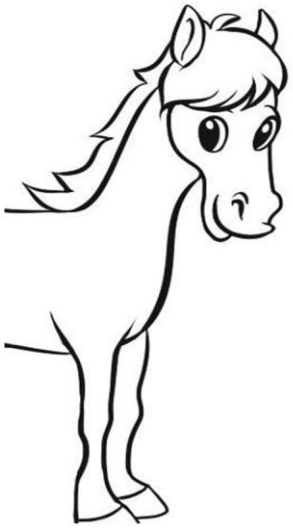
Приложение 5

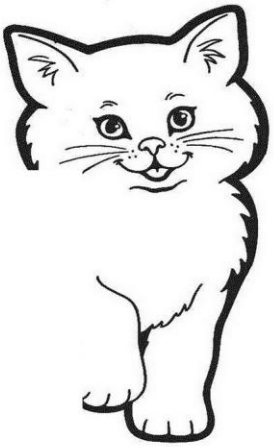




Приложение 6

Приложение 7





Приложение 8