



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 словесно-логического мышления детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития
посредством дидактической игры

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Проверка на объем заимствований:
61,34 % авторского текста

Работа *реценз* к защите
рекомендована/не рекомендована

иср № 8 от *02* 20*17* г.
зав. кафедрой СПиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Горенко Олеся Витальевна

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

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ теоретических источников по проблеме исследования.....	7
1.1 Понятие мышления в психологии и педагогики	7
1.2 Закономерности развития словесно-логического мышления детей в онтогенезе.....	12
1.3 Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	15
1.4 Дидактическая игра и её значение в развитии словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	23
Выводы по 1 главе.....	27
Глава 2 Экспериментальная работа по изучению состояния словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	29
2.1 Методики диагностики словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	29
2.2 Результаты обследования уровня словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент)..	38
2.3 Комплекс дидактических игр по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	47
Выводы по 2 главе.....	58
Заключение.....	59
Литература.....	61
Приложение	

Введение

Наше исследование посвящено теме развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Известно, что большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности детей играет мышление.

Формирование мышления рассматривается в работах многих отечественных и зарубежных авторов, таких как А.Бине, А.А.Венгер, Л.С.Выготский, Брушлинский А.В., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Немов Р.С., Ж. Пиаже, С.Л.Рубинштейн, А.Р.Лурия., Сохин Ф.А., Люблинская М.Г., Урунтаева Г.А., Ярошевский М.Г., Ядэшко В.И. и др.

Авторы обращают внимание на то, что всестороннее и глубокое познание действительности возможно лишь при участии мышления, которое является познавательным высшим процессом.

Мышление является мощным диагностическим показателем психического и интеллектуального развития ребенка и играет важную роль в познании окружающей действительности.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является вопрос об особенностях развития мыслительной деятельности детей, т. к. в последние годы наблюдается тенденция роста количества детей поступающих в группы коррекционной направленности детей, а также необходимость организации целенаправленной коррекционной работы по формированию элементов словесно - логического мышления у дошкольников данной категории.

Термин «задержка психического развития» означает «временную задержку психического развития», был озвучен и предложен дефектологами Т.А.Власовой и М.С.Певзнер в 60-70 годы.

Задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психического нарушения, характеризующаяся незрелостью некоторых психических и психомоторных функций или психики

в целом, которая формируется под влиянием наследственного, социально-средового и психологического фактора.

Многочисленные исследования подтвердили идею Л.С.Выготского о том, что раннее включение аномального ребенка в процесс коррекционно-воспитательной работы способствует раскрытию его потенциальных возможностей.

Ребенок с ЗПР, несмотря на высокую вариабельность, характеризуется несколькими признаками, которые позволяют ограничить это состояние, как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: он не имеет нарушений отдельных анализаторов, не является умственно отсталым, но в то же время стойко не успевает в научении. У большинства из таких детей наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [1, с.65]. Во многих случаях оказание таким детям соответствующей медико-психолого-педагогической поддержки дают положительные результаты.

Патогенической основой этих симптомов, как показывают исследования ученых, Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы.

Мышление - процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности [29].

Мыслительная деятельность детей с ЗПР старшего дошкольного возраста является сложным объектом изучения. Особенно важным в этом возрасте представляется развитие словесно-логической формы этой деятельности.

Мышление детей с ЗПР характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций так и нарушением развития

мыслительной деятельности в целом. Отмечается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности, быстрой пресыщаемостью интеллектуальной деятельностью. Попадая в адекватные условия обучения и воспитания, дети данной группы успешно преодолевают трудности.

Проблемы развития мышления у детей с ЗПР по-прежнему актуальны в детской коррекционной педагогике и специальной психологии. Этому вопросу посвящены труды следующих отечественных психологов и педагогов: А.И.Блинова, А.В.Брушлинска, Л.С.Выготский, А.А.Катаева, У.Е.Кузнецова, В.И.Лубовский, Е.М.Мастюкова, Н.Г.Морозова, В.Г.Петрова, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн, И.М. Соловьев, Г.Е.Сухарева, Ж.И.Шиф и др.

Объект: словесно-логическое мышление детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

Предмет исследования: коррекция словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством дидактических игр;

Цель исследования: теоретически обосновать и составить комплекс дидактических игр для коррекции словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- изучить особенности развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- разработать комплекс дидактических игр по коррекции словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

Методы исследования: изучение психологической, педагогической и методической литературы, обработка результатов эксперимента.

Базой проводимого исследования является старшая группа МБДОУ ДС №418 г. Челябинска (11 групповой детский сад; 2 группы компенсирующей

направленности для детей с ЗПР). В экспериментальной работе принимали участие группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (10 человек).

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Глава 1. Анализ теоретических источников по проблеме исследования.

1. 1.Понятие мышления в психологии и педагогике.

Человек не только может воспринимать окружающий мир, но и также пытается его понять, проникать в суть предметов и явлений, познавать главное, основное в них. Понимание обеспечивается посредством самого сложного познавательного психического процесса, который называется мышлением.

Познание людей объективной реальности возникает с ощущений и восприятия. Однако, возникая с ощущений и восприятия, познание реальности не заканчивается ими. От ощущений и восприятий оно переходит к мышлению.

Способность мыслить – это венец эволюционного и исторического развития познавательных процессов людей.

Мышление может соотносить данные ощущений и восприятий – сопоставлять, сравнивать, различать, раскрывать отношения и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые их свойства, выявляет взаимосвязь и постигает действительность в этих ее взаимосвязях. Мышление глубже может познавать ее сущность. [25, с.206].

Мышлением можно назвать социально обусловленное, неразрывно связанное с речью познавательное психическое явление, характеризующееся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности [25, с.112].

Мышлением также можно назвать сложнейшую и многостороннюю психическую деятельность, поэтому выделять виды мышления можно по разным основаниям.

1. В зависимости от степени, мыслительный процесс может опираться на восприятие, представление или понятие, И.В. Дубровина различает три главных вида мышления:

–предметно-действенные (или наглядно-действенные) – для детей раннего возраста мыслить о предметах – значит действовать, манипулировать с ними;

–наглядно-образные – характерно для детей дошкольного периода и отчасти для младших школьников;

–словесно-логические (абстрактные) – характеризуют старших школьников и взрослых людей [12, с.65].

Сюда относятся не только этапы развития мышления, но и различные его формы, которые присущи взрослому человеку и играют значительную роль в мыслительной деятельности. Можно ускорять и интенсифицировать прохождение различных этапов развития мышления, но нельзя миновать, ни один из них без ущерба для психического состояния человека в целом.

2. В зависимости от характера протекания процесса мышления необходимо говорить о рассуждающих (или дискурсивных) мышлениях, итог которого достигается в ходе последовательного рассуждения, и интуитивных мышлениях, где окончательный итог можно достигнуть без знания или продумывания промежуточных этапов.

3. Если за основу берется характер следствий мышления, то можно владеть репродуктивным мышлением (когда четко прослеживается ход мысли другого человека, к примеру, доказательство математической теоремы в учебнике и прочее) и творческое мышление (если создаются новая идея, предмет, оригинальное решение и доказательство). [12, с.65-67].

Согласно суждениям Теплова Б.М. – к мышлению относится особый род деятельности, имеющий свою структуру и вид. Этот ученый подразделяет мышление на теоретическое и практическое. Однако, в теоретическом мышлении выделяется понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное. Различие между теоретическим и практическим видами мышления, согласно его мнению, состоит в том, что они по различному связаны с практикой. Деятельность практического мышления существенно направлена на разрешение личных

определенных задач, тогда как деятельность теоретического мышления направляется в основном на нахождение общих закономерностей [14, с.147].

Процесс познания окружающего мира предполагает умение:

- сравнивать – устанавливать отношения сходства и различия;
- анализировать – мысленно расчленять целостную структуру объекта отражения на составляющие элементы;
- синтезировать – воссоединять элементы в целостную структуру;
- абстрагировать и обобщать – выделять общие признаки;
- конкретизировать и дифференцировать – возвращать к полноте индивидуальной специфичности осмысливаемого объекта [25, с.63].

Все перечисленные операции, согласно суждениям Рубинштейна С.Л., являются разными сторонами основной операции мышления – опосредовать (то есть раскрывать все более существенные связи и отношения).

Можно выделить три основные формы мышления: понятия, суждения и умозаключения.

К суждению относится форма мышления, которая содержит утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств. В суждениях отражаются объективные связи и отношения между предметами и явлениями. Знание какого-нибудь предмета или явления – значит умение высказаться о нем правильно и содержательно, т.е. уметь судить о нем. Истинность суждения проверяется общественной практикой людей.

Суждение как существование элементарной мысли может являться исходной для двух прочих логических форм мышления – понятие и умозаключение [20, с.112].

Понятием называется мысль, отражающая наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений реальности [20, с.113].

Умозаключением можно назвать форму мышления, представляющую собой такой порядок суждений, где в итоге возникает новое суждение,

отличное от предыдущих. Умозаключение – это самая развитая форма мысли, при которой на основе суждений можно сделать вывод.

Люди пользуются в основном двумя видами умозаключений – индуктивным и дедуктивным. Индукцией называется способ рассуждения от частных суждений к общему, устанавливая общие законы и правила на основе изучения некоторых фактов и явлений. Дедукцией называется способ рассуждений от общего суждения к частному, познание некоторых фактов и явлений на основе знания общих законов и правил.

Итак, суждением называется универсальная структурная форма мысли, генетически предшествующая понятию и входящая в качестве составной части в умозаключение.

Мышление людей, в том числе и дошкольников, наиболее ярко проявляется в решении задач.

Мышлением называется особая форма человеческой деятельности, формирующаяся в практике, когда у людей возникает необходимость решить какую-либо задачу. Важно отметить, что развитие мышления тесно связано с овладением ребенком речью. Л.С.Выготский многократно подчеркивал то, что психический процесс возникает в совместной деятельности людей и в их общении друг с другом.

Развиваемые в нашей психологии положения о том, что психический процесс возникает из внешней деятельности и является продуктом онтогенетического развития, опирается на труды И.М.Сеченова и И.П.Павлова о рефлекторной природе психики. Известный отечественный психолог С.Л.Рубинштейн определил мышление как аналитико-синтетическую деятельность коры головного мозга. Мышление – это движение мысли, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Мышление – это опосредованное, основанное на раскрытии связей, отношений, обобщенное познание объективной реальности [22, с.22]. Словесное обобщение ведёт к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане.

Мыслительный процесс начинается с формулировки вопроса, на который надо ответить, задачи, которую необходимо решить, с осознания чего-то неизвестного, что надо понять, уяснить.

Решение мыслительных задач начинается с анализа информации, уяснений того, что дано, чем располагают люди. Такая информация сопоставляется друг с другом и с вопросами, соотносится с прежними знаниями и опытом людей. Люди пытаются привлекать принципы, удачно примененные ранее при решении задачи, сходные с новой. Здесь может возникнуть гипотеза, намечаться способ действия, пути решения. Практичная проверка гипотезы показывает ошибочность запланированных действий. Далее можно искать новую гипотезу, причем здесь важно внимательно уяснять причины предшествующих неудач, делать из них соответственные выводы.

Большое значение в поиске решения имеет, переосмысливание исходной информации, попытка наглядно представлять себе ситуацию, опираться на наглядные образы. Последнее очень важно для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, у которых мышление вообще нуждается в опоре на наглядные представления.

1.2 Закономерности развития словесно-логического мышления в онтогенезе

Среди множества концепций описывающих развитие мышления в онтогенезе одной из самых популярных и продуктивных является генетическая классификация утверждающая, что наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление ребенка образуют этапы развития мышления в онтогенезе и филогенезе.

В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления. К ним можно отнести: взгляды Ж.Пиаже, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, подход Л.С.Выготского, информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития Клара и Уоллеса.

Исследования отечественных и зарубежных психологов педагогов физиологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов) позволили выявить особенности и последовательность развития познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта ребенка. Ребенок рождается, не обладая мышлением.

Соответственно таким представлениям первоначально дети решают мыслительные задачи, непосредственно действуют с предметами, и только позже они приобретают способности оперировать образами, а затем символом и отвлеченным, обобщенным понятием.

Следственно, генетически первым способом познаний окружающего мира для детей может выступать процесс физического взаимодействия с ним, со временем он уступает место сравнительно свободному от принужденных действий образному познанию.

Далее может формироваться такой способ, который предполагает перевод действия и образа в языковые средства. Посредством этого, может достигаться более высокий уровень анализа и обобщений - включается механизм теоретического мышления.

Здесь наглядно видно, что на первом этапе развития детского мышления роль исследовательских поведений очень важна.

К последующим этапам относятся становление образного, а потом и теоретического мышления не умаляют его значимости. Они понемногу могут выводить исследовательское поведение детей на качественно более высокие уровни.

Конечно, развитие мышления детей осуществляется не только путем прохождения данных стадий.

1. Ранний и простейший вид мышления – это наглядно-действенное (предметно-действенное) мышление детей, которое находится «в плену» у ситуации и действия, то есть не способно осуществляться без опоры на «созерцание» ситуации и возможности воздействовать в ней. Первое предметное «действие» ребенка (к примеру, притягивать предмет, похлопывать по предмету, ощупывать, рассматривать, воздействовать одним предметом на другой) обладает несколькими важными особенностями. Достигая некоторого практического итога, ребенок может выделять отдельные признаки такого предмета, и его взаимоотношения с прочими предметами, возможности их познания выступает как свойство всякого предметного манипулирования. Сначала взрослый – как основной источник и посредник знакомства ребенка с предметом, со способом употребления предмета. Общественно выработанный обобщенный способ употребления предмета и есть то первое знание (обобщение), которое ребенок усваивает с помощью взрослого.

Ребенок может выявлять все новые свойства предмета, устанавливая между ними новые отношения. В границах освоенных предметных действий ребенок становится самостоятельным, это проявляется в повторении; усвоенных способов без дополнительного побуждения со стороны взрослых.
[27]

2. При совершенствовании, мышление понемногу освобождается, «эмансипируется» из плена реальных конкретных ситуаций. Вместо того,

чтобы оперировать предметом, мышление начинает оперировать его образам. Таким образом появляется наглядно-образное мышление.

Может появляться также возможность производить мысленно операцию, не осуществимую в настоящей действительности. Изобилие частных связей, случайность в выборе признака, большая доля субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов.

3. При дальнейшем совершенствовании, мышление отказывается оперировать предметами полностью и начинает переходить к использованию понятия, логической конструкции, которая не имеет прямого образного выражения (честности, гордости...). У детей с 6-7 лет, то есть с периода обучения в школе, основной единицей понятийного мышления становится понятие, отражающее наиболее общие, основные признаки предмета. Предметно-символические коды, которые использовало мышление, становятся символическими, а зачастую и словесно-символическими.

Таким образом, в дошкольном возрасте существует тесная связь между тремя основными формами мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Они образуют единый процесс познания окружающей действительности.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово – устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Облекаясь в словесную форму, мысль формируется и реализуется в виде определений, развернутых суждений и умозаключений. Мыслительные процессы в логической форме протекают плавно, как бы развернуто, в виде логических завершений своеобразных мысленных картин. При обучении происходит владение приёмом мыслительной деятельности, приобретаются способности действовать «в уме» и анализировать процессы собственных рассуждений.

Согласно суждениям С.Л. Рубинштейна, словесно-логическое мышление рассматривается с точки зрения операционной структуры, где

выдвигается на первый план мыслительная операция, с помощью которой выявляются существенные признаки механизма логики. Этими операциями являются способность анализировать, синтезировать, отождествлять и различать. Он показал, что логическая операция может осуществляться на ряде уровней (над самим предметом, над его свойствами и над его отношениями). Именно эти многоуровневые этапы позволяют изучать механизм логического мышления. [7].

Известный психолог А.Р. Лурия считал, что изучение речи, ее развития и ее роли в формировании психических процессов превратилось в основную главу советской психологии, имеющую решающее значение для изучения формирования всей сознательной деятельности человека.

В.В. Давыдов и А.К. Маркова считают, что при определенном содержании и методах обучения уже у старших дошкольников обнаруживаются такие познавательные возможности, которые позволяют детям успешно усваивать знания. Это в свою очередь закладывает у них фундамент теоретического мышления, теоретического отношения к действительности» [17, с.8].

Таким образом, словесно-логическое мышление – это вид мышления, помогающий ребенку анализировать, сравнивать явления, предметы, ситуации, устанавливать причинно-следственные связи. Все операции словесно-логического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе.

1.3 Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Словесно-логическое мышление – это мышление, основанное на рассуждении и доказательстве. Здесь суждения связываются между собой, то есть между ними устанавливается временная последовательность и причинно-следственные зависимости.

Нарушение правильного развития мышления, отставание от сверстников, неспособность или снижение способности к развитию мышления в соответствии с постепенно возрастающими требованиями школы (и до школы) и развивающимися формами жизни вне школы заставляют психолога или педагога предполагать наличие патологии интеллектуального развития ребенка.

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт отличающих детей с ЗПР от сверстников.

Одним из первых исследований, посвящённых проблеме мышления и памяти детей с ЗПР вообще и динамике мыслительной деятельности в частности, были работы Т.В. Егоровой. Изучая динамику мышления, Т.В. Егорова установила заметное продвижение в развитии мыслительных операций на протяжении обучения детей в специальных экспериментальных классах.

Динамичность умственного развития и эффективность использования оказываемой помощи, по мнению Т.В. Егоровой, являются теми специфическими особенностями, на основании которых можно дифференцировать детей с ЗПР от умственно отсталых.

Основой для формирования словесно-логического мышления является полноценно развитое в соответствии с возрастными возможностями наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Своевременное формирование словесно-логического мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Т.В. Егорова устанавливает, что ребенок с ЗПР позднее, чем ребенок с нормальным развитием, овладевает умением мыслить образами без опоры на предметное действие. Ученая выделила два этапа в развитии наглядно-образного мышления у этого ребенка. 1 этап - создается база, что обеспечивается благодаря формированию умения решать разные задачи в практическом плане посредством предметного действия; 2 этап - развивается

собственно наглядно-образное мышление, формируются все мыслительные операции. Ребенок решает задачи не только в предметно-действенном плане, но и без опоры на действие в уме [21, с.68].

В трудах Т.В. Егоровой описаны также несколько других особенностей мышления ребенка с ЗПР. Среди них неполноценность процесса анализа, обобщение, абстрагирование; недостаточная гибкость мышления.

Согласно суждениям В.И. Лубовского (1979), который характеризует развитие мыслительных операций у ребенка с ЗПР, отмечает, что старший дошкольник с ЗПР анализирует непланомерно, опускает многие детали, выделяет мало признаков. При обобщении сравнивает объекты попарно (вместо того, чтобы сравнивать один объект со всеми остальными), делает обобщение по несущественным признакам.

К началу школьного обучения у него не сформированы или мало сформированы мыслительные операции: анализы, синтезы, сравнения, обобщения. В трудах С.А. Домишкевича также говорится о том, что у ребенка с ЗПР слабо развита доступная возрасту мыслительная операция. К такому же выводу в итоге проведенного исследования приходит и И.Н. Брокане. [26]

Таким образом, исследования педагогов и психологов показали, что дети с ЗПР испытывают большие трудности при выделении каких-либо общих признаков в группе предметов, в переключении с одного признака классификации на другой. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР слабо владеют обобщающими терминами. Отсутствие необходимого уровня развития элементов словесно-логического мышления приводит к неуспеваемости детей, повышению уровня тревожности и в дальнейшем к их невротизации.

С.Г. Шевченко изучает овладение ребенком с ЗПР элементарным понятием и устанавливает, что такому ребенку свойственно неправомерное расширение объема видового и родового понятия и его недостаточное дифференцирование. Ребенок с ЗПР с трудом овладевает обобщающим словом; для него характерно неумение планомерно рассмотреть объекты,

выделять в нем части и называть их, определять их форму, цвета, величины, пространственное соотношение частей. Как отмечает С.Г. Шевченко, на развитие словесно-логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития отрицательно влияет малый запас знаний об окружающем мире, отличающийся нечёткостью, диффузностью и бессистемностью. [35, с.20]

Из этого можно сделать вывод, что основным направлением коррекционной работы должна быть активизация мыслительной деятельности детей в процессе уточнения, расширения и систематизации их знаний об окружающем мире.

Ряд ученых, изучающих детей с ЗПР, говорят о неоднородности этих детей и наравне с типической особенностью детей с задержкой психического развития выделяется индивидуальная особенность каждого ребенка. При этом ученые делят детей на три подгруппы. А.Н. Цымбалюк делит их в зависимости от уровня познавательной активности и продуктивности деятельности детей. Г.Б. Шаумаров группирует успешность выполнения детьми разных заданий и выделяет:

- 1) группу дошкольников с ЗПР, итоги которых находятся в диапазоне нормы;
- 2) группу дошкольников, общий показатель которых находится в промежуточной зоне (типичная задержка);
- 3) дошкольники, показатели которых находятся в зоне умственной отсталости (глубокая задержка).

Ребенок с типичной задержкой психического развития должен составлять основной контингент специальных школ для детей с ЗПР. З.М. Дунаева условно разделила детей на три группы: согласно особенностям поведения и характера деятельности детей. В.А. Пермякова выделяет 5 групп детей. При этом основой деления она вкладывает два параметра:

- 1) уровни интеллектуального развития (запаса знаний, наблюдательности, быстроты и гибкости мышления, развития речи и памяти);

2) уровни общей работоспособности (выносливости, развития произвольных процессов, рационального приема деятельности) [7, с.91].

В мыслительных деятельности детей с ЗПР можно выделить следующие особенности.

1. Неравномерное развитие видов мышления. На эту особенность указывала У.В. Ульenkova. Она отмечает, что у детей данной категории наблюдается более высокий уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного в сравнении со словесно-логическим.

Исследование Т.В. Егоровой показало, что при сравнении разных видов деятельности, требующих наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, наибольшие затруднения вызывает у дошкольников с ЗПР решение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным в наименьшей степени.

В исследованиях Т.А. Стрекаловой показано, что большинство детей с ЗПР не могут самостоятельно строить умозаключения путём сопоставления суждений, и испытывают выраженные трудности в обосновании истинности и ложности суждений. Т.А. Стрекаловой сопоставлены уровни развития наглядного и словесно-логического мышления и выявлена положительная корреляция между умениями решать наглядные задачи и возможностями построения суждений и умозаключений. [28, с.51]

2. У детей с ЗПР наблюдается дефицит мотивационного компонента, проявляющийся в том, что познавательные процессы абсолютно не интересуют таких детей. Мыслительная деятельность побуждается внешними и внутренними мотивами.

Практически всегда на занятиях дети с ЗПР сразу становятся вялыми, скучными или, наоборот, излишне беспокойными, совершенно не могут сосредоточиться на задании. У таких детей наблюдается крайне низкая познавательная активность, они избегают умственного напряжения. Как отмечает Т.А. Власова, по сравнению с нормальными сверстниками дети с

задержкой развития характеризуются сниженным уровнем познавательной активности. Это проявляется, прежде всего, в их недостаточной любознательности.

Большинство адекватно развивающихся детей дошкольного возраста задают много различных вопросов относительно окружающих предметов и явлений. Вначале эти вопросы поверхностны, но постепенно детей начинают интересоваться существенными, скрытыми свойствами явлений, сложные связи и отношения между ними. Дети с задержкой психического развития медлительны, пассивны, с замедленной речью.

3. Несформированность регуляционно-целевого компонента. Т.В. Егорова отмечает в своем исследовании, что дети с ЗПР не могли в ходе решения контролировать свои действия. Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задании. Испытуемые, как правило, не анализировали исходные условия задачи, не планировали своих действий, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант [22, с.87].

Т.В. Егорова, говоря о низком уровне сформированности мыслительной деятельности у дошкольников с ЗПР, указывает на своеобразие их мыслительного процесса уже на начальном этапе деятельности, которым является ориентирование. Она обращает внимание на то, что при выполнении задания для детей с ЗПР характерным является отсутствие или кратковременный характер данного этапа.

Вследствие низкой познавательной активности дети с задержкой психического развития, по наблюдениям Т.В. Егоровой, не осуществляют поиск рациональных приёмов решения задачи, не стремятся проверить выполненное задание. Довольно часто проявляется неумение этих детей выслушать инструкцию до конца, стремление как можно скорее приступить к практическому выполнению задания. Эти факты нашли подтверждение в

ряде научно-экспериментальных работ Н.А. Менчинской и А.Н. Цымбалюк.[25, с.22]

Дети с ЗПР обычно не ставят цели, не ищут рационального способа решения. Как отмечает Н.П. Вайзман, невозможность словесного объяснения выполненных действий свидетельствует о неосознанности мышления.

4. Несформированность мыслительных операций, таких, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение. Н.П. Вайзман отмечает, что мышление детей с задержкой психического развития характеризуется слабостью ориентировочного этапа, несформированностью процессов анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования.[25, с.32]

З.И. Калмыкова пишет о детях с ЗПР, что к моменту поступления в школу у этих детей обычно оказываются несформированными элементарные логические операции, которыми владеют маленькие дошкольники с соответствующим возрасту темпом развития. Такие дети с трудом решают мыслительные задачи, особенно в словесно-логическом плане. Они беспомощны в осуществлении самых простых логических операций. [11, с.132]

В ходе специальных исследований интеллектуальной деятельности дошкольников с ЗПР установлено, что у них к началу школьного обучения не сформированы или недостаточно сформированы такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, анализ, синтез (особенно на словесно-логическом уровне). Эти операции составляют основной фонд интеллектуальной деятельности, и их состояние определяет её содержательную характеристику, пользуясь которой можно описать отличия интеллектуальной деятельности детей с задержкой развития, нормальных и умственно отсталых.

Характеризуя мыслительные особенности детей с ЗПР, нельзя не отметить различия и внутри данной группы детей. Так, при задержке психического развития конституционального, соматогенного, психогенного происхождения наблюдаются менее выраженные нарушения мыслительной

деятельности. Дети с данными типами задержки психического развития правильно понимают задание и ориентируются в его смысловой стороне. Проявляют вдумчивое отношение к цели задания, стремятся осознать заключенный в ней вопрос. Очень часто просят повторить задание, проговаривают вслух, стремясь уяснить для себя его смысл. В случае если смысл задания непонятен, отказываются от работы.

Обнаруживается способность к переключению на новые виды деятельности с сохранением целенаправленности при выполнении нового задания. При выполнении всех заданий осуществляют положительный перенос усвоенных приемов и способов деятельности на решение последующих заданий. Однако эти характеристики непостоянны, зависят от общего состояния организма ребенка в данный момент. В состоянии усталости, истощения эти дети выполняют задания, как правило, ниже своих возможностей, обнаруживая при этом сходные черты с нарушениями в мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта (повышенная отвлекаемость, трудности переключения на новые виды деятельности, неумение сосредоточиться и т.д.). При условии нормальной работоспособности, своевременной коррекционной работы, дети с задержкой психического развития обнаруживают способность к установлению логических и смысловых связей в мыслительной задаче. [19, с.75].

Дети с церебрально-органической задержкой имеют более глубокое нарушение мыслительной деятельности. Особо сильно это проявляется при решении словесно-логических задач. Они практически не критичны к своим решениям.

Это подтверждает исследование Т.В. Егоровой, в котором проанализированы способности детей с ЗПР к решению наглядно-практических, наглядно-образных и словесно-логических задач. Она выявила, что дети с ЗПР не умеют анализировать исходные задания, планировать свои действия и предвидеть результат.

Из выше сказанного можно сделать вывод, мышление представляет высшую форму отражения мира. Это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Отставание в развитии мышления – одна из основных черт детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

1.4 Дидактическая игра и её значение в развитии словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игра в дошкольном возрасте представляет собой важнейшую и чрезвычайно эффективную форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (Л.С.Выготский, Е.А.Аркин, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев).

Огромный вклад в разработку теории игры внесла Н.К.Крупская. Она придавала большое значение игре как одному из средств воспитания и формирования личности детей. [30,с.3]

По мнению Леонтьева А.Н. задачи обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста могут эффективно решаться в игре. Именно игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В процессе игры развиваются не только психические процессы, которые подготавливают ребенка к переходу к новой ступени его развития, но и такие важные качества личности, как целеустремленность, сосредоточенность, умение подчинить свое поведение определённым правилам, и такие социальные чувства, как дружба, умение прийти на помощь и др.

Значительное место в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста занимают дидактические игры. Игра является для ребенка естественным видом деятельности, мотив которого лежит в самой её сущности. Дидактические игры многоплановы, они являются и игровым

методом обучения дошкольников, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего развития личности.

Роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что дидактические игры дают возможность сделать процесс обучения эмоциональным, интересным и действенным.

Широкое использование дидактических игр очень важно для пробуждения живого интереса у дошкольников старшего дошкольного возраста с ЗПР. Дидактические игры могут использоваться при усвоении любого программного материала и проводиться на индивидуальных и групповых занятиях, как учителем-дефектологом, так и воспитателем. [27, с.7] Под влиянием взрослого, старший дошкольник не только усваивает отдельные понятия, но и закрепляет знания о предметах и явлениях, выработанные человечеством логические формы, правила мышления, приобщается к миру взрослых и развивается как член общества.

Игровые формы и приемы — это важный и наиболее адекватный путь включения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в учебный процесс. Развитие словесно-логического мышления посредством дидактических игр у старших дошкольников с задержкой психического развития, теснейшим образом связано с формированием у них представлений об окружающем мире.

Целенаправленная и систематическая работа по формированию словесно-логического мышления посредством дидактических игр научит детей старшего дошкольного возраста рассуждать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, формулировать собственные предположения, создавая предпосылки более глубокому овладению знаниями, умениями, навыками. Что является базой для дальнейшего обучения в школе. [27]

Любая игра становится дидактической, если в ней присутствуют основные компоненты: дидактическая задача, правила, игровые действия, которая носит определённую обучающую и развивающую направленность.

Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, позволяет ребенку решать её более успешно, т.к. его внимание, направлено на развертывание игрового действия и выполнения правил игры. Содержанием дидактических игр является окружающая действительность. Обязательным компонентом дидактической игры являются и её правила, благодаря которым педагог в процессе игры управляет не только коррекционно-образовательным процессом, но и поведением детей. Правила определяют, что и как должен делать в игре ребенок, указывают путь к достижению цели. Чем содержательнее игровое действие и правила дидактических игр, тем активнее действует ребенок. [30, с.5,6.]

Чтобы выполнить в игре ту или иную роль, ребенок должен свое представление перевести в игровые действия. Развитие игровых действий зависит от выдумки педагога. Успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для проблемного ребенка эмоциональная сторона организации игры — важное условие. Педагог своим поведением, эмоциональным настроением должен вызвать у ребёнка положительное отношение к игре, создавая радостное ожидание новой интересной игры. С одной стороны взрослый - руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой – является полноправным участником игры, направляя каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения в игре. Игра не только закрепляет уже имеющиеся у детей знания и представления, но и является своеобразной формой активной познавательной деятельности, в процессе которой происходит овладение новыми знаниями. [27]

Дидактические игры подводят детей к обобщению, классификации, к употреблению слов, обозначающих обобщенные понятия. Они являются незаменимым средством обучения детей. Дидактические игры тают в себе большие возможности для детей дошкольного возраста, они закрепляют и расширяют представления детей об окружающем его мире.

Таким образом, дидактические игры - это спланированный и целенаправленный педагогический прием, который является серьезной формой воспитания, способом познания окружающего мира. [30, с.10]

Формирование мышления является важным аспектом в психическом развитии ребенка. В старшем дошкольном возрасте возникают не только основные формы наглядного мышления, но и закладываются основы логического мышления — способность к переносу одного свойства предмета на другие, причинное мышление, способность к анализу, синтезу, обобщению и др.

Дидактическая игра для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития даёт возможность планомерно, в системе давать детям знания и навыки. Воспитывать определенные качества личности. Использование дидактической игры в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития создаёт наиболее благоприятные условия для развития словесно-логического мышления. При правильной организации, игры могут стать одним из средств коррекции и компенсации нарушенного хода развития детей с задержкой психического развития.[20,с.25]

Таким образом, нами был сделан вывод: дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности, умения и навыки, готовятся к обучению в школе. Дидактические игры являются неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса для детей с ЗПР.

Выводы по первой главе

Задержка психического развития характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации обратному развитию.

Так как словесно-логическое мышление является наивысшим уровнем мыслительного процесса, которое осуществляется в форме суждений, рассуждений, умозаключений и формируется постепенно при помощи мыслительных операций, то возникает необходимость своевременной коррекционной помощи.

У дошкольников старшего дошкольного возраста с ЗПР был выявлен ряд специфических особенностей. Дети данной категории недостаточно владеют интеллектуальными операциями, в большинстве случаев им мешает бедность понятийного аппарата, неумение понимать и устанавливать логические связи, взаимоотношения предметов и явлений.

На основе изложенных выше положений можно сделать вывод, что одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание становится заметным во время решения задач, предполагающих пользование словесно-логического мышления.

В литературе по дошкольной педагогике и психологии накоплен значительный материал подтверждающий, что игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Нами были выбраны средства для развития словесно-логического мышления с помощью дидактических игр. Дидактические игры носят обучающую и развивающую направленность. Именно дидактические игры являются ценным средством воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых ситуациях, доставляют положительные эмоции, помогают воспитывать познавательный интерес, стимулируют активность в исследовании окружающего мира и развивают

творческие способности. Посредством дидактических игр старшие дошкольники с ЗПР учатся овладевать такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, классификация, обобщение, умозаключение. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес к занятиям, обеспечивает лучшее усвоение программного материала, регулярные коррекционно-развивающие занятия позволяют успешно продвигаться вперед.

Развитие словесно-логического мышления является залогом, предпосылкой и необходимым условием для успешного овладения знаниями. Правильная и своевременная организация работы по формированию словесно-логического мышления при помощи дидактических игр приобретает особое значение, и содержит большие потенциальные возможности. С их помощью развивается не только мышление, но и такие психические процессы, как память, внимание, речь, что, безусловно имеет особое значение для последующего развития личности.

Глава 2. Экспериментальная работа по изучению состояния словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.1 Методики диагностики словесно–логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Главной целью нашего исследования является изучение особенностей развития словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психологического развития.

В нашей работе нами использовались методики Забрамной С.Д. из сборника «От диагностики к развитию»: «Классификация предметов», «Установление закономерностей», «Понимание картин со скрытым смыслом», «Характеристика некоторых общих представлений», «Нелепицы», так как они специально адаптированы для детей с ЗПР.

Оценка уровня словесно-логического мышления разработана методическим объединением педагогов МБДОУ ДС №418. Диагностика словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилась в начале октября 2016 года.

Высокий уровень (4 балла) - принимает и понимает задание самостоятельно, выполняет задание с интересом, может обобщить его в речевом плане.

Средний уровень (3 балла) - принимает и понимает задание; выполняет с направляющей помощью педагога; используя метод проб и ошибок; допущенные ошибки замечает и исправляет с помощью взрослого, но не может обобщить его в речевом плане.

Низкий уровень (2 балла) - с трудом принимает задание; задания выполняет не полностью, не может обосновать свои действия.

Очень низкий (1 балл) - не понимает задания, в условиях обучения действует неадекватно.

Все материалы к методикам представлены в приложении.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ЦРР ДС № 418 г. Челябинска.

Таблица 1.

Экспериментальная группа

№	Имя испытуемого экспериментальной группы	Возраст
1	Кирилл К.	5
2	Таня Б.	5,5
3	Вадим Ш.	6
4	Костя М.	5,4
5	Антон П.	5,7
6	Антон Н.	5,3
7	Нагаши К.	5,6
8	Паша А.	6
9	Ваня С.	5,4
10	Полина Р.	5,9

Диагностика проводилась индивидуально с детьми. С каждым ребенком проводилась постепенная работа по диагностике мыслительной деятельности по средствам выше указанных методик. При выполнении заданий ребенку предлагалась помощь. Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

Стимулирующая помощь – предьявляется в ситуации низкой мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию.

Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок.

Обучающая помощь – предьявляется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не имели действия. Заключается в полном или частичном выполнении действия экспериментатором с дальнейшим воспроизведением действия ребенком.

Методика №1. Классификация предметов (изображений). (Приложение 1)

Цель: установление характера процесса обобщений и абстрагирования; способность группировки объектов на основе существенных признаков; обдуманность действий; способность устанавливать логические связи; объем и устойчивость внимания; работоспособность.

Оборудование: 27 карточек с изображением фруктов, овощей, животных, профессий, мебели, инструментов, посуды, транспорта, одежды. (приложение 1)

Процедура проведения: взрослый кладёт перед ребёнком на стол картинку с изображением одежды (пальто) так, чтобы можно было выложить вертикальный ряд. Затем показывает картинку с изображением посуды (чашки) и кладет на стол на некотором расстоянии от первой так, чтобы под ней можно было выложить другой вертикальный ряд. Потом кладет картинку с изображением животных (белки). Аналогично, выкладываются картинки с изображением транспорта (машины), фруктов (винограда), овощей (свеклы), инструментов (пилы), мебели (дивана), профессий (повара). После, взрослый берёт картинку с изображением шапки, спрашивает: «Куда мне положить эту картинку». И сам кладёт под изображение пальто. Картинку с изображением ложки располагают под изображением чашки. После этого ребёнку последовательно (по одной) дают в руку картинки, на каждой из которых изображена одежда, предмет посуды, животные, овощи, фрукты и т.д. Далее просят положить картинку в один из столбцов. Если он положил картинку неверно, взрослый не исправляет ошибку. Порядок подачи картинок нужно постоянно менять, чтобы ребенок не ориентировался на порядок предьявления. После того, как ребёнок разложит картинки, его спрашивают:

«Расскажи, какие в этом ряду, а какие в другом. После выполнения этих заданий ребенку дают следующую инструкцию: Сделай так, чтобы групп стало меньше; Скажи, какие группы можно объединить и как их назвать». Выполняя задание, ребенок должен сначала сделать обобщение и объяснить свои действия.

Оценка действий ребенка: понятие задания, способ выполнения, умение работать по образцу, умение в речевом плане обобщать принцип группировки.

Анализ результатов: дети с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста испытывают трудности в укрупнении групп и в работе нуждаются в организующей помощи.

1 балл – не понимает задания, в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла – с трудом принимает задание, выполняет классификацию без учета основного признака; раскладывает картинки либо по очереди, либо в один ряд потом в другой, задание выполняет не полностью.

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию по основному признаку, при укрупнении укрупнение групп испытывают трудности, не может обобщить в речевом плане принцип группировки.

4 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию с учетом основного признака, может обобщить его в речевом плане.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень.

3 балла – средний уровень.

2 балла – низкий уровень.

1 балл – очень низкий уровень

Методика № 2. Установление закономерностей. (Приложение 2)

Цель: выявление способности устанавливать сходство и различие между предметами (сравнивать предметы по величине, цвету, форме); проводить анализ, синтез; объединять в группу с учетом основного признака.

Оборудование: четыре таблицы с изображением геометрических фигур (квадрата, треугольника).

Процедура проведения: перед ребенком кладут таблицу и задают вопрос: «Какая фигура не подходит?». В случае необходимости дают более подробную инструкцию: «Посмотри на таблицу. На ней четыре фигуры три из них одинаковые. Одна из них не подходит. Покажи эту фигуру и скажи, чем она отличается от остальных».

Оценка действий ребенка: понятие задания, способ выполнения, умение зрительно устанавливать сходство и различие между предметами, умение в речевом плане обобщать принцип группировки.

Анализ результатов: дети с задержкой психического развития к 5 годам (если с ними проводились занятия), а в 6-7 лет могут объяснить свое решение.

1 балл – не понимает задания, в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла – с трудом принимает задание, затрудняется в сравнении изображений на картинках, или наоборот, выделяет явные различия между изображениями.

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию по основному признаку, но не может обобщить в речевом плане принцип группировки.

4 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию с учетом основного признака, может обобщить его в речевом плане.

Оценка результатов:

- 4 балла – высокий уровень.
- 3 балла – средний уровень.
- 2 балла – низкий уровень.
- 1 балл – очень низкий уровень.

Методика №3. Понимание картин со скрытым смыслом. (Приложение 3)

Цель: выявление умения устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; составлять рассказ по серии последовательных картинок; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Оборудование: три картинки с изображением одних и тех же детей.

Процедура проведения: ребенку предлагается рассмотреть картинки с изображением событий и положить их в необходимой последовательности. После этого предлагается ребенку составить по ним рассказ.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; уровень сформированности причинно-следственных связей; умение объяснить в речевом плане свои умозаключения.

Анализ результатов: дети с задержкой психического развития при установлении причинно-следственных связей испытывают трудности, особенно при составлении рассказов. При оказании им значительной меры помощи эти задания они выполняют.

1 балл – не понимает условий задачи, действует неадекватно инструкции.

2 балла – с трудом принимает задание, раскладывает картинки без учета последовательности событий изображенного на картинке, воспринимает каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет.

3 балла – принимает задание, раскладывает картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывает их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не может.

4 балла – принимает задание, раскладывает картинки в определенной последовательности, объединяя их в одно событие, может составить об этом рассказ с учетом основного принципа, может обобщить принцип в своих высказываниях.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень.

3 балла – средний уровень.

2 балла – низкий уровень.

1 балл – очень низкий уровень.

Методика №4. Характеристика некоторых общих представлений.
(Приложение 4)

Цель: выявление запаса и точность представлений; характер сравнения; способность к обобщению; наблюдательность; устойчивость внимания; целенаправленность деятельности; проявление стойкости и интереса, умение рассуждать логически.

Оборудование: четыре картинки с изображением детей в разное время года.

Процедура проведения: перед ребенком кладут картинку с изображением детей в разное время года и просят ответить на вопрос: «Чем похожи и чем отличаются картинки?»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; уровень сформированности временных представлений; характер словесных высказываний.

Анализ результатов: дети с задержкой психического развития понимают ситуацию и способны определить изображенное на картинках время года, но нуждаются в наводящих вопросах.

1 балл - не понимает условий задачи, действует неадекватно инструкции.

2 балла – с трудом принимает задание, затрудняется в сравнении изображений на картинках, или наоборот – выделяет явные различия между картинками.

3 балла - принимает задание, выделяет ярко выраженные сходство и различия между предметами, выделяет характерные особенности для каждого времени года, но не может назвать изображения одним словом.

4 балла - принимает задание, выделяет ярко выраженные сходство и различия между предметами и явлениями, в речевом плане объясняет причинно - следственные зависимости.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень.

3 балла – средний уровень.

2 балла – низкий уровень.

1 балл – очень низкий уровень.

Методика № 5. Нелепицы. (Приложение 5)

Цель: выявление элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Оборудование: картинка с изображением нелепиц.

Процедура проведения: Ребенку предлагается рассмотреть картинку. "Рассмотрел?" Если ответ отрицательный или неопределенный, дается еще время. Если ответ утвердительный, испытуемому предлагается рассказать, что нарисовано на картинке. В случае затруднения ребенку оказывается помощь.

Оценка действий ребенка: включение ребенка в работу, сосредоточенность, отношение к ней, самостоятельность, понимание и оценка ситуации в целом, планомерность описания картинки, характер словесных высказываний.

Анализ результатов: дети с задержкой психического развития понимают нелепость изображенного, но им нужны побуждающие к рассматриванию вопросы, необходима организующая помощь.

1 балл - не понимает условий задачи, действует неадекватно инструкции.

2 балла - с трудом принимает задание, взгляд долго блуждает по картинке. Чтобы ребенок начал отвечать, нужно участие педагога. Усвоенный с его поддержкой способ анализа может применяться при описаниях, оценках других фрагментов, однако работа идет весьма вяло. Активность детей нужно постоянно стимулировать, слова вытягивать.

3 балла - принимает задание, ситуация может оцениваться верно, но организованность, самостоятельность в работе недостаточна. В процессе выполнения заданий ребенок нуждается в стимулирующей поддержке. Описывая картинку фрагмент выделяется хаотично, случайно. Происходит описание того, на что упал взгляд. Дети часто затрудняются в поисках необходимых слов.

4 балла - дети сразу включаются в работу. Верно и обобщенно оценивают ситуацию в целом: "Здесь все перепутано", "Путаница какая-то". Доказывают сделанные обобщения анализом определенных фрагментов. Фрагмент анализируют в определенном порядке (сверху вниз или слева направо). Ребенок является сосредоточенным, самостоятельным. Высказывания емкие и содержательные.

Оценка итогов:

4 балла – уровень высокий.

3 балла – уровень средний.

2 балла – уровень низкий.

1 балл – уровень очень низкий.

2.2. Результаты обследования

В результате проведения экспериментального обследования были получены следующие данные, характеризующие особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения методики «Классификация предметов» направленной на способность детей к классификации, а также способности к обобщению, были получены представленные ниже результаты.

Шесть испытуемых (Кирилл К., Таня Б., Костя М., Антон П., Наташа К., Ваня С.) с трудом принимали задание, выполняя классификацию без учета основного признака, им потребовались все виды помощи, в речевом плане не смогли обобщить принцип группировки. Что соответствует низкому уровню словесно-логического мышления.

Четверо испытуемых (Вадим Ш., Антон Н., Полина А., Паша А.) справились с предложенным заданием, показав средние результаты. Проявляли интерес к заданию. При укрупнении групп, им потребовалась направляющая помощь педагога. Обобщающих слов (живое – не живое) дошкольники с ЗПР к образованным группам не подобрали.

Это обусловлено тем, что задачи такого плана адресованы непосредственно к логическим действиям, требующих конкретных представлений о родовых и видовых признаках объектов. У детей с задержкой психического развития наблюдаются трудности в анализе конкретных признаков и свойств объектов. Графически результаты методики представлены (рис.1).



*Рисунок 1. Результаты обследования по методике
«Классификация предметов»*

В результате проведения методики «Установление закономерностей» направленной на выявление способности устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями, способности проводить анализ, объединять в группу с учетом того или иного признака, были получены результаты:

Трое испытуемых (Кирилл К., Костя М., Ваня С.) с трудом принимали задание, им потребовалась многократная стимулирующая помощь к началу их деятельности, с помощью наводящих вопросов (направляющей помощи) педагога устанавливали сходства и различия между зрительно воспринимаемыми объектами, в речевом плане не смогли объяснить свое решение, показав низкий уровень.

Семь испытуемых (Таня Б., Вадим Ш., Антон П., Антон Н., Наташа К., Паша А., Полина Р.) справился с заданием, показав средний уровень, самостоятельно выполнили классификацию по основному признаку, но не смогли даже с направляющей помощью педагога обобщить в речевом плане принцип группировки.

Полученные результаты можно объяснить тем, что дети с ЗПР с трудом овладевают обобщающими словами, для них характерно неумение плано

рассмотреть объект, определить их форму, цвет, величину. Графически результаты по методике представлены (рис. 2).



Рисунок 2. Результаты обследования по методике «Установление закономерностей»

Результаты, полученные после проведения методики «Понимание картин со скрытым смыслом», свидетельствуют о преобладании в группе низкого уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности в зрительно воспринимаемых объектах и на основе мысленного представления. В результате проведения методики детей с задержкой психического развития, были получены представленные ниже данные.

Восемь испытуемых (Кирилл К., Таня Б., Костя М., Паша А., Антон П., Наташа К., Ваня С., Полина Р.) с трудом приняли предоставленное задание, классификацию выполняли без учета основного принципа. Им потребовались все виды помощи. Не смогли в речевом плане обобщить принцип группировки, что соответствует низкому уровню.

Только двое испытуемых (Вадим Ш., Антон Н.) не полностью справились с предоставленным заданием, что соответствует среднему уровню. Они путали действия, но в конечном итоге с помощью наводящих

вопросов педагога, раскладывали их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не смогли.

Полученные результаты показали, что дети с ЗПР с трудом овладевают обобщающими словами, для них характерно неумение планомерно рассмотреть объект, особенно испытывают трудности при составлении рассказа по картинкам. Причины этого: бедность понятийного словаря, неумение устанавливать или понять логическую связь. Графически результаты по методике представлены (рис. 3)



Рисунок 3. Результаты обследования по методике «Понимание картин со скрытым смыслом»

При выявлении запаса и точности представлений, характера сравнения, способности к обобщению по методике «Характеристика некоторых общих представлений» были получены представленные ниже результаты группы.

Двое испытуемых (Вадим Ш., Антон П.) с трудом приняли задание. Все время приходилось оказывать стимулирующую и направляющую помощь. Зрительно нашли сходства изображений на картинке (один и тот же мальчик), но в ходе проведения обследования не понимали цели, не соотносили изображения времен года с их названиями. Трое испытуемых (Антон Н., Паша А., Полина Р.) приняли задание, но в ходе эксперимента зрительно

выделили различия изображенных времен года, затруднение было при выявлении сходства изображений, требовалось направляющее участие педагога. Активность ребенка приходилось все время стимулировать, слова вытягивать. И двое испытуемых (Кирилл К., Наташа К.) приняли предоставленное задание, однако уверенно соотносили изображения только двух времен года с их названиями (зима-лето), выделяя характерные особенности двух времен года, но путали названия времен года (осень-весна). С помощью наводящих вопросов (направляющей помощи) смогли сравнить (осень-весна), но не смогли выделить сходства изображений (один и тот же мальчик). Эти дети показали низкий уровень в ходе проведения методики.

Трое детей (Таня Б., Костя М., Ваня С.) приняли задание, выделили сходства и различия с направляющей помощью педагога, не смогли назвать изображения одним словом (времена года), показав результаты, соответствующие среднему уровню по данной методике.

Можно сделать вывод о том, что временные представления у детей с задержкой психического развития не сформированы, они не выделяют характерные свойства и признаки объектов. Это свидетельствует о малом запасе знаний об окружающем мире. Внимание неустойчивое, наблюдаются трудности в анализе конкретных признаков и свойств объектов. Все это обусловлено низкой познавательной активностью, которое проявляется в их недостаточной любознательности. Графически результаты по методике представлены (рис. 4).



*Рисунок 4. Результаты обследования по методике
«Характеристика некоторых общих представлений»*

В результате проведения методики «Нелепицы», направленной на выявление элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях, умение рассуждать логически и грамматически правильно выразить свою мысль, были получены результаты.

Трое испытуемых (Костя М., Наташа К. Полина Р.) с трудом приняли задание, при описании картинки, фрагменты выделяли хаотично, случайно. Активность ребенка приходится все время стимулировать, слова вытягивать. Двое детей (Кирилл К., Ваня С.) приняли задание, ситуацию оценили правильно, но уровень организованности недостаточен, приходилось все время вызывать интерес к рассматриванию картинки. Заметили не все имеющие нелепицы. Отказались в речевом плане объяснить, как на самом деле должно быть. Один ребенок (Таня Б.) с трудом приняла задание, интереса к предлагаемому заданию не проявила. Приходилось все время стимулировать и заострять внимание на каждом фрагменте. С направляющей помощью педагога, указала всего 3 имеющие нелепицы, но отказалась объяснить, что не так. (Антон П.) не проявил интереса к представленной картинке, потребовалась стимулирующая и направляющая помощь педагога.

В итоге, заметил все имеющиеся нелепицы, но до объяснения дело не дошло. Данные дети показали низкий уровень.

Остальные трое испытуемых (Вадим Ш., Антон Н., Паша А.) показали результаты, соответствующие среднему уровню, они принимали задание, ситуацию оценили правильно, но уровень организованности, самостоятельности в работе недостаточен. В ходе выполнения задания нуждались в стимулирующей помощи. При описании картинки, фрагменты выделяли хаотично. Описывали то, на что упал взгляд. Эти дети часто затруднялись в поиске нужных слов.

Полученные результаты можно объяснить тем, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР испытывают трудности в анализе. Элементарные образные представления об окружающем мире недостаточно сформированы. Дети не умеют рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Графически результаты методики представлены (рис. 5)



Рисунок 5. Результаты обследования по методики «Нелепицы»

Таким образом, в ходе тщательно подобранного диагностического инструментария были получены результаты, характеризующие словесно-логическое мышление детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Результаты представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2.

Результаты диагностики уровня развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№	Список детей	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Общий уровень
1	Кирилл К.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
2	Таня Б.	Н	С	Н	С	Н	Н
3	Вадим Ш.	С	С	С	Н	С	С
4	Костя М.	Н	Н	Н	С	Н	Н
5	Антон П.	Н	С	Н	Н	Н	Н
6	Антон Н.	С	С	С	Н	С	С
7	Натasha К.	Н	С	Н	Н	Н	Н
8	Паша А.	С	С	Н	Н	С	С
9	Ваня С.	Н	Н	Н	С	Н	Н
10	Полина Р.	С	С	Н	Н	Н	Н

С – средний уровень

Н – низкий уровень

Графически результаты уровня развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены (рис.6).



Из данных, приведенных в таблице 2 и графических результатов (рис.6), мы можем судить об уровне словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: 30% детей показали результаты, соответствующие среднему уровню словесно-логического мышления, результаты 70% детей соответствуют низкому уровню.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, не способны самостоятельно устанавливать логические связи и выполнять группировку объектов на основе существенных признаков. Большинство дошкольников выполняют задание только при помощи взрослого, строят высказывания с помощью наводящих вопросов. С трудом овладевают анализом, сравнением и обобщением. Отмечается неустойчивость концентрации внимания, при выполнении предложенных заданий. Их суждения и умозаключения бедны, отрывочны.

Дети экспериментальной группы не владеют необходимым запасом общих представлений и простейших понятий. Возникают затруднения при определении и формулировании логической последовательности, с трудом справляются с такими заданиями, как составление рассказа по серии

сюжетных картинок. При выполнении предложенных заданий, дети экспериментальной группы пользовались стимулирующей и направляющей помощью педагога.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие словесно-логического мышления. Для развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, нами были определены следующие задачи:

- обучить детей, узнавать признак предмета и явления, выделить и описать его;
- формировать у детей умение сравнения объектов, нахождения сходств и отличительных признаков;
- обучение детей приемам группировки предметов и их классифицировать;
- формирование умения установки временной последовательности, выносить суждение и умозаключение.

Наиболее эффективно решить эту задачу, позволяет применение дидактических игр. Их использование в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития создаёт наиболее благоприятные условия для его развития.

2.3 Комплекс дидактических игр по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Анализируя данные полученные на этапе диагностики, нами был составлен комплекс дидактических игр по формированию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

– игры на сравнение групп предметов и овладение умением находить сходства и различия предметов;

– игры на выделение свойств и признаков предмета;

– игры на классификацию групп предметов по заданному основанию (по размеру, форме, цвету);

– игры на обобщение предметов и явлений;

Комплекс представленных нами дидактических игр можно проводить как с подгруппой детей (3-5 человек), так и индивидуально, с каждым ребенком.

На первом этапе мы выбрали серию дидактических игр: «Разложи картинки», «Разложи предметы» «Разложи картинки в свои конверты», на сравнение предметов и на нахождение сходств и различий.

Игра «Разложи картинки»

Цель: учить группировать картинки с изображением предметов с учетом основного признака, осмысливать и закреплять в слове результат своих действий, обобщать предметы.

Оборудование: картинки с изображением предметов: транспорта, посуды, мебели (по восемь каждого вида).

Ход игры:

Игра проводится индивидуально с каждым ребенком. Педагог может показать ребенку несколько картинок и просить их разложить на группы так, чтобы в любой группе картинки были схожи. Если дети затрудняются, то педагог дает в качестве основания группировки инструкцию: Нужно выбрать все картинки с посудой. А теперь посмотри, где есть мебель и т.д. После того как дети разложат все картинки, он помогает им формулировать принцип группировки: В одной группе все картинки с посудой, в другой – с мебелью, а в третьей – с транспортом.

Игра «Разложи предметы»

Цель: научить детей сгруппировать предметы по основным признакам, найти сходства и различия, осмыслить и закрепить в слове итог своих действий.

Оборудование: восемь игрушек разных по назначению: деревянные, пластмассовые: машинка, пирамидка, грибочек, тарелочка, бусы, кубик, домик, елочка по две; две одинаковые коробочки.

Ход игры:

Игра проводится индивидуально с каждым ребенком. Педагог может рассматривать с детьми все игрушки по одной (не по парам), а говорить: Эти игрушки нужно раскладывать в две коробочки так, чтобы в любой коробке были игрушки - чем-то схожие между собой». Если ребенок затрудняется, то педагог может брать первую пару игрушек - елочки - ставить их рядом и просить детей сравнивать: «Чем эти елочки различны между собой?» Если ребенок не может найти основное отличие, то педагог может обратить внимание на материал, из которого сделана эта игрушка. Затем ребенок действует самостоятельно. В конце игры обобщается принцип группировки: В одной коробке - все деревянные игрушки, а в другой - все пластмассовые.

Игра «Разложи картинки в свои конверты».

Цель: сгруппировать предметы по различным свойствам (форма, цвет, величина); самостоятельно выделить принцип группировки, опираясь на образцы; осмыслить и закрепить в слове итог своих действий.

Оборудование: конверты с наклеенными геометрическими формами (круги желтого, красного, синего цвета, большие, средние, маленькие; треугольники, овалы, многоугольники трех цветов и трех величин), картинки с изображением предметов разной формы, цвета, величины; подносики.

Ход игры:

Игра проводится со всеми детьми. Дети сидят за столами. Перед каждым ребенком три конверта: на одном наклеен треугольник, на другом – овал, на третьем – квадрат. У сидящих рядом конверты, на котором наклеен круг, прямоугольник, квадрат. На подносе перед каждым ребенком находится

несколько картинок с изображением (пуговицы, арбуза, солнца, тарелки, телевизора, окна, кусочка сыра, кусочка торта, воздушного шарика, салатницы, книги, кирпича, и т.д.). Ребенок должен разложить картинки с изображением предметов в соответствующие конверты. После того, как дети разложили картинки по конвертам, педагог просит одного из детей объяснить свой выбор. При необходимости педагог и дети помогают ребенку справиться с заданием.

На втором этапе мы рекомендуем игры: «Угадай, о чем я рассказала», «Живое – неживое», «Съедобное - не съедобное», «Летает – не летает», «Бывает – не бывает», «Не ошибись», направленные на формирование понятий о предмете на основе обобщения существенных признаков и свойств; на формирование умения устанавливать временную последовательность, на закрепление знаний о живых и неживых объектах, на умение выносить суждения и умозаключения;

Игра «Угадай, о чем я рассказала».

Цель: научить ребенка узнавать предметы по словесному описанию, опираясь на зрительное восприятие предметов, развивать мышление.

Оборудование: игрушки: елочка, матрешка, ежик, врач, стол.

Ход игры:

Дети сидят вокруг стола педагога. Взрослый раскладывает на столе игрушки. Затем он загадывает детям загадки, а дети должны отгадать, о какой игрушке идет речь.

У него четыре ножки,
На коня похож немножко,
Но не скачет никуда.
И тарелки, чашки, ложки,
И прекрасная еда.
На его спине широкой,
Разместились без труда. (Стол).

Кто пропишет витамины?
Кто излечит от ангины?
На прививках ты не плачь —
Как лечиться, знает... (Врач).

Сердитый недотрога,
Живет в глуши лесной.
Иголок очень много,
А нитки ни одной. (Ёжик).

Деревянные подружки
Любят прятаться друг в дружке,
Носят яркие одежки,
Называются ... (Матрешки).

Вся нарядная в игрушках,
Вся в гирляндах и в хлопушках,
Не колючая ни сколько,
Ну, конечно, это - (Ёлка).

После того, как загадки отгаданы, педагог спрашивает у детей, как они догадались, и какие слова им в этом помогли.

Игра «Живое – неживое».

Цель: закрепить знания детей о живых и неживых объектах, научить их различать.

Оборудование: мяч.

Ход игры:

Дети встают вокруг водящего, который, называя живые и неживые объекты (апельсин, строитель, зонт, стол, кнопка, гвоздь, машина, котенок, корова, бабочка, и т.д.), по очереди бросает детям мяч. Поймать мяч нужно, если прозвучало название живого предмета. Ошибившийся ребенок выходит

из игры, покидая круг. В конце игры дети рассаживаются на стулья и вместе с педагогом вспоминают и называют признаки живых и неживых объектов. Игра « Съедобное - не съедобное», «Летает – не летает», «Бывает – не бывает» - проводятся по аналогии с предыдущей.

Игра «Не ошибись»

Цель: формировать умение устанавливать временную последовательность, выносить суждения и умозаключения;

Оборудование: камешек.

Ход занятия. Педагог может проводить с детьми беседу, закрепив знания детей о различных частях суток. Ребенок вспоминает, что он делает утром, днем, вечером, ночью. Потом педагог может предложить игру: Я называю одно слово, часть суток, а вы говорите, что вы в это время делаете. К примеру, я говорю слово «утро». Что вы называете? Ребенок отвечает: Просыпаюсь, здороваюсь, чищу зубы, причесываюсь, иду в детский сад. Педагог сообщает: Отвечает тот, кому я кладу в руку камешек. После этого, камешек нужно передать другому. Если же ребенок не отвечает, он стучит камешком об стол и передает его другому. Педагог может называть различное время суток, дети отвечают. Эта же игра может проводиться по-другому. Педагог может называть разные действия детей, а они могут отвечать лишь одним словом: день, утро, ночь, вечер. К примеру, «завтракаю» и передает камешек играющему. Нужен быстрый ответ: «Утром».

Игра «Времена года» проводится по аналогии предыдущей.

На третьем этапе целесообразно использовать дидактические игры: «Будь внимательным», «Угадай-ка». Эти игры учат детей овладевать классификацией, выделять и фиксировать общий признак предметов, обозначать образованную группу обобщающим словом.

Игра «Будь внимательным»

Цель: учить детей исключать «лишнее» слово, развивать слуховое восприятие, мышление.

Ход игры: Педагог говорит детям: «Я буду называть четыре слова, одно слово сюда не подходит. Вы должны слушать внимательно и назвать «лишнее» слово.

-пирамидка, юла, кастрюля, неваляшка

-диван, шкаф, цветок, стул

-василек, заяц, ромашка, одуванчик

-шарф, варежки, шапка, вилка

-курица, ворона, голубь, воробей

-яблоко, апельсин, огурец, груша

Дети выделяют «лишнее» слово. Педагог просит объяснить, почему это слово не подходит в данную группу.

Игра «Угадай-ка»

Цель: учить детей объединять слова, развивать зрительное восприятие.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска, проектор, презентация.

Ход игры: педагог сообщает детям: «Я буду показывать слайды, а вы, подумайте, чем три картинки похожи между собой, а одна нет». Дети должны назвать «лишнее» слово.

1 слайд: пила, топор, расческа, молоток.

2 слайд: повар, художник, врач, ребенок.

3 слайд: дом, ложка, кастрюля, тарелка.

4 слайд: белка, лиса, волк, кошка.

Педагог при показе каждого слайда помогает ребенку сравнить картинки. Дети объединяют слова и объясняют свой выбор.

На четвертом этапе нами были подобраны дидактические игры: «Что где растет?», «Когда это бывает», «Помоги Незнайке», «Что перепутал художник», «Небылицы», направленные на формирование элементарных обобщенных представлений об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между объектами; на формирование умения понимать скрытый смысл, развивать словесно - логическое мышление.

Игра «Когда это бывает».

Цель: закрепить представления детей о временах года, их характерных признаках, развивать наблюдательность.

Оборудование: квадрат с изображением характерных признаков четырех времен года; сюжетные картинки с изображением различных игр и забав детей, а также сюжетные картинки с изображением деятельности людей в различные времена года; магнитная доска.

Ход игры:

Педагог раздает детям конверты, на которых изображены различные времена года, просит внимательно рассмотреть картинки. Взрослый говорит: «У кого есть картинки с изображением зимы, должен положить ее к зиме». Каждый, кто выходит с картинкой, должен объяснить, что там изображено (что дети делают в данное время года), аналогично задаются вопросы по каждому времени года. В конце игры педагог обобщает знания детей о сезонах, задавая вопросы: «Какое сейчас время года?», «Какое наступит потом?», «Сколько всего времен года?».

Игра «Что где растет?»

Цель: формирование обобщенных представлений об окружающем мире.

Оборудование: большие картинки с изображением с лесом, полем, огорода и сада, по краям карты - шесть пустых клеток для картинок; маленькие картинки с различными растениями (дерево, кустарник, гриб, шишка, ягода, фрукт, овощ и т.д.)

Ход игры: детям раздаются картинки с лесом, полем, огородом. Педагог может показать на одну из маленьких картинок и спросить: «Что это? Где растет?» Дети, у которых есть на большой карте это растение, называют его и говорят, где оно растет. К примеру. Педагог показывает картинку шишкой и спрашивает: «Что это? Где растет?» Ребенок отвечает: «Это

шишка, растет в лесу, на елке» и т.д. В конце игры педагог может предложить детям обобщить знания о том, что где растет: «Нужно назвать, что растет в лесу. А что растет в поле? А что растет в саду? Что растет в огороде?»

Игра «Помоги Незнайке»

Цель: учить детей рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Оборудование: две сюжетные картинки: на первой изображен водолаз управляет самолетом; на другой изображен моряк сидит в танке; внизу стоит веселый Незнайка с красками.

Ход игры:

Ребенок рассматривает картинки. Педагог спрашивает: «Как ты думаешь, что Незнайка тут перепутал?» В случае затруднения уточняют: «Кто должен быть в самолете? Кто управляет танком? А где бывает водолаз? А где моряк? А теперь расскажи Незнайке, что надо исправить». Педагог просит объяснить каждое действие.

Игра «Что перепутал художник»

Цель: формировать у детей умение сравнивать объекты, находить сходство и отличительные признаки; выносить суждения и умозаключения;

Оборудование: две сюжетных картинки, где изображены такие ситуации: первая - светит красочное солнце, кругом много зелени и цветов, девочка прыгает через скакалку; вторая – такие же природные явления, лишь только вместо девочки мальчик, который одет в шубу, лепит снеговика.

Ход игры:

Педагог показывает ребенку сначала первую картинку, потом выкладывает близко вторую картинку и просит их сравнивать. Потом может спросить: Что художником перепутано, нарисовано так, как в жизни не бывает? Почему? Если ребенок затрудняется, то он задает вопрос: «Какое время года изображено художником на первой картинке? А на второй? Так бывает?»

Игра «Небылицы»

Цель: формировать у детей понимание скрытого смысла текста, развивать логическое мышление.

Оборудование: кружочки для каждого ребенка.

Ход игры: детям раздаются кружочки. Педагог сообщает детям, что он расскажет им небылицу. Инструкция: «Если вы услышите нелепицу, то вы поднимаете кружочек. Нелепиц может быть несколько, будьте внимательными. Постарайтесь их заметить и запомнить». После каждой нелепицы, дети вместе с педагогом обсуждают услышанное.

Жил – был дедушка Егор,
На лесной опушке,
У него рос мухомор,
Прямо на макушке.

Заболела наша кошка,
У неё чихает ножка.

Утром волк зубастый,
Зубы чистит пастой.
Летом во дворе Егорка,
С ледяной каталя горки.

Сидели два медведя,
На тоненьком суку,
Один читал газету,
Другой, молот муку.

Рыбка с мостика нырнула,
Вскрикнула и утонула.
Черепашка хвост поджала,

И за зайцем убежала.
Возле речки, ну дела,
Серого обогнала!

Для того, чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить ребенка с ЗПР правильно воспринимать окружающий мир, необходимо закреплять полученные знания. Такая ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления. В процессе целенаправленной коррекционно-педагогической работы с помощью дидактических игр ребенок учится устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости, обучается рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различных основаниях, видеть в предметах разные их свойства, видеть относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

Выводы по 2 главе

На основании диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был сделан следующий вывод: словесно-логическое мышление детей данной группы находится на низком уровне.

По результатам обследования мы считаем необходимым, проводить такие занятия, которые развивали бы их всесторонне и были направлены на развитие мыслительных процессов.

Дидактические игры позволяют детям знакомиться со свойствами предметов и их признаками, цветом, формой, величиной и т.д. Учат объединять предметы не только по внешним признакам, но и по смыслу. Формирование у детей способности самостоятельно делать обобщения является крайне важным для развития детей с ЗПР. Правильное соединение слова с тем, что оно обозначает, не только закрепляет в сознании ребенка образное представление о нем, но и дает возможность пробудить данный предмет, свойство или отношение в памяти ребенка, выделяя характерные признаки.

Представленные нами дидактические игры для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволят сформировать у них взаимосвязь между наглядными и словесно-логическими формами мышления. В процессе целенаправленной коррекционно-педагогической работы, мы считаем целесообразным, развивать словесно-логическое мышление посредством дидактических игр, способствующих развитию мыслительной деятельности, личностных качеств, а в сущности, их социализации. Игра является лучшим способом для реализации этих задач.

Заключение

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; разработку комплекса дидактических игр по развитию словесно-логического мышления.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме показал, что мышление является высшим познавательным процессом, это основная форма познания окружающего мира. Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование всех видов мышления.

Многочисленные исследования подтверждают важную роль в формировании познавательной деятельности детей данной категории. Отставание темпов развития без коррекционно-педагогической помощи способствует усугублению уже имеющихся нарушений, которые влияют на развитие и социализацию. Наличие нарушений носит системный характер, поэтому обучение должно быть целенаправленным и систематическим. Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте.

Подобранная диагностическая программа состоит из следующих методик: «Классификация предметов», «Установление закономерностей», «Понимание картин со скрытым смыслом», «Характеристика некоторых общих представлений», «Нелепицы».

По результатам диагностики, удалось установить, что группа детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, решали задачи с использованием всех предусмотренных видов помощи, в большинстве случаев требовалась помощь в форме наводящих вопросов. Затруднение возникало уже на начальном этапе в понимании самого задания.

Отставание отмечалось уже на уровне наглядных форм мышления. Затруднено было понимание скрытого смысла в картинках. Характерна бессистемность и недостаточная активность процесса рассматривания

картинки; трудности словесного объяснения выполненных заданий, установление последовательности между даже простыми явлениями. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР недостаточно сформированы мыслительные операции: сравнение, анализ, обобщение. Это свидетельствует о недостаточной развитости структуры познавательной деятельности.

Таким образом, для развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами были подобраны дидактические игры:

- на сравнение групп предметов и овладение умением находить сходства и различия;
- на выделение свойств и признаков предмета; игры на классификацию;
- на формирование умения устанавливать временную последовательность, выносить суждения и умозаключения;
- на обобщение предметов.

Коррекционная работа с систематическим использованием подобранных нами дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР способствует формированию элементов словесно-логического мышления.

Таким образом, цели и задачи, поставленные в ходе исследования, достигнуты.

В результате проведенного нами исследования были решены все поставленные задачи, произведен необходимый теоретический и практический анализ современной педагогической и психологической литературы по изучаемой теме.

Список литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / К.Ч.Лебединская. – М: Просвещение, 2012.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]/ Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 2012.
3. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]/ Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 2012.
4. Герасимова, Е.Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. [Текст]/ Сборник под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009 - 192с.
5. Горбушина, Л.А., Николаичева А.Г. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста [Текст]/ Л.А.Горбушина, А.Г.Николаичева. – М.: Педагогика, 2012.
6. Доронова, Т.Н. Развитие детей в театрализованной деятельности. [Текст]/ Т.Н.Доронова, Е.Г.Доронова. - М., 2012. - 113с.
7. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь [Текст]/ А.О.Дробинская. - Москва, Школьная Пресса 2005. — 96 с.
8. Забрамная, С.Д., Боровик О.Д. Методические рекомендации к пособию: «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». – М.: 2003 56 с.
9. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. - М., 1998.
10. Забрамная, С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. М., 2002.
11. Калмыкова, З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического развития. //Дефектология, 1978.
12. Караленя, О.А. Носова В.Н. Формирование логического мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/load/2-1-0-3854>

- 13.Кириянова, Р.А. Принципы построения предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. [Текст]/ Р.А. Кириянова.// Дошкольная педагогика. - 2012. - № 1(22). - с. 27-30.
- 14.Кисова, В.В. Особенности построения системы коррекционных занятий по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2012. - Т. 14. - № 2 (5). - С. 1208-1213.
- 15.Коробейников, И.А. Специальный стандарт образования - на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. - 2012. - №1. - с. 10-17.
- 16.Крекшина, Л.Л. Психология детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/1817-2012-11-11-19-29-42.html>
- 17.Лубовский, В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. - 2011. - № 5. - С. 17-26.
- 18.Медведев, А.Н. Дидактическая игра как средство познавательной активности в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] / Современное состояние и тенденции развития специальной педагогики и психологии: Материалы научн. Конференции молодых ученых (28 — 30 марта 2016 г., дефектологический факультет МПГУ): Сборник статей / Под ред. Кротковой, А. В., Нурлыгаянова И.Н., Соловьевой Т.А., - М. - Берлин: Директ — Медиа, 2016. - с. 337
- 19.Медникова, Л.С. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) [Текст] // Дефектология. - 2013. - №1. - с. 40-48.
- 20.Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст]: Пособие для психологов и педагогов. - М.: Владос, 2003. - 128 с..

21. Новая иллюстрированная энциклопедия [Текст]. - М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия». ООО «Торговый дом» издательство Мир книги, 2012. - С. 78.
22. Поддьякова, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. [Текст] - СПб.: Агенство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. - 144с.
23. Программа “Радуга” [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyparents.ru>
24. Программы ДОУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://imo.oblclit.ru>
25. Сорокоумова, С.Н. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности [Текст] // Дефектология. - 2014. - №1. - с. 29-37.
26. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. [Текст] М.: Владос, 2004 – 184с.
27. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога /Е.А. Стребелева. - М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2015.-с.256:ил.- (Коррекционная педагогика)
28. Стрекалова, Т.А. Особенности логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития. /Т.А.Стрекалова// Дефектология.-1982.
29. Степанов, В.Е. Психология. Учебник для вузов. – М: Изд.-торгов. корп. «Дашков и К»; 2004-576с.
30. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Мн., «Нар. асвета», 1976. - 128с.
31. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. [Текст] – Н.Новгород: НГПУ, 1994. – 230с.
32. Ульянова, Ю.А. Специфика работы педагога с детьми, имеющими задержку психического развития [Текст]: Методические рекомендации для

педагогов и специалистов психологической службы образовательных учреждений. – Новокуйбышевск, 2007 - 100 стр.

33. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Фадина – Балашов: «Николаев», 2004 – 68 с.

34. Хайдарпашич, М.Р. К обоснованию необходимости формирования представлений о мире у дошкольников с нарушениями развития [Текст] // Дефектология. - 2013. - №3. - с. 58-65

35. Шевченко, С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития. [Текст] /С.Г. Шевченко //Дефектология. – 1987.

36. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст]/ С.А. Шмакова. – М.: Новая школа, 2011. – 240 с.