



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

Психолого-педагогическое сопровождение формирования мыслительных
операций у дошкольников с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»

Форма обучения заочная

Проверка на объем
заимствований:
83,57 % авторского текста
Работа реценз к защите
рекомендована/не рекомендована
«20» 11 2019г.
зав. кафедрой СПП и ПМ
(название кафедры)
Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):
Студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Кирсанова Татьяна Валерьевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1 Понятие «мыслительных операций» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Формирование мыслительных операций у дошкольников в онтогенезе.....	15
1.3 Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста	23
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	29
ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития.....	31
2.2 Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития.....	39
2.3 Обзор методик по развитию мыслительных операций у нормально развивающихся дошкольников и детей с задержкой психического развития.....	45
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	51
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	

3.1 Изучение мыслительных операций у дошкольников с ЗПР.....	53
3.2 Состояние мыслительных операций у дошкольников с ЗПР.....	65
3.3Коррекционная работа по развитию мыслительных операций.....	81
3.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	85
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	113

Введение

На протяжении многих столетий возможность человека мыслить остается предметом пристального изучения многих ученых. До сих пор человечество не разгадало всех тайн этого процесса.

На сегодняшний день в сфере дошкольного образования значительную актуальность набирают вопросы умственного развития детей, в том числе дошкольников с задержкой психического развития. Проблеме формирования мыслительных операций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития уделяли внимание отечественные и зарубежные ученые. Среди них можно отметить, Т.А. Власову, К.С.Лебединскую, М.С.Певзнер, и многие другие .

Основа умственного развития ребенка закладывается в дошкольном возрасте. В связи с этим, одним из центральных вопросов детской психологии и образования является выявление средств, методов, условий развития у детей с задержкой психического развития основных видов мышления, его мыслительных операций , а так же создания благоприятных условия для развития ребенка, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

В зависимости от степени сформированности различных видов мышления, его логических операций во многом определяется успешность дальнейшего обучения ребенка в школе. Согласно исследованиям Л.С Выготского, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой было выявлено что, мышление детей с задержкой психического развития обладает своеобразием и особенностями развития: характерно недоразвитие познавательной сферы, скудный запас сведений об окружающем мире, недостатки в развитии речи, трудности при решении задач на складывание объектов по образцу, представлению, на классификацию и группировку предметных картинок, их сравнение и обобщение и т.д.

В исследованиях Н.Н. Поддьякова, Л.Г. Парамоновой и др доказано, что наиболее эффективным средством развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития является многообразная практическая деятельность, одним из средств которой могут быть игровые упражнения, которые отвечают интересам и потребностям дошкольников с задержкой психического развития. Поэтому именно их можно рассматривать в качестве эффективного средства развития мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Всесторонний анализ мыслительных операций у детей с задержкой психического развития представлен в трудах Л.С Выготского, Д.Б. Эльконина. Психологическая природа мыслительных операций раскрыта в исследованиях А.А. Катаевой, Ж. Пиаже, Ш.А. Амонашвили.

Таким образом, проблема формирования мыслительных операций и путей его коррекции у дошкольников с задержкой психического развития относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых.

Целью магистерской диссертации является теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность коррекционной работы по формированию мыслительных операций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью магистерской диссертации, стоит выделить задачи исследования:

1.Изучить литературу по формированию мыслительной операции дошкольников с задержкой психического развития

2.Выявить особенности методики формирования мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста–5–7лет с ЗПР.

3.Разработать комплекс заданий по развитию мыслительных операций у дошкольников с ЗПР и оценить ее эффективность в ходе эксперимента .

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения формирования мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития

Предмет исследования: особенности мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: развитие мыслительных операций будет проходить успешней, если при проведении коррекционной работы использовать специально подобранный комплекс дидактических игр.

Методологическая основа исследования: теоретическая база Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, К.С. Лебединская, М.Р. Битянова, Т.А. Власова об особенностях развития мыслительных операций у детей с ЗПР, методах и приемах развития, коррекции развития мыслительных операций, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, З.А. Зак, Л.В. Занков.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, изучение опыта педагогов, анализ результатов деятельности, качественная и количественная обработка результатов), практические (эксперимент, наблюдение).

База исследования: МБДОУ детский сад № 370 Челябинск. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования. Установлено, что развитие мыслительных операций у дошкольников с ЗПР, с использованием специально отобранных упражнений для коррекции мыслительных операций будет эффективно.

Теоретическая значимость исследования:

– проведен теоретический анализ современной общей и специальной педагогике и психологии, по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста формирование мыслительных операций с задержкой психического развития;

– разработан комплекс дидактических игр по формированию мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития;

– определены условия и содержание коррекционно-педагогической поддержки дошкольников с задержкой психического развития и апробирован набор методик для получения результатов сформированности мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: заключается в том что, на практике реализован комплекс формирования мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития, определены направления и содержание психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечиваются исходными теоретико-методологическими положениями; анализом и учетом состояния исследуемой проблемы в теории и практике; длительностью экспериментальной работы; применением комплекса методов исследования, соответствующих цели, задачам и гипотезе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством выступлений на научно-практических конференциях, выступлений и отчетов на педагогических советах и на заседании кафедры СПП и ПМ ЮУрГГПУ, публикаций результатов исследований

Структура и объем диссертации: диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует множество определений «мыслительных операций». Исследованием данного вопроса занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.З. Зак, А.А. Люблинская, А.В. Брушлинский, П.П. Блонский и другие.

К.Д. Ушинский считал «мыслительные операции» основой понимания [26, С.12].

А.Н. Леонтьев трактовал мышление как процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, которые недоступны непосредственному чувственному восприятию [60, С.182].

К.Г Юнг определял мышление как рациональную способность структурировать и синтезировать данные путем обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие [63, С.12].

В.И.Селивёрстов понимает под мышлением высшую ступень человеческого познания, процесс отражения объективной действительности в понятиях, умозаключениях; позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания» [63, С.12].

В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский писал, что мышление тесно взаимосвязано с речью. Если развитое мышление способствует обогащению словарного запаса, позволяя говорить богатым, сложным языком то есть и обратная взаимосвязь. Речевое мышление имеет одновременно вербальную и семантическую стороны. Наполняется

смыслом все, о чем говорим, и извлекаем его из того, что слышим, видим или о чем читаем. Построение личности взаимосвязано со степенью развития мышления [17, С.16].

В большом педагогическом словаре «мыслительные операции» трактуются как разложение целого на составные части; соединение целого из частей; сопоставление для установления сходства или различия объектов с целью выявления отношений, а так же объединение объектов в единое целое на основе их общих признаков.

Алгоритм мышления, по А.З. Заку, состоит в том, что индивид, обдумывая проблемную ситуацию, выделяет для себя определенную цель достижения, необходимые для выполнения требования, оценивая реальное положения действительности [38, С.292].

В зависимости от аспекта познания объекта и формы его выражения мышление принято разделять эмпирическое и теоретическое. Эмпирическое мышление имеет место в том случае, когда «познаваемый объект отражается со стороны его внешних связей и свойств». В качестве результата эмпирического мышления субъект получает определенное знание, которое включает в себя общие внешние черты познаваемых объектов (таким знанием может быть, например, объединение понятий «лошадь» и «человек», при выделении сходных признаков, в общую категорию «животные»). Эмпирическое мышление необходимо и достаточно там, где имеет место выделение классов и типов по сходным чертам предметов. Согласно диалектической логике, знание, полученное в процессе эмпирического мышления, приобретает форму представления, элементарного понятия.

А.А. Зак, характеризуя эмпирическое мышление, говорил о том, что, основными чертами являются направленность на чувственно воспринимаемые свойства и связи познаваемых объектов, формальный характер общения этих объектов (выявление любого общего им свойства), рассудочность как оперирование готовыми представлениями. Благодаря

данным чертам осуществляется процесс классифицирования и упорядочивания познаваемых объектов, что является основной задачей эмпирического мышления [38, С.192].

Другим видом является теоретическое мышление — отражение познаваемого объекта «со стороны внутренних связей и отношений с другими объектами, необходимых для его существования». Речь идет о системе причинных связей, закономерностях и генетических отношениях, выделяемых с целью отражения познаваемых объектов в качестве конкретной целостности. В данном виде рассматриваются ключевые связи познаваемых объектов и их единство. Для выявления данного единства используется метод анализа. Помимо отражения познаваемого объекта, теоретическое мышление направлено также на самого субъекта и на его методы мыслительной деятельности. Процесс теоретического мышления подразумевает под собой построение специфических теоретических объектов посредством видоизменения системы свойств отношений у наблюдаемого объекта (их упрощения, отсечения, уменьшения, усиления, отождествления и т. д.) - при изучении объектов в так называемом «чистом виде» необходимо исключение влияния случайных переменных «маскирующих природу исследуемых явлений».

Таким образом, исследуемый объект заменяется неким абстрактным, идеализированным понятием, в качестве которого может выступать модель - объект, созданный для изучения другого объекта. Подразумевается, что между моделью и самим объектом существует определенное подобие, проявляющееся либо в сходстве физических свойств, либо в сходстве функций. В свою очередь модели подразделяются на вещественные (пространственно-материальные) и мысленные (графические и знаковые).

По мнению Т.А. Власовой, мышление можно обозначить, как неразрывно связанный психический процесс самостоятельного искания и отрывания нового, т. е. опосредованного обобщенного отражения деятельности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе

практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящей за ее пределы [27, С.192].

Согласно позиции Ж.Пиаже, мышление есть система операций, осуществляемых в мире предметов. Вначале они неотделимы от самих объектов: с формированием у ребенка средств, что становится возможным с введением символики и способов языкового отображения, происходит абстракция действий, позволяющая рассматривать их как некоторую логическую систему, имеющую свойства обратимости и возможность самоуглубления. [76, С.56].

На сегодняшний день учеными были выделены три основные формы мышления: понятия; суждения; умозаключения.

Понятие устанавливает общие и существенные черты одной группы предметов и явлений. Роль понятия для развития мышления очень велика, так как сами понятия и представляются той формой, которой использует мышление, образуя более сложные мысли — суждения и умозаключения.

Суждение – является высказыванием, содержащее определенную мысль. Суждение есть отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Бывают общими, частными и единичными, истинными или ложными. Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс.

Умозаключение символизирует собой группу логически объединенных высказываний, из которых выводится новое понимание. Умозаключение – это такая связь между мыслями (понятиями) в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение. Любое умозаключение складывается из посылок, заключения и вывода. Посылками умозаключения представляются исходные суждения, из которых рождается новое суждение. Это новое суждение, собранное логическим путем из посылок, называется заключением. А сам логический переход от посылок к заключению и есть вывод. Отношение логического

следования между посылками и заключением предполагает связь между посылками по содержанию. Если суждения не связаны по содержанию, то вывод из них невозможен.

В зависимости от сочетания мыслительных операций, форм мышления, их содержания, исследователи выделяют:

- наглядно-действенное мышление,
- наглядно-образное мышление,
- словесно-логическое мышление.

В результате исследований было выявлено, что многие практические задания оказываются сложными не только для детей в возрасте от трех до пяти лет, а иногда и старше.

Наглядно-действенное мышление состоит в том, что ответ задачи происходит с помощью настоящего изменения ситуации и выполнения двигательного акта. Так, в раннем возрасте дети проявляют способность к анализу и синтезу, когда воспринимают предметы в определенный момент и имеют возможность оперировать ими.

В ряде исследований Б.Г. Ананьева, О.И. Галкина, Л.Л. Гуровой, А.А. Люблинской, можно проследить огромную роль образного мышления при реализации различного рода деятельности. Наглядно-образное мышление описывается как совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов, без выполнения реальных практических действий с ними [64, С.292].

Словесно-логическое мышление действует на основе языковых средств и представляет собой наиболее высокий этап развития мышления. С.Л.Рубинштейн рассматривает словесно-логическое мышление с точки зрения операционных структур, где выдвигается на первый план мысли. Механизмы словесно-логического мышления исследуются и в работах А.Н.Леонтьева [60, С.292; 84,С.34].

Мыслительная деятельность, как считают, Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.П.Аникеева, Н.Н.Подьяков, Ж. Пиаже и другие ученые, совершается при помощи мыслительных операций, основными из которых являются: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация и классификация [19;2].

Анализ предполагает мыслительное или практическое расчленение на части предмета или явления, определение среди этих частей наиболее главных для точного познания предмета или явления, с последующим сравнением этих частей. Этот мыслительный процесс органически связан с другим – синтезом. С.Л. Рубинштейн отмечал что, анализ и синтез являются «общими знаменателями мыслительного процесса», и вместе способствуют более точному познанию действительности [84, С.292].

Таким образом, анализ и синтез являются важнейшими мыслительными операциями, которые вместе дают полное и всестороннее знание действительности. Анализ определяет знание отдельных элементов, а синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом.

«Операция» сравнение считается наиболее существенной мыслительной операцией, которая заключается в сопоставлении предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия. К.Д. Ушинский говорил что, мы узнаем предмет, только приравнивая его к чему то и отличая от чего-то [95, С.292].

Абстракция является мысленным выделением существенных признаков, при одновременном отвлечении от несущественных качеств, предметов и явлений. По данным С.Л. Рубинштейна, абстракция–вычисление и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, явления, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных [84, С.92].

Такая «мыслительная операция» как обобщение представляет собой объединение предметов или явлений на основе сходства их существенных признаков отвлечением от второстепенных признаков. А.А. Люблинская трактовала обобщение как закон, построенный на основе наблюдений одних и тех же фактов, явлений, в разных условиях и на разном содержании.

Г.А. Суворова считает операцию обобщения методом нахождения общих признаков, свойств, объектов и объединения их в одну группу. По мнению Д.Б. Эльконина, В. В. Давыдова существует два вида обобщения: формально эмпирическое и содержательное [100,С.292]. Формально эмпирическое обобщение основано на сравнении внешне одинаковых и общих признаков. Содержательное обобщение осуществляется способом глубокого анализа и выявления скрытых общих признаков. Трудности образования общих понятий у детей подробно описаны в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» [18, С.22].

Классификация – это мыслительная операция, заключающаяся в группировке объектов по существенным признакам. В отличие от классификации, основанием которой должны быть признаки, существенные в каком-то отношении, классификация в некоторых случаях допускает выбор в качестве основания незначительных признаков (например, в алфавитных каталогах), но подходящих в оперативном отношении. Точное определение «классификации» сформулировала Л. Ф. Тихомирова, утверждая что, классификация это распределение по группам, где каждая группа, каждый класс имеет свое постоянное место.

Конкретизация является обратным процессом абстрагирования и неразрывно с ним связана. Конкретизация есть возврат мысли от общего и абстрактного к конкретному с установкой выявления содержания.

Конкретизация – это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или равному положению. Мы уже не отходим от различных признаков или свойств, а наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в особом

богатстве их характерных черт. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. Главным образом операция конкретизация важна в объяснении детям нового материала.

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими.

1.2 Формирование мыслительных операций у дошкольников в онтогенезе

Каждый ребёнок проживает процесс становления и развития своего мышления, который, в свою очередь, имеет определённые этапы.

А. А. Люблинская, советский психолог и доктор педагогических наук, в своей работе «Учителю о психологии младшего школьника» указывает, что первым средством решения задач для маленького ребёнка является его практическое действие [64, С.392].

Так, к четвёртому-пятому месяцу жизни ребёнок начинает двигать ручками, направлять их в сторону предмета для тактильного ознакомления. Через 1-2 месяца малыш уже может схватить предмет. По мнению В.С. Мухина, этот момент действительно многое значит для дальнейшего развития интеллекта, ведь хватание – одно из первых целенаправленных действий ребенка. Оно же является обязательным условием для развития предметного мышления [73, С.92].

В 6-7 месяцев ребёнок продолжает познавать вещи, попадаемые ему в руки: размахивает игрушками, бросает и подбирает их, перекладывает из одной руки в другую. Далее начинается процесс понимания ребёнком назначения тех или иных предметов: идёт осознание, что чашка подходит для питья воды, машинку можно катать по полу, а куклу – укачивать. Стоит подчеркнуть, что все эти действия ребенок копирует у взрослых. С

возрастом желание узнать, что можно сделать с окружающими его предметами, будет лишь расти. Но этот период с 9 до 10 месяцев можно назвать началом развития наглядно-практического (или, иначе говоря, наглядно-действенного) мышления.

Мышление ребёнка от года до 2 лет занято лишь окружающими его вещами: ему интересно трогать, щупать, пробовать на вкус всё, что находится в руках или в непосредственной близости к ним. Малыш учится перемещать предметы в пространстве, начинает оперировать одновременно несколькими предметами по отношению друг к другу. Так он знакомится со скрытыми свойствами предметной деятельности, начинает взаимодействовать с предметами опосредованно, с помощью других предметов или действий (например, стучит одним предметом по-другому).

Таким образом, в возрасте двух лет развитие мышления ребёнка происходит в процессе его предметной деятельности: играя с предметами и обозначая свои действия словами, малыш учится соотносить орудия с предметом, на которое направлено действие, и таким образом приспособливает свою деятельность к свойствам предмета. Поэтому также можно сказать, что мышление ребёнка в данном возрасте носит наглядно-действенный характер.

То есть в процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы: ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирает песочек, снег, ведром - воду). Таким образом, ребенок приспособливается к свойствам предмета.

На третьем году жизни продолжается совершенствование деятельности всех органов и психологических функций ребенка. Как отмечает А.Г. Спиркин, если ребенок во второй половине третьего года жизни задал вопрос «почему?», он безоговорочно умен, так как это означает, что малыш задумался. Его заинтересовали причины явлений и их взаимосвязи [90, С.292].

Согласно исследованию В.С. Мухиной уже к четырем годам, выполняя разные действия, ребенок часто сопровождает их словами, и может показаться, что он мыслит вслух. Но фактически на этом этапе ребенок пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами.

Ребенок шестого года жизни может обобщать, устанавливать связи, классифицировать предметы по определенному признаку на более высоком уровне по сравнению с предыдущими годами. Как считает В.С. Мухина, к старшему дошкольному возрасту появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку необходимо учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. К шести годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления. Как считают Я.Л. Коломенский и Е.А. Панько, чтобы слова превратились в понятия, требуется специально организованное обучение ребенка со стороны взрослого. В старшем дошкольном возрасте начинается овладение действиями с числами и математическими знаками. Важно управлять этим и стремиться формировать у детей отвлеченное понятие числа как характеристики любых предметов, математических действий, без опоры на образы. Иначе это вызовет трудности при школьном обучении. В дошкольном возрасте ребенок овладевает некоторыми абстрактными понятиями: о временных отношениях, причине и следствии, пространстве и т.д. При этом понятия о конкретных предметах образуются, конечно же, легче и быстрее [93, С.202].

С точки зрения Д.Б.Эльконина, изучение детских вопросов показывает, что детская мысль направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающего мира. Различение живого и неживого, добра и зла, прошлого и настоящего и т.п. является основой для проникновения ребенка в сущность разных сфер жизни. На основе этого

возникают первые обобщения представлений о мире, контур будущего мировоззрения [100, С.92].

Ученые, изучая процессы развития мыслительных операций в онтогенезе у дошкольников, пришли к разным взглядам на выделение периодов и на сам процесс развития мыслительных операций на разных этапах. Одни ученые предполагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным. Единомышленники непрерывного развития утверждают, что формирование идет, не останавливаясь, не ускоряясь; и не существует границ, отделяющих один этап от другого. По мнению сторонников дискретного развития, оно идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Считается, что дети по порядку проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегая вперед.

По мнению Ж. Пиаже мышление в онтогенезе проходит следующие стадии [34, С.72].

– стадия сенсомоторных операций – действий с материалом, воспринимаемым конкретным чувством. Эта стадия в развитии мышления ребенка свободна от пользования языком и проходит без речи.

– стадия конкретно-операционных структур. Ребенок мыслит образами конкретных предметов и даже некоторыми символами, языковыми знаками (словами). Однако на этой стадии ребенок еще не владеет логическими операциями.

– стадия оперирования логическими отношениями, относительными понятиями, абстракцией и обобщениями.

С точки зрения Ж. Пиаже, переход от одной категории операций к следующей совершается не под влиянием специально организованных упражнений, а по внутренним законам, присущим самому процессу мышления [34,С.92].

В начале XX века имела свое существование социокультурная концепция развития мышления Л.С. Выготского, которая заключается в

том, что мышление делится на доречевое и мышление в момент, когда речь сформирована.

Л.С. Выготский отождествляет развитие мышления с развитием языка и речи. Он выдвигал гипотезу о производности внутренних мыслительных процессах от предметной внешней деятельности. И говорил, что у ребенка до двух лет мышление и речь существует независимо друг от друга [17, С.20].

На основе социокультурной теории П. Я. Гальперин разработал теорию поэтапного формирования умственных действий. Она отражает переход внешнего действия во внутренний план [25, С.72]. Мышление, согласно этой теории, определяется как процесс обобщённого и опосредованного отражения действительности. Формирование мышления у человека идет в непосредственном единстве, вместе с формированием личности.

А.Н. Леонтьев под мышлением понимал процесс познавательной деятельности человека, который отражает действительность во всех её проявлениях. Этот процесс определяет связи, имеющиеся между явлениями предметами, благодаря мышлению оказывается возможным предвидеть результаты тех или иных действий, реализовывать творческую, целенаправленную деятельность [22, С.72].

По словам Г.А. Урунтаевой, мышление основывается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явления, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны [22,С.92]. Мышление может реализовываться с помощью практических действий, на уровне оперирования представлениями или словами, то есть во внутреннем плане. Сам мыслительный процесс зарождается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса.

По мнению Л.С. Выготского колоссальное значение на процесс формирования мышления оказывает формирование у ребенка понятийного

набора. Л. С. Выготский выделил четыре стадии в переходе к становлению понятий:

- стадия синкретического мышления,
- стадия комплексного мышления,
- стадия псевдопонятий,
- стадия настоящих понятий [18, С.72].

На первой стадии дети вместо существенных признаков понятий выбирают предметы на основе случайных признаков. На стадии комплексного мышления дети соединяют предметы в группы, основываясь на каких-либо общих для них объективных признаков. В качестве таких признаков могут быть выбраны случайные, несущественные признаки. Эти признаки так же могут варьироваться в одном и том же эксперименте, вначале ребенок может начать выбрать предметы по одному признаку, затем переключиться на другой признак. Стадия псевдопонятий характеризуется правильным подбором предметов по их существенному качеству. Складывается впечатление, что ребенок понимает значение понятия, но давая определения понятиям самостоятельно, доказывает обратное. На стадии настоящих понятий дети не только дают верные определения, но и правильно выделяют общие и наиболее существенные признаки.

Л.С Выготский выделял четыре основных закона детского развития:

–цикличность. Темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема интеллектуального развития сменяются периодами спада (замедления): память, речь интеллект – имеют свои циклы развития [18, С.72].

–равномерность развития: до 1 года – сознание не дифференцировано. С раннего детства начинают развитие основные функции, а начало с восприятия. Но сначала оно слито с эмоциями положительными или отрицательными. С 3-х лет – развивается память, но она связана с восприятием. Итак, с раннего возраста доминирует восприятие; в дошкольном – память, младшие школьники – мышление.

– «метаморфозы» в детском развитии – постепенно приобретение «нужного» опыты

– Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. То есть процессы «обратного развития», как бы, вплетены в ход эволюции: то, что развилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, говорить – перестает лепетать; у младшего школьник исчезают интересы дошкольника. Но наблюдаются и запоздалые инволюционные процессы. Например, инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняются детские старые черты

Изучая вопрос о формировании психического развития Л.С. Выготский подчеркивал, что необходимо выделить объективные основания, указывающие на изменение возраста и перехода ребенка на новый этап развития[18,С.92]. Он ввел термин «психологические новообразования» и «социальная ситуация развития» (характер отношений между ребенком и обществом, которые складываются в данный период). Л. С. Выготский считал, что исследование переходов от одного периода развития к другому дает возможность раскрыть внутренние противоречия развития [17, С.22]. Центральным моментом при рассмотрении динамики психического развития был для Л. С. Выготского анализ социальной ситуации развития. Распад старой и возникновение основной социальной ситуации развития, по мысли Выготского, и составляет главное содержание критических возрастов. Выделяя два пути развития: критический (возникает внезапно, протекает бурно) и литический (спокойный), Выготский заметил, что критический период имеет позитивные сдвиги - переход от одних форм поведения к новым формам [19,С.62]. Он выделил в критическом периоде три этапа:

- 1) предкритический – отказ от прежних форм отношений и поведения;
- 2) критический – идет поиск новых форм поведения;
- 3) посткритический отработка усвоенных форм поведения.

Критический период может быть просто переходным при соответствующей ситуации развития и изменении отношений со взрослыми. Л.С. Выготский выделял в качестве критических периодов детства возраст около одного года, трех лет, шести-семи лет, период новорожденности и подростковый период [19,С.32]. Чередование стабильных и критических периодов по Л.С. Выготскому:

– кризис новорожденности. Младший возраст (два месяца – один год). Противоречия между максимальной социальностью младенца и минимальными возможностями общения.

– кризис одного года, раннее детство (от одного-трех лет). Деятельность «серьезная игра», предметно-орудийная. Появляются жест, ходьба, речь.

– кризис трех лет. Дошкольный возраст (от трех до семи лет). Характерно отделение от взрослого и волевая форма поведения. Возникновение «Я сам».

– кризис семи лет. Школьный возраст (восьми-двенадцати лет). Возникновение обобщений, логики чувств, переживания приобретают смысл, появляется самооценка.

– кризис тринадцати лет. Пубертатный возраст (четырнадцать-восемнадцать лет). Чувство взрослости - ощущение своей личности, развитие самосознания.

Таким образом, из описанного можно сделать вывод что, формирование мышления можно представить так: совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающейся моторики рук; улучшение наглядно-образного мышления на основе воображения, произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путём использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

1.3 Особенности психолого–педагогического сопровождения детей дошкольного возраста

В системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Поэтому забота о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие, сегодня является неотъемлемой частью деятельности любого дошкольного учреждения.

Проблема организации психолого-педагогического сопровождения рассматривается в многочисленных трудах О.С. Газман, А.В. Мудрик и других посвященных развитию детей дошкольного возраста. Многими учеными Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Е.В. Коротаева, Н.Н. Михайлова, и другими психолого- педагогическое сопровождение понимается как помощь и поддержка воспитанника в образовательном процессе [22; 25; 26].

Большинство исследователей подчеркивают, что феномен психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует осознания в теории и практике дошкольного образования многомерной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, гендерных особенностей, семейного воспитания

По данным Л.С. Коноваловой сопровождение трактуется как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение проблем [8, С.20].

На основе исследования Л.С. Коноваловой можно выделить основные принципы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста:

- ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития,
- сопровождающий обладает только совещательными правами

- интерес сопровождаемого находится в приоритете;
- непрерывность сопровождения.

Согласно мнению Е.В. Коротаева, Л.С. Коноваловой и других педагогическая деятельность сопровождающего строится разнонаправлено, интегрируя формы защиты, заботы, поддержки, подкрепления, обеспечивающие реализацию активности дошкольника в его развитии, выстроенные по степени субъектности включения участников в событийную жизнедеятельность [7, С.22].

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации

М.Р. Битянова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как «движение вместе рядом с малышом», а иногда - чуть впереди, если надо что-то пояснить, и направить [14, С.22]. Взрослый внимательно прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям и потребностям, делает акцент на достижениях и вникает в трудности. Поможет ориентироваться в окружающей среде, научит чутко прислушиваться к себе. Сопровождающий никогда не должен навязывать свою помощь, лишь только когда ребенок сам попросит, взрослый наставит его на правильный путь. Как указывает М.И. Лисина, первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении [3,С.92]. Он становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими детьми. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен

понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них деятельности, то есть «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность.

По мнению Л.Г. Субботиной для взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса существует ряд особенностей:

- равенство психологических позиций субъектов взаимодействия независимо от социального статуса,
- равное признание активной коммуникативной роли друг друга
- психологическая поддержка друг друга;

Исходя, из вышеописанного можно сделать вывод, что целью психолого-педагогического сопровождения дошкольника - это помочь ребенку полноценно реализовать свои способности, знания, умения и навыки для достижения успешности в различных видах деятельности.

На основе научно-исследовательских материалов Н.Ю. Синягиной и С.Г. Косарецкого можно выделить следующие задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- содействие ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;

О.С. Газман, А.В. Мудрик, и другие ученые выделяют основные направления педагогической деятельности в рамках организации психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста:

- организация игровой деятельности,
- помощь семьи в организации полноценного общения,

- формирование разумных материальных потребностей,
- формирование гуманных отношений в коллективе дошкольников.

Согласно мнению Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская психолого-педагогическое сопровождение дошкольника в образовательном процессе связано с личностно ориентированным подходом, главным направлением которого является развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готового к дальнейшей жизнедеятельности на благо общества. Личностно ориентированный подход в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов [7, С.22].

Е.А. Рыбакова определяет педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности как педагогический процесс целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком дошкольного возраста, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанника, содействие ему и взаимодействие с ним в творческой деятельности, в ходе которой зарождается новый образ себя и своих возможностей [52,С.292].

Многими учеными доказана высокая значимость игровой деятельности ребенка. В ходе игры у ребенка происходит формирование эмоциональной устойчивости, адекватной самооценки своих возможностей, что является благоприятным условием для формирования умения соотносить желание с реальными возможностями. Так же игра может выступить в качестве диагностической функции. С помощью игры можно выявить степень сформированности личностных качеств малыша, и самое ценное определить его статус в детском коллективе. При социальном неблагополучии, ребенок будет отказываться от совместных игр или будет играть второстепенные, непрестижные в детском обществе, роли [54,С.42].

Исследования А.С. Белкина показали, что у большинства детей-правонарушителей не было полноценного взаимопонимания в семье. Общение с родителями, с семьей является важнейшим компонентом при нравственном и психологическом становлении ребенка. При благоприятных условиях, наличие старших членов семьи способствует передачи семейных ценностей, формирует у ребенка заботу, уважение, создавая эмоциональный комфорт в семье. А.С. Белкин выделил характерные ошибки при оценке психологической атмосферы:

– необходимо учитывать не только время, проведенное взрослых с ребенком, но и характер отношений,

– важно учитывать не только как относятся в семье к ребенку, но и как он относится к семье, к ее отдельным членам.

Разумные материальные потребности развиваются на самых ранних этапах развития личности, и роль педагогического влияния в этом деле трудно переоценить. Для дошкольника духовные потребности являются доминирующим над материальными ценностями, хотя в дальнейшем начинают доминировать над ними. Таким образом, формирование разумных материальных потребностей – является основой духовной структуры личности.

Сообщество дошкольников, развивается по тем же принципам, социально-психологическим и нравственным нормам. В дошкольном коллективе есть единство целей, нормы и правила поведения. Здесь не существует органов управления, как в школьном коллективе, но отношение все же происходит по линии неофициального первенства, в рамках своеобразной инфраструктуры связей и взаимодействий. Отличительной чертой является, что носителем главной роли актива становятся воспитатели, обслуживающий персонал. Огромную роль в формировании и регулировании детских взаимоотношений играют родители [50,С.43].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников гарантирует формирование психологической культуры

родителей, а это в свою очередь разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него способности до уровня, соответствующего возрастным особенностям и требованиям современного мира.

Выводы по 1 главе

Мыслительные операции в психолого педагогической литературе определяются как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Изучением мышления занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Минская, В.С. Мухина, Л.С. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков. и др.

Мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета либо явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточенного внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, но преобразуются в новые, более совершенные. Детский интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления. Таким образом, мышление в онтогенезе последовательно проходит ряд стадий развития; в словесно-логическом мышлении можно выделить две основные стадии развития: конкретно-понятийную и абстрактно понятийную. Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций; успешность формирования словесно-логических операций во многом определяется степенью участия речи в процессе мыслительной деятельности детей.

В период дошкольного детства взаимодействие и общение с взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития детям этого возраста уже недостаточно общаться только с взрослыми. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый – воспитывает, учит, ребенок – подчиняется, учится. В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико–психолого–педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития

Проблемой изучения особенностей дошкольников с задержкой психического развития занимались Т.А. Власова, Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и другие.

Впервые термин задержка психического развития был предложен Г.Е. Сухаревой и обуславливался медленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [35,С.92].

Первые зарубежные исследования, посвященные изучению ЗПР, были отражены в монографии А. Штрауса и Л.Летинен в 1947 году [29,С.92].

В международной классификации болезней десятого пересмотра ВОЗ (МКБ-10) задержка психического развития обозначается как «специфические расстройства развития школьных навыков». Однако связывать задержку психического развития только с трудностями обучения ребёнка представляется нам далеко недостаточным. Такой подход является односторонним и не раскрывает всей сложности проблемы задержки.

По мнению У.В. Ульенковой, под термином, «задержка психического развития» понимается синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), заторможенного темпа реализации отложенных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и легко

действующих факторов (ранней депривации, неполноценного ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер [94,С.32].

В настоящее время в психологической и педагогической практике термин «задержка психического развития» применяется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. Однако большинства из них наблюдается незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности.

В словаре Н.В. Новоторцевой задержка психического развития расценивается как «расстройство темпа психического развития, проявляющаяся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности (умственные способности ребенка не соответствует его возрасту) [13,С.25].

М.С.Певзнер и Т.А.Власова выделяли причины возникновения задержки психического развития:

- 1) неблагоприятное течение беременности, связанное:
 - болезнями матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп);
 - хроническими соматическими заболеваниями матери, начавшимися еще до беременности (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы);
 - токсикозами, особенно во второй половине беременности;
 - токсоплазмозом;
 - интоксикациями организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов;
 - несовместимостью крови матери и плода по резус-фактору.

2)патология родов:

– травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения, таких, как щипцы, например;

– асфиксия новорожденных и ее угроза.

3)социальные факторы:

– педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы. [28,С.72].

Л.А. Данилова указывает на острый и хронический стресс как на возможную причину ЗПР, т.к. он способен тормозить и деформировать развитие и протекание когнитивных процессов.

Л.О. Бадалян в число причин ЗПР включает педагогическую запущенность, понимая под этим недостаточность развития функций и педагогического воздействия в целом. Педагогическая запущенность развивается на определенных этапах, а именно в период интенсивного развития функций (сензитивный период), например при становлении речи. Другой причиной ЗПР может быть информационный голод (недостаточность зрительных, слуховых, эмоциональных и др. раздражителей) [7,С.12].

Г.Е.Сухарева, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды.

2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах.

3) Нарушения при различных формах инфантилизма.

4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

Т.А.Власова и М.С.Певзнер выделяли среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития.

Причина: медленный темп созревания коры головного мозга. Характерно отставание в физическом развитии, инфантилизм в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности.

Причины: минимальное органическое повреждение головного мозга.

Для детей данной группы характерны слабость нервных процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность [27,С.43].

М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина и А.Е. Личко предложили следующую классификацию задержки темпа психического развития:

1. Дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанном или искажённом психическом развитии.

2. Задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга

3. Интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации.

4. Интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы.

К.С. Лебединская предложила медицинскую классификацию, в которой выделила четыре основных варианта ЗПР:

1. Конституционального происхождения. Причины: нарушения обмена веществ, специфика генотипа. Симптомы: задержка физического развития, становления статодинамических психомоторных функций; интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения.

2. Соматогенного происхождения. Причины: длительные соматические заболевания, инфекции, аллергии. Симптомы: задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценки, несформированности детской компетентности; эмоциональная незрелость.

3. Психогенного происхождения. Причины: неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, травмирующая среда. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства.

4. Церебрально-органического происхождения. Причины: точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм ЦНС и интоксикации. Симптомы: задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм [59,С.68].

В.В. Ковалева выделяла три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- 1 Дизонтогенетический (при психическом инфантилизме);
- 2 Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- 3 ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха),
- 4 ЗПР связанная с ранней социальной депривацией (например, при госпитализме).

У детей с ЗПР нарушены все виды памяти (непроизвольная и произвольная, кратковременная и долговременная), это оказывает влияние на запоминание наглядного и словесного материала, что, в свою очередь сказывается на успеваемости. Дети не умеют использовать дополнительные средства для запоминания, им требуется больше времени для приёма и

переработки информации. Следовательно, дети с ЗПР без специальной коррекционной помощи испытывают трудности в произвольной деятельности. Это отягощено ослабленным состоянием их нервной системы, они быстро утомляются и просто перестают выполнять начатую деятельность.

У дошкольников с задержкой психического развития возникают те же новообразования памяти, что и у правильно развивающихся дошкольников, но с опозданием два-три года. Так если у нормально развивающихся детей саморегуляция процессов запоминания и воспроизведения к пяти, шести годам уже сформирована, то у детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточная произвольная регуляция процессов запоминания и в младшем школьном возраст.

Исходя, из исследований Л.С. Выготского было установлено, что у детей с задержкой психического развития наблюдается, замедление быстроты запоминания данной им новой информации, непрочное сохранение и неточное восстановление материала[19,С.12].

Выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изо-деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей нет, однако, уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков.

Т.В. Егорова выделила особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой малыш выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились быстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Такие дети в большей мере заинтересованы в том, чтобы как можно скорее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок.

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

4. Стереотипность мышления, его шаблонность [32,С.52].

В исследованиях М.С.Певзнер и Т.А.Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, не критичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию [27,С.32].

М.С.Певзнер выделила характерные особенности детей с ЗПР в эмоциональном развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на

целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям. [27,С.72].

Исходя из исследований Л.Л.Лебединского можно выделить особенности внимания детей с задержкой психического развития:

1) Повышенная истощаемость произвольного внимания;

2) Недостаточная способность концентрации внимания;

3) Чрезвычайное ограничение объема внимания, при котором дети воспринимают недостаточное количество информации, что приводит к фрагментарности восприятия и искажению результата деятельности;

4) «Неселективное» внимание, которое проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках воспринимаемых объектов;

5) Частая переключаемость внимания. В этом случае подразумевается спонтанная реакция детей на разные внешние раздражители. Они долго не могут сосредоточиться на выполнении учебных заданий;

б) Инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой [59,С.52].

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно. Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов. Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне наглядных форм мышления.

Из анализа общей и специальной литературы можно сделать выводы о том, что в современной специальной психологии и педагогике задержка психического развития рассматривается как особый вид нарушенного развития, который характеризуется замедленным темпом психического развития по сравнению с нормой. У основного числа детей задержка носит временный характер и может быть преодолена в результате коррекционно развивающего обучения и лечения.

2.2 Психолого–педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития.

Особенности психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития наиболее полно описаны в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой, Е.В. Соколовой, Е.А. Стребелевой.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста задержкой психического развития осуществляется в рамках комплексной модели коррекционно-образовательной работы и наряду со всеми средствами педагогической помощи должно создавать реальную возможность для раскрытия и реализации потенциальных возможностей развития каждого ребенка в соответствии с приоритетными образовательными областями развития (социально-коммуникативное, познавательное, речевое развитие) [71,С.72].

Е.М. Мастюкова с соавторами выделила следующие условия, способствующие предупреждению возникновения отрицательных стереотипов поведения в обучении и воспитании дошкольников с ЗПР:

1. создание благоприятной обстановки, щадящего режима; обучающая, коррекционно-воспитательная направленность всей педагогической работы;

2. использование приемов, способов и методов обучения, адекватных возможностям учащихся, обеспечивающих успешность учебной деятельности дифференциация требований и индивидуализация обучения,

3. модификация учебной программы — сокращение ее объема за счет второстепенного материала и высвобождение времени на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях учащихся;

4. учет особенностей психического развития, причин трудностей поведения и обучения при организации обучения и коррекционной воспитательной работы с данной категорией детей.

Основным условием реализация психологического сопровождения образования детей с интеллектуальной недостаточностью является основополагающий принцип ФГОС – принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия всех участников образовательного процесса. Данный принцип предполагает организацию открытой образовательной среды, ориентированной на социальное партнерство руководителя, методиста, педагогических работников, педагога-психолога, врача-психиатра, семьи как взаимовыгодное взаимодействие, что обеспечивает устойчивое развитие социальных отношений и повышение качества жизни всех участников образовательного процесса.

Учеными выделены следующие подходы в работе с дошкольниками с ЗПР:

1. учет психофизических и возрастных особенностей детей; индивидуальный подход, доброжелательная атмосфера общения с детьми;

2. предотвращение наступления утомляемости, частая смена видов деятельности;

3.обеспечение положительной мотивации на любой вид деятельности;

4. широкое использование игровых приемов обучения;

5. своевременная коррекция всех видов деятельности, разумное сочетание форм коррекционной работы.

6. концентрическое планирование занятий с постепенным усложнением изучаемого материала, осуществление переноса полученных знаний в новые условия.

Согласно документу ФГОС ДОО к задачам дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития относится:

1. создание специальных условий для всестороннего развития личности по ключевым направлениям — интеллектуальному, физическому, социально-коммуникативному, нравственно-эстетическому, творческому — с учетом индивидуальных психофизических показателей;

2. сохранение и укрепление физического и психического здоровья дошкольников;

3. формирование эмоционально-нравственного благополучия; приобщение к общегражданской и общемировой системе гуманистических ценностей; обеспечение предпосылок для закрепления основ учебной деятельности;

4. развитие природного творческого потенциала каждого воспитанника независимо от уровня психоэмоционального развития.

В ФГОС ДО отмечается, что образовательная и коррекционная работа в группах комбинированной и компенсирующей направленности, а также в условиях инклюзивного образования, должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности..

По мнению Н.В. Бабкиной, Н.Ю. Боряковой особые образовательные потребности детей определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуре дефекта [13,С.22].

Вышеперечисленные особенности и недостатки обуславливают особые образовательные потребности дошкольников с ЗПР, заключающиеся в следующем:

– раннее выявление недостатков в развитии и получение специальной психолого-педагогической помощи на дошкольном этапе образования;

– обеспечение коррекционно-развивающей направленности в рамках всех образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО: развитие и целенаправленная коррекция недостатков развития эмоционально-волевой, личностной, социально-коммуникативной, познавательной и двигательной сфер;

– обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

– осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и психологомедико-педагогического консилиума;

– обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности);

– щадящий, комфортный, здоровье сберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

– изменение объема и содержания образования, его вариативность; восполнение пробелов в овладении образовательной программой ДОО; вариативность освоения образовательной программы;

– индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения образовательной программы;

– формирование, расширение, обогащение и систематизация представлений об окружающем мире, включение освоенных представлений, умений и навыков в практическую и игровую деятельности;

– постоянная стимуляция познавательной и речевой активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному миру и социальному окружению; • разработка и реализация групповых и

индивидуальных программ коррекционной работы; организация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития, имеющихся знаний, представлений, умений и навыков и ориентацией на зону ближайшего развития;

– изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в развитии);

– приоритетность целенаправленного педагогического руководства на начальных этапах образовательной и коррекционной работы, формирование предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности;

– обеспечение планового мониторинга развития ребенка с целью создания оптимальных образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду;

– развитие коммуникативной деятельности, формирование средств коммуникации, приемов конструктивного взаимодействия и сотрудничества с взрослыми и сверстниками, социально одобряемого поведения;

– развитие всех компонентов речи, речезыковой компетентности;

– целенаправленное развитие предметно-практической, игровой, продуктивной, экспериментальной деятельности и предпосылок к учебной деятельности с ориентацией на формирование их мотивационных, регуляционных, операциональных компонентов;

– обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей воспитанника; грамотное психолого-педагогическое сопровождение и

активизация ее ресурсов для формирования социально активной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ЗПР.

Коррекция и компенсация психоречевых недостатков у дошкольников с задержкой психического развития согласно ФГОС ДО обеспечивается объединением усилий педагогов разного профиля — специалистов, каждый из которых отвечает за отдельные показатели возрастного развития:

Ответственные воспитатели организуют коррекционно-образовательную деятельность в ходе организации различных видов детской активности, в режимных моментах с применением игровых, сюжетных и интегрированных форм педагогической работы, а также поощряют самостоятельность детей при выборе игр познавательно-речевой и общеразвивающей направленности.

Педагог-логопед, дефектолог проводит коррекционную работу по преодолению речевых недостатков и общеразвивающую образовательно-коррекционную деятельность в ходе режимных моментов, используя комплексный подход к решению возникающих педагогических проблем, в том числе и за счет применения традиционных и нетрадиционных методов взаимодействия с дошкольниками [14,С.34].

Музыкальный руководитель организует выполнение упражнений на развитие слухового восприятия, двигательной памяти, обучает основам логоритмики.

Инструктор по физической культуре, опираясь на данные актуальных медицинских обследований, организует игры на развитие общей и мелкой моторики, формирование правильного дыхания, укрепление мышечного каркаса, формирование адекватной пространственной ориентации.

По мнению Н.В.Мазурова, Г.А.Мишина и др. психолого-педагогическое сопровождение предусматривает тесное сотрудничество воспитателей с семьями воспитанников с применением различных методов работы — посредством последовательного информирования родителей о

ходе коррекционно-образовательного процесса (проведение Дней открытых дверей, выставок детского творчества, конкурсных программ, праздников, концертов, распространение информационных буклетов), организации «Школы родителей», для слушателей которой могут организоваться лекции с привлечением узкопрофильных специалистов, педагога-психолога, логопеда ДОУ, в ходе осуществления совместной деятельности (выполнение проектов, исследований, подготовка к праздникам) [45,С.58].

По мнению Г.А.Мишина, Е.М. Мастюкова и др. огромное значение для достижения положительной динамики дошкольников с задержкой психического развития имеет мотивационная заинтересованность родителей, посещение ими консультаций, совместное выполнение коррекционно-развивающих упражнений. А так же большое влияние оказывает и коррекционно-развивающая среда, Под коррекционно-развивающей средой С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко понимает внутрисемейную атмосфера, которая создается родителями и своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества [37,С.42].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов.

2.3 Обзор методик по развитию мыслительных операций у детей с задержкой психического развития

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

Развитие ребенка происходит благодаря его активной деятельности.

В формировании у детей мыслительной деятельности широко используются игровые приемы, сюрпризные моменты, дидактические игры, что позволяет легче и глубже усвоить необходимые знания.

Согласно исследованию Н.Н. Поддьяков, отмечается, что в процессе обучения рисованию, лепке, аппликации, конструированию наиболее эффективно развиваются образные формы мышления, оказывающие принципиальное влияние на успешность последующего обучения [97,С.42].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько отмечали, что рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира и по рисунку в определенной степени можно выяснить уровень этого познания, т.е. доказали, что чем более у детей развито восприятие, наблюдательность, тем богаче, выразительнее их рисунки, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее они отражают действительность в своем творчестве, отражая такие специфические особенности их мышления как конкретность, образность [86,С.302].

Современные исследования игровой деятельности дошкольника подтвердили правильность идей Л.С. Выготского [17,С.20]. Было установлено, что благодаря игре в сознании дошкольника выделяются и осмысливаются социально принятые этические нормы поведения, формируется основной движущий мотив личностного развития — быть как взрослый. В игре развивается новая форма мотивов, имеющих форму досознательных, аффектно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений.

В старшей группах детского сада, по мнению Е.А.Стребелевой, познавательные игры плавно должны переходить к развивающим играм. Основными принципами в этом переходе являются наглядность и выразительность персонажей. При помощи иллюстраций, которые должны быть яркими и доступными, или же оживленных сказочных персонажей ребенок должен научиться понимать и различать следующее понятие: одинаковое и неодинаковое количество [88,С.52].

Е.М. Мастюкова отмечает, что для дошкольников создаются новые виды словесных игр. Интересны игры, в которых дети решают игровую задачу (узнают время года и различают его признаки в игре «Какое время года?»; называют профессии в игре «Кем быть?», определяют то или иное событие в игре «Когда это бывает?» и т. п.) при восприятии фрагментов из литературных произведений (стихи А.С. Пушкина, И. Никитина, И. Сурикова, С. Маршака, Д. Родари), которые читает (наизусть) воспитатель или ребенок [79,С.12].

А.И. Сорокиной были разработаны игры-загадки, игры-предположения, они стимулируют воображение, развивают логическое мышление, речь. Словесные игры помогут ребенку научиться сочинять сказки («Шкатулка сказок», «Про что сочиним?»), разбираться в реальных и нереальных ситуациях («Бывает — не бывает?»).

Я.И. Перельман считает, что для активизации мыслительной деятельности занимательные задачи является главным средством, помогающим сложные научные истины делать доступными для непосвященного человека, его удивлять, возбуждать в нем процессы мышления, наблюдательность, содействовать активному познавательному отношению к окружающим явлениям действительности. Как показывают исследования Н.И. Гамбург, шутки, курьезы способствуют активизации мысли, озадачивают и побуждают к поиску. Дошкольники с большим интересом воспринимают задачи-шутки, головоломки, загадки, ребусы, математические фокусы; настойчиво ищут пути решения, ведущие к результатам. Увлекаясь решением занимательной задачи, ребенок испытывает эмоциональный подъем, что, в свою очередь, стимулирует его мыслительную активность.

В.В. Михайлова отмечает, что при решении занимательных задач дети пользуются двумя видами поисковых проб: практическими (действия в перекладывании, подборе) и мыслительными (обдумывание хода, предугадывание результата, предложение решения). В ходе поиска,

выдвижения гипотез, решения дети проявляют и догадку, то есть, как бы внезапно приходят к правильному решению [87,С.82].

Дидактические игры и упражнения направлены на развитие у детей логического мышления, количественных, пространственных, временных представлений. Их основная задача - упражнять детей в различении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений и т. д. Дидактические игры способствуют формированию новых знаний и способов действий, в связи, с чем являются оптимальным средством обучения детей началам математики. Решение занимательных задач в дошкольном возрасте способствует формированию и совершенствованию развития общих умственных способностей, интереса к изучению математики у детей в дальнейшем, смекалки, сообразительности.

Рассматривая дидактическую игру как игровой метод обучения, Н. Ю. Борякова, выделяет два вида: игры-занятия и дидактические (автодидактические) игры[14,С.22]. В играх-занятиях ведущую роль занимает педагог, который создает игровую ситуацию, используя разнообразные методы и приемы (объяснения, показ, указания и т.д.) для повышения мотивации и интереса детей к занятию. Благодаря таким играм педагог формирует у детей необходимые знания, умения и навыки. Особенно эффективными считаются такие игры на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи и ознакомлению с окружающим миром.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность воплощается только в тех случаях, когда дети усвоили правила игры, проявляют интерес к ней, ее действиям и правилам. Главная задача педагога – это сформировать у детей умение самостоятельно организовывать игровую деятельность. Если у ребенка исчезает интерес к игре, то необходимо разработать более сложные правила вместе с ним. Не исключается и управление игровой деятельностью со стороны взрослого . При этом участие взрослого носит косвенный характер.

Особо важным, по мнению З.А. Михайловой, следует считать развитие у детей умения догадываться о решении на определенном этапе анализа занимательной задачи, поисковых действий практического и мыслительного характера. Догадка в этом случае свидетельствует о глубине понимания задачи, высоком уровне поисковых действий, мобилизации прошлого опыта, переносе усвоенных способов решения в совершенно новые условия.

Для развития логических, комбинаторных, аналитических способностей детей З.П. Дьенеш разработал различные увлекательные логические игры. В своих занятиях он использовал специальные блоки, которые называл «логическими». При помощи их ребёнок мог научиться кодировке (классификации) определённой информации, ребёнок учится разделять блоки по свойствам (цвет, размер, форма, толщина), запоминать и обобщать.

Согласно мнению бельгийского педагога Джордж Кюизенера ребенок намного легче усваивает обучающий материал, если он перед глазами ребенка, как наглядное пособие. А еще лучше, если его можно потрогать и провести какие-то манипуляции, например, поиграть. Исходя из своего вывода, Д. Кюизнер создал счетные палочки, которые в настоящее время носят названия палочки Кюизенера. Цветные счетные палочки используются как дидактический материал для обучения детишек основам математики. Палочки имеют разную длину: от 1 см до 10 см и разный цвет. Могут быть изготовлены из дерева или пластмассы.

Таким образом, существуют различные методики для формирования мыслительных операций в дошкольном возрасте.

Обязательным фактором успешности занятий является становление позитивной установки у ребёнка, развитие мотивационной основы его деятельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации, группового взаимодействия детей.

Дидактические игры является отличным средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, к логике и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточенность внимания на проблеме.

Выводы по 2 главе

Несмотря на большую значимость, проблема развития мышления у дошкольников с ЗПР пока изучена недостаточно. Ученые отмечают, что у детей с ЗПР 6-7 лет наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; не владение родовыми понятиями; замедленность, инертность, косность мышления, стремление к шаблону.

У детей с ЗПР обнаруживается отставание в развитии всех форм мышления. В наибольшей степени это проявляется во время решения задач с использованием словесно-логического мышления, а в наименьшей степени отстает наглядно-действенное мышление.

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

Психологическое сопровождение представляет собой комплекс мер, обеспечивающих создание условий для сохранения и укрепления психологического здоровья, позитивной социализации, амплификации психических возможностей, личностного роста, развития инициативности и творческих способностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Целью службы сопровождения – является создание условий для максимального личностного развития дошкольника. Именно в ситуации взаимодействия можно достигнуть цели и результатом процесса сопровождения, будет являться дошкольник, обладающий достаточным уровнем готовности к обучению в школе. На основе целостного видения ребенка с учетом его актуального развития, разрабатываются стратегии сопровождения, разрабатываются конкретные задачи по отношению к каждому ребенку и группе в целом. Происходит организация целостного

сопровождения, задействовав профессиональный и личностный потенциал всех педагогов и специалистов.

Исходя из анализа методик по развития мыслительных операций дидактические игры являются, лучшим способом повысить уровень мыслительной деятельности. Использование дидактических игр должно быть осуществлено во всех видах деятельности, что и будет способствовать развитию мыслительных операций. Для лучшего усвоения материала занятий, правил игры необходимо повторять игры. С целью повышения активности детей необходимо использовать разнообразные приёмы и методы; различный наглядный материал, который соответствует требованиям, применять практические действия детей с предметами.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение мыслительных операций у дошкольников с ЗПР

Для изучения состояния мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста существуют разные авторские методики. Рассмотрим их подробнее.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский предложил схему педологического исследования детей, которая включает в себя следующее:

- 1) тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения;
- 2) историю развития ребенка;
- 3) симптоматику (научное констатирование, описание и определение симптомов) развития;
- 4) педагогический диагноз (вскрытие причин и механизмов образования данного симптомокомплекса);
- 5) прогноз (предсказание характера детского развития);
- 6) педагогическое или лечебно-педагогическое назначение.

Л.С. Выготский отмечал что, любая дифференциальная диагностика должна строиться на основе сравнительного исследования и не ограничиваться измерением интеллекта, а учитывать все проявления и факты созревания личности.

А.Н. Бернштейн предлагает методику «Установление последовательности событий». Так же описание этой методики можно встретить в работах Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной. Наборы из 3-5 изображений, представляющих один сюжет [37,С.62]. С помощью этой методики можно оценить следующие показатели:

- понимание инструкции, задания;

- ориентировочная деятельность ребенка, характер действий (как ребенок действует, прежде чем приступить к раскладыванию - внимательно рассматривает картинки, беспорядочно перебирает их, меняя местами);
- умение увидеть и выделить признаки, которые определяют смысловую последовательность;
- ориентация на существенные признаки последовательности;
- понимание смысловой логической связи, способность к целостному восприятию сюжета;
- умение устанавливать простейшие причинно-следственные зависимости;
- фиксируется способность принятия помощи, требуемый объем помощи.
- общий уровень развития речи (отсутствие активной речи, наличие или отсутствие фразовой речи, понятной и малопонятной для окружающих);
- речь самостоятельная, состоящая из отдельных слов или отраженная;
- способ выполнения (самостоятельное составление истории);
- дает ответы, не отражающие смысловую сторону изображенного сюжета: перечисляет объекты, отвечает одним словом, отражающим содержание сюжетного изображения, отвечает на вопросы фразовой речью, отражающей

М.М. Семаго, для выявления уровня сформированности наглядно – действенного и наглядно–образного мышления, специфики формирования пространственных представлений, разработал методику «Разрезные картинки». В ходе этой методики рассматривается не только решение задание, но и ход ее выполнения. Как выполняется ребенок задание, хаотично, методом проб и ошибок [73,С.164].

Следующая методика, на которой хотелось бы остановиться это методика обследования Р.С. Немова [30,С.212]. Он предложил оценивать

способность малыша выстраивать логические связи между явлениями и предметами с помощью анализа картинок с изображёнными на них животными, людьми, предметами и явлениями, нарисованными в нелепых обстоятельствах. Эта методика получила название «Нелепицы». В диагностики мышления также можно использовать методику Р.С. Немова «Пройди через лабиринт». Этой методикой автор предлагает выявить уровень сформированности наглядно-образного мышления которая в дальнейшем будет являться основой для формирования развития логического мышления, овладения учебным материалом (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Для диагностики наглядно-действенного мышления Р.С.Немов рекомендует методику «Вырежи фигуры». Ее задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги, нарисованные на ней фигуры. [75,С.382].

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста 5-7 лет с задержкой психического развития, в количестве 6 человек. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 122 города Челябинска.

Важным условием для получения точных результатов является установление эмоционального контакта с ребенком. С этой целью обследование было проведено в знакомой обстановке для ребенка. Поэтому исследование проводилось в группе, в два этапа, где для этих целей заранее был подготовлен необходимый материал и рабочее место для малыша.

Нами была изучена специфика процесса мыслительных операций у дошкольников с ЗПР с помощью методики У. В. Ульенковой. В эксперименте использованы задания вербального характера адаптированные под задачи исследования

Ход исследования:

В целом обследование детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития занимало от 45 до 60 минут, проводилось в

несколько этапов. После 25 минут работы ребенок отводился в группу, где мог спокойно отдохнуть, отвлечься, поиграть со сверстниками. Второй этап обследования проводился на следующий день.

Рассмотрим подробно методику исследования У. В. Ульенковой.

В работе с детьми мы применяли следующие методы:

- исследование мыслительных операций с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в ходе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

В целях комплексного исследования мыслительных операций детей нами был проведен цикл заданий, которые включали:

- обобщение рядов конкретных понятий при участии известных родовых понятий
 - конкретизация понятий
 - обобщение рядов понятий более широкого объема.
- классификация
- сравнение.

Задание 1: Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий.

Цель: исследовать умственные операции обобщение

Инструкция

Исследование проводится в индивидуальной форме. Ребенку необходимо назвать одним словом, следующие ряды конкретных понятий:

- 1) тарелки, стаканы, миски; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) башмаки, галоши, валенки; 5) супы, каши, кисели; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) березы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки окуни; 10) малина, земляника, вишня;

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла): задачи сразу интересуют ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки.

Средний уровень (2 балла): задачи интересуют ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

Уровень ниже среднего (1 балл): предложением решать задачи интересуется. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно, решает лишь некоторые задачи. Ответы ребенка чаще всего ситуативны. Он не может вычленить главное, обосновать решение вербально.

Низкий уровень (0 баллов): Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. Фонд действенных знаний беден и

узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий. Часто отказывается от выполнения задания.

Задание 2: Конкретизация понятий.

Цель: исследовать у детей мыслительные операции конкретизация

Инструкция

Исследование проводится в индивидуальной форме. Ребенку предлагается назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема: "Назови, какие (какая) бывают: 1) игрушки, 2) обувь, 3) одежда, 4) цветы, 5) деревья, 6) птицы, 7) рыбы, 8) звери. В основном эти же понятия дети использовали в качестве обобщающих терминов в предыдущем задании.

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла): задачи сразу интересуют ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки.

Средний уровень (2 балла): задачи интересуют ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

Уровень ниже среднего (1 балл): предложением решать задачи заинтересовывается. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно, решает лишь некоторые задачи. Ответы ребенка чаще всего ситуативны. Он не может вычленить главное, обосновать решение вербально.

Низкий уровень (0 баллов): Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую задачу. Фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий. Часто отказывается от выполнения задания.

Задание 3: Классификация.

Цель: исследовать у детей мыслительные операции обобщение через родовое понятие второй, а затем - третьей степени обобщенности.

Инструкция

Исследование проводится в индивидуальной форме. Для проведения исследования необходимо иметь картинки с необходимыми изображениями. Ребенку предлагается 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды, мебели (по 4 карточки в каждой группе). Пример карточек можно посмотреть в Приложении 1. "Посмотри на эти карточки, разложи их на четыре ряда так, чтобы картинки подходили друг к другу, чтобы их можно было назвать одним словом". После выполнения этой части задания ребенку предлагается из четырех рядов сделать два, но так, чтобы в каждой картинке были про одно и то же, и их можно было назвать одним словом. Выполняя это задание, ребенок должен сначала сделать обобщение через родовое понятие второй, а затем -

третьей степени обобщенности. И в том, и в другом случае он должен объяснить свои действия и ответы.

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

Задание 4: Сравнение

Цель: исследовать систематизацию общих представлений, владения иерархией элементарных житейских родовых и видовых понятий или общих представлений в пределах третьей степени обобщенности.

Инструкция

Исследование проводится в индивидуальной форме.

Ребенку предлагается сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: 1) одуванчики и ромашки; 2) ели и

березы; 3) кошки и собаки; 4) звери и люди; 5) животные и растения. Выполнение этого задания, выделение признаков различия и особенно признаков сходства потребует от детей значительных усилий самостоятельной мысли.

Оценка результатов:

3 балла: задачи сразу интересуют ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает индуктивно-доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки. Помощь взрослого не нужна. При наличии ошибки достаточно предложения задуматься.

Средний уровень - 2 балла: задачи интересуют ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

Низкий уровень - 1 балл: предложением решать задачи интересуется, но готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую задачу. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой

помощи в форме практических действий и показа наглядного материала. Фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий.

Задание 5: Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия.

Цель: исследовать запас знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житейские понятия.

Инструкция

Исследование проводится в индивидуальной форме.

С ребенком проводится беседа о таком близком объекте, как кукла, отсутствия знаний о котором у него быть не должно. Ему нужно произвести ряд мыслительных операций и подойти к определению куклы через указание ближайшего родового и видового отличия, ответив на следующие вопросы и в такой последовательности: 1. Что делают с куклами? 2. Какие бывают куклы? 3. У стульев есть сиденье, спинка, ножки, а у куклы что есть? 4. Чем куклы похожи на людей? 5. Чем куклы не похожи на людей? (Если ребенок называет какой-то частный признак, например то, что кукла не ест, спросите его, почему она этого не делает...) 6. Куклы, мячи, пирамидки... все это.... Теперь ты подумай и скажи про куклу все самое важное, самое главное, чтобы сразу можно было понять, что ты говоришь о кукле. Так что же такое кукла?

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла): задачи сразу интересуют ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в

определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки.

Средний уровень (2 балла): задачи интересуют ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

Уровень ниже среднего (1 балл): предложением решать задачи интересуется. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно, решает лишь некоторые задачи. Ответы ребенка чаще всего ситуативны. Он не может вычленить главное, обосновать решение вербально.

Низкий уровень (0 баллов): Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. Фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий. Часто отказывается от выполнения задания.

В соответствии с этими оценочными критериями можно выделить три уровня овладения детьми общей структурой мыслительной деятельности.

Высокий уровень: задачи сразу интересуют ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции завершаются правильно и

самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает индуктивно-дедуктивные доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки. Помощь взрослого не нужна. При наличии ошибки достаточно предложения задуматься.

Средний уровень: задачи интересуют ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

Низкий уровень: предложением решать задачи интересуется, но к содержанию занятия индифферентен (особенно к самым трудным заданиям). Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую задачу. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала, фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий.

Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно, решает лишь некоторые задачи. Ответы ребенка чаще всего ситуативны. Он не может вычленить главное, обосновать решение вербально.

Таким образом, для определения уровня развития мыслительных операций в психологии наблюдается большое разнообразие методик. С помощью методик можно установить индивидуальные особенности развития

мыслительных операций, таких как сравнение, обобщение, конкретизация и классификация. Такие методики как: «Вырежи фигуры» (Р.С. Немов), «Установление последовательности событий» (Н.А. Бернштейн, Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной), а также всевозможные анкеты и тесты для родителей с целью уточнить знания о ребенке. Исходя из целей, задач исследования нами была использована методика исследования мыслительных операций У. В. Ульенковой.

3.2 Состояние мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития.

В ходе исследования нами была изучена группа из 6 детей, в возрасте 5-7 лет, посещающих данный детский сад. По заключению ПМПК все дети имеют задержку психического развития. Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей

№	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Никита. В	6 лет	Задержка психического развития
2	Варвара. К	7 лет	Задержка психического развития
3	Денис. С	5 лет	Задержка психического развития
4	Настя. К	7 лет	Задержка психического развития
5	Дима. О	6 лет	Задержка психического развития
6	Света. Н	5 лет	Задержка психического развития

В начале обследования нами была проведена методика «Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий».

Никита. В. В ходе обследования был сосредоточен, не отвлекался от выполнения задания, но очень быстро утомился. Самостоятельно обобщил 4 рядов конкретных понятий. Ошибки заметил только с помощью взрослого.

В соответствии с критериями оценивания, мы ставим ему 2 балла (средний уровень). Протокол обследования Никиты представлены в таблице 2

Таблица 2 – Протокол обследования Никиты

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался. Был сосредоточен. Правильно обобщил 4 ряда конкретных понятий. Ошибки самостоятельно заметить не смог. После попросил повторить задания
башмаки, галоши, валенки	Одевают	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Животные	
караси, щуки окуни	папа приносит	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
Одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	Еда	
столы, стулья, диваны	дома находятся	
рубашки, брюки, платье	Одевают	

Варвара. К. Заданием заинтересовалась. По ходу работы нуждалась в поощрении. Самостоятельно смогла обобщить только три рядов конкретных понятий. Протокол Варвары К. представлен в таблице 3.

Варвара. К. Заданием заинтересовалась. По ходу работы нуждалась в поощрении. Самостоятельно смогла обобщить только три рядов конкретных понятий. Протокол Варвары К. представлен в таблице 3. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 1 балл (уровень ниже среднего).

Таблица 3 – Протокол обследования Варвары К.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	кушают, посуда	Заданием заинтересовалась. Требовала постоянной похвалы. Нуждалась в дополнительном повторении инструкции. Не могла обосновать решение. вербально. По ходу задания отвлекалась. Обобщила 3 ряда конкретных понятий
башмаки, галоши, валенки	носить надо	
березы, липы, ели	Растут, зеленые	
воробьи, голуби, гуси	Животные	
караси, щуки окуни	не знаю	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	дают в садике	
столы, стулья, диваны	Не знаю, дома	
рубашки, брюки, платья	Красивые	

Денис. С.. Заданием заинтересовалась. Принимает задания, но ходом его выполнения управляет только с помощью взрослого конкретных понятий. Протокол Дениса. С. представлен в таблице 4. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 4 – Протокол обследования Дениса.С.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался.

Продолжение таблицы 4

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время обследования
башмаки, галоши, валенки	Теплые	Обобщил 4 ряда конкретных понятий. Нуждался в побуждающих вопросах. Ошибки заметил сам, с моей помощью смог затем исправить.
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Птицы	
караси, щуки окуни	Плавают	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Зеленые	
супы, каши, кисели	кушают	
столы, стулья, диваны	Стоят	

Настя.К. Заданием заинтересовалась. По ходу работы нуждалась в поощрении. Самостоятельно смогла обобщить только три ряда конкретных понятий. Протокол Насти.К. представлен в таблице 5. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 1 балл (уровень ниже среднего).

Таблица 5 – Протокол обследования Настя. К.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Наверно кушают	Заданием заинтересовалась. Требовала похвалы.
башмаки, галоши, валенки	Носить надо	
березы, липы, ели	Растут, зеленые	
воробьи, голуби, гуси	Животные	
караси, щуки окуни	Не знаю	

Продолжение таблицы 5

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
малина, земляника, вишня	Ягоды	Нуждалась в дополнительном повторении инструкции. Не могла обосновать решение вербально. По ходу задания отвлекалась. Обобщила 3 ряда конкретных понятий
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	дают в садике	
столы, стулья, диваны	Не знаю.	
рубашки, брюки, платья	Красивые	

Дима.О. Заданием заинтересовался. Принимает задания, но ходом его выполнения управляет только с помощью взрослого конкретных понятий. Протокол Димы. С. представлен в таблице 6. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 6 – Протокол обследования Димы.О.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался. Обобщил 5 рядов конкретных понятий. Нуждался в побуждающих
башмаки, галоши, валенки	Одевают	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Птицы	
караси, щуки окуни	Рыба	

Продолжение таблицы 6

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время обследования
малина, земляника, вишня	Ягоды	вопросах. Ошибки заметил заметить не смог.
одуванчики, розы, ромашки	зеленые, растут	Исправил с моей помощью
супы, каши, кисели	кушают	
столы, стулья, диваны	Стоят	
рубашки, брюки, платья	Одевают	

Света.Н. Заданием не заинтересовалась. По ходу работы нуждалась в поощрении. Самостоятельно смогла обобщить только три рядов конкретных понятий. Протокол Светы.Н. представлен в таблице 7. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 1 балл (уровень ниже среднего).

Таблица 7 – Протокол обследования Света.Н.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Пить	Заданием не заинтересовалась. Быстро утомилась.
башмаки, галоши, валенки	Носить надо	
Березы, липы, ели	Деревья	
Воробьи, голуби, гуси	Летают	
Караси, щуки, окуни	Не знаю	
Малина, земляника, вишня	Ягоды	
Одуванчики, розы, ромашки	Цветы	

Продолжение таблицы 7

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время обследования
Супы, каши, кисели	Кушаю	
Столы, стулья, диваны	Дома	

Как мы увидели в процессе обследования, для детей процесс обобщения очень труден, поэтому высокого результата ни у одного ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у 3 детей, и на низком уровне находятся 3 ребенка.

Следующим этапом нашего обследования стало исследование на конкретизацию понятий. Проведя данную диагностику, мы увидели, что у детей имеются трудности конкретизировать понятия. Так же ни один ребенок не показал высоких результатов. Таким образом низкий уровень выявлен у 3 детей, а на среднем уровне находятся 3 ребенка. Протоколы обследования детей по методике «Конкретизация понятий» представлены ниже в таблицах 8,9,10,11,12,13.

Таблица 8 – Протокол обследования Никиты. В

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают ...?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Цветная кукла	Интерес к занятию не проявлял. К заданию включился только благодаря убеждениям
Обувь	Не нравится	
Одежда	Белой	
Цветы	Красивые	
Деревья	Серые	
Птицы	Голодные	
Рыбы	Икра, рак	

Продолжение таблицы 8

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Звери	Разные	

Никита получает 1 балл. Уровень сформированности мыслительной операции ниже среднего.

Таблица 9 – Протокол обследования Варвары К.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают...?	Поведение во время обследования
Игрушки	Белые	Предложенным зданием не заинтересовалась.
Обувь	Сандалики	
Одежда	Платье, юбка	
Цветы	Желтые, разные	
Деревья	В лесу растут	
Птицы	Летают	
Рыбы	В водичке плавают	
Звери	Красивые	

Варвара.К получает 1 балл. Уровень сформированности мыслительной операции ниже среднего.

Таблица 10 – Протокол обследования Дениса.С.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Шар, робот, кубики	К заданию приступил ответственно. С интересом. Выполнял охотно
Обувь	Черная,	
Одежда	штаны, джинсы	
Цветы	Черная, синяя	
Деревья	Зеленые, разные, с листьями	

Продолжение таблицы 10

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Птицы	Белые, черные	
Рыбы	Карасик	
Звери	Кошка	

Денис С. Получает 2 балла. Уровень мыслительных операций средний

Таблица 11 – Протокол обследования Настя.К.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Кукла	По ходу работы нуждалась в поощрение. К заданию приступила охотно. Фон действительных знаний бедный
Обувь	Сапожки	
Одежда	Цветная	
Цветы	Красивые	
Деревья	Серые	
Птицы	Не смогла ответить	
Рыбы	Икра	
Звери	Животные, кошка	

Настя. К. получает 1 балл. Уровень сформированности мыслительных операций ниже среднего.

Таблица 12 – Протокол обследования Димы. О.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Машинка, робот	Интерес к заданию проявил. Быстро утомлялся. Требовал поощрения,
Обувь	Черные	
Одежда	Штаны, футболка	

Продолжение таблицы 12

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Цветы	Красные, красивые, пахнут	наводящих вопросов. Ошибки заметил сам.
Деревья	Зеленые	
Птицы	Далеко летают	
Рыбы	Пескарик	
Звери	Собака	

Дима. О. Получает 2 балла. Уровень сформированности мыслительных операций средний.

Таблица 13 – Протокол обследования Света. Н.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Мои	По ходу работы нуждалась в поощрение. К заданию приступила охотно. Фон действенных знаний бедный
Обувь	Синенькая	
Одежда	Платье	
Цветы	Красные	
Деревья	Большие, с листьями	
Птицы	Красивые , с крыльями, летают	
Рыбы	Маленькие	
Звери	Кусаются	

Света. Н получает 1 балл. Уровень сформированности мыслительных операций ниже среднего

Полученные данные свидетельствуют о бедности и недостаточной систематизированности детских представлений, отсутствии элементарной иерархии рода, вида, значительных трудностях подчинения ребенком своей умственной деятельности поставленной перед ним задачей.

Следующей мы проводили методику «Классификация», которая помогла нам определить на каком уровне находится мыслительные операции классификации. Протокол обследования детей на методику «Классификация» представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Протокол обследование детей методика «Классификация»

Имя ребенка	Выполнение задания	Оценка уровня
Никита	Попросил повторить задание. Задание выполнила не полностью. Смог классифицировать правильно только две группы.	2 балла. Низкий уровень
Варя	Задание не поняла. Раскладывала картинки по очереди. Отвлекалась. Смогла правильно классифицировать две группы.	2 балла. Низкий уровень
Денис	Задание понял. Выполнил правильно классификацию 3 групп. Не смог обобщить в речевом плане принцип комплектования.	3 балла. Средний уровень
Настя	Задание не поняла. Отвлекалась. Смогла классифицировать правильно только одну группу.	2 балла. Низкий уровень
Дима	Задание выполнил правильно классификацию 3 групп. Не смог обобщить в речевом плане принцип комплектования	3 балла Средний уровень
Света	Задание попросила повторить. Выполняла правильно только одну группу. Выполняла классификацию без учета основного признака	2 балла. Низкий уровень

Как мы увидели в процессе обследования, для детей процесс классификации очень труден, поэтому высокого результата ни у одного

ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у 2 детей, и на низком уровне находятся 4 ребенка.

Следующая методика которую мы использовали «Сравнение». Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод, что все задачи на сравнения были для детей трудными. Они пытались их решать, но самостоятельно не могли выделить ни одного признака. В процессе сравнения дети не только выделяли меньше признаков различия и сходства, но и выделенные ими признаки чаще всего были не существенными, принадлежащими не к родовому понятию, а лишь видовому. Таким образом, все дети получают по 1 баллу. Уровень ниже среднего. Протокол обследования детей по методике «Сравнение» представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Протокол обследования на сравнение

Объекты сравнения	Никита	Варвара	Денис	Настя	Дима	Света
Одуванчики и ромашки	Желтые. Не знаю что еще	Цветы	Ничем не похожи	А что еще будет, я хочу про другое отгадать	Белые	Растут
Ели и березы	Муравьи по ним прыгают	Их можно срубить	Зеленые, больше ничем не похожи	Зеленые	Деревья	Ничем не похожи
Кошки и собаки	Черный и белый	Бегают	Кабан черный и белый как кошки	Хвост у кошки длинный	Цветом	Животные
Звери и люди	Звери нападают на людей	Лиса рыжая, волк черный заяц серый	Живые	Ходят	Глазами	Не похожи
Животные и растения	У животных есть зелены	Не разговаривают	Ничем не похожи	Они похожи цветом на раст	Цветом похожи. Красивые.	Нет. Другое есть

Завершающим этапом нашего констатирующего эксперимента было проведение диагностической методики «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия».

Классификация чаще всего отсутствовала, но даже если она и была, то производилась по одному, как правило, несущественному признаку: цвету волос, платью и т.д. Некоторые испытуемые вообще отказывались выделять признаки. Таким образом, Никита.В, Варвара.К, Настя.К, Света.Н получают по 1 баллу, что соответствует низкому уровню. Денис.С и Дима.О получают по 2 балла, уровень развития средний. Протокол обследования детей по методике методики «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия» представлен в таблице 16

Таблица — 16 Протокол «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия»

Вопросы	Никита	Варвара	Денис	Настя	Дима	Света
1. Что делают с куклами?	Играют	Играют	Играю т	Играю т	Игра ют	Игра ют
2. Какие бывают куклы?	В платье синем	Юля, Катя	Маша	Девочк а, мальчи к	Даша	В плато чке
3. Чем куклы похожи на людей?	Глазами	Они маленьк ие, были бы большие то похожи	Если не оденет ся, то не похожа на людей	-	Не смогл а ответ ить	Плать е
4. Чем куклы отличаются от людей?	У человека руки шевелит ся	Они не живые	Куклы не умеют стират ь	Платье не положе	Это игрушка	Не смогл а ответ ить

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.

Общие результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 17

Таблица 17 – Общие результаты исследования

№	Имя ребенка	Название методики					Общий уровень развития
		Обобщение	Конкретизация	Классификация	Сравнение	Размышление	
1	Никита	2балла (средний)	1балл (низкий)	2балла (низкий)	1 балл (низкий)	1балл (низкий)	Низкий 1 балл
2	Варя	1балла (низкий)	1балл (низкий)	2балла (низкий)	1 балл (низкий)	1балл (низкий)	Низкий 1 балл
3	Денис	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	1 балл (низкий)	2балла (средний)	Средний 2 балла
4	Настя	1 балл (низкий)	1балл (низкий)	2балла (низкий)	1балла (низкий)	1балл (низкий)	Низкий 1 балл
5	Дима	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	1балла (низкий)	2балла (средний)	Средний 2 балла
6	Света	1 балл (низкий)	1балл (низкий)	2балла (низкий)	1 балл (низкий)	1балл (низкий)	Низкий 1 балл

Наглядно ознакомиться с результатами диагностики каждого ребёнка можно ниже (рис 1-6)

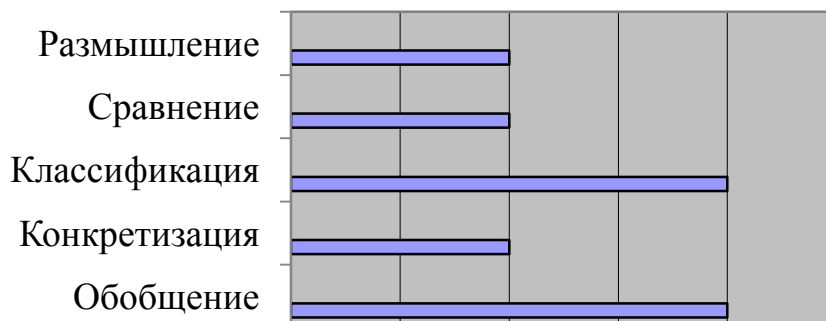


Рисунок 1 – Результат диагностики Никиты

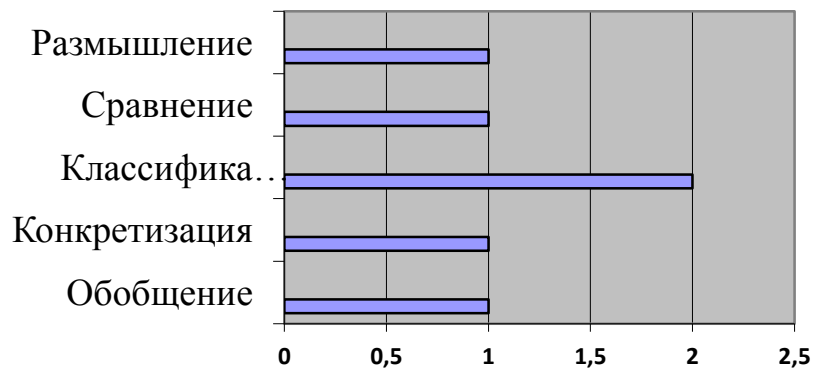


Рисунок 2 – Результат диагностики Варвары

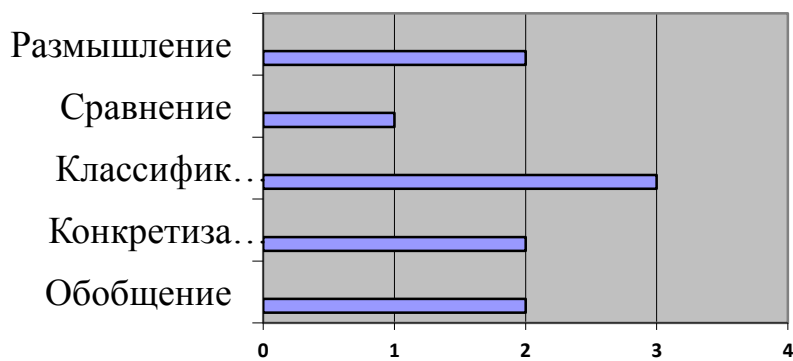


Рисунок 3 – Результат диагностики Дениса

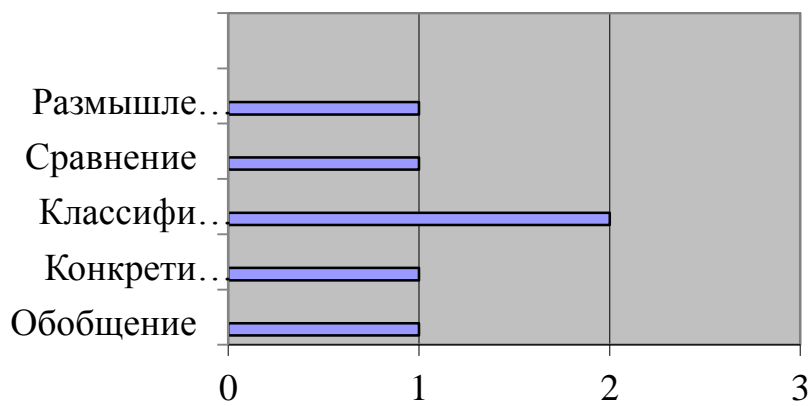


Рисунок 4 – Результат диагностики Насти

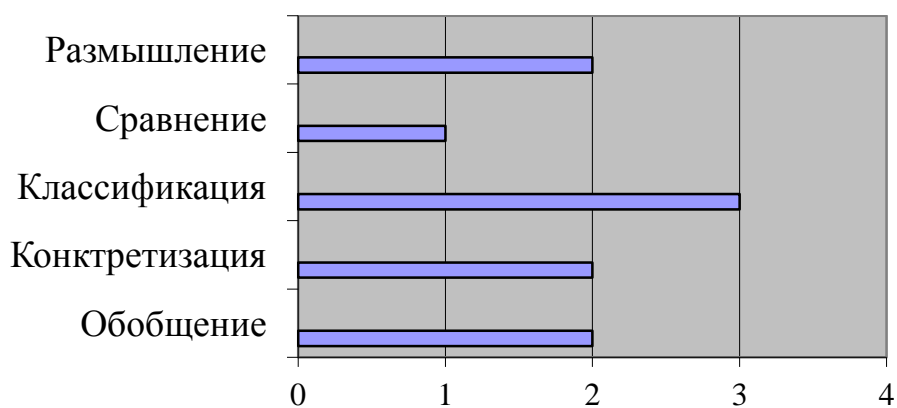


Рисунок 5 – Результат диагностики Димы

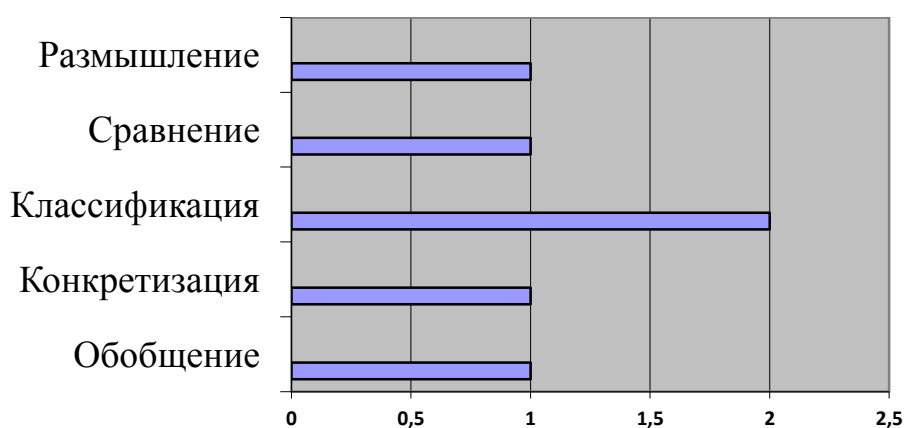


Рисунок 6 – Результат диагностики Светы

Для развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, нами были определены следующие задачи:

- обучить детей, узнавать признак предмета и явления, выделить и описать его;
- сформировывать у детей умение сравнения объектов, нахождения сходств и отличительных признаков;
- обучение детей приёмам группировки предметов и их классифицировать;

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.

Таким образом, исходя из анализа полученных данных можно сделать вывод, что дети трудом овладевают анализом, сравнением и обобщением. Отмечается неустойчивость концентрации внимания, при выполнении предложенных заданий. Их суждения и умозаключения бедны, отрывочны.

При выполнении предложенных заданий, дети экспериментальной группы пользовались стимулирующей и направляющей помощью взрослого. Полученные результаты свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие мыслительных операций.

3.3 Коррекционная работа по развитию мыслительных операций.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей с ЗПР недостаточно развиты мыслительные операции, такие как анализ, синтез, обобщение, сравнение и классификация. Нами были определены пять направлений коррекционной работы: умственные операции обобщение, мыслительные операции конкретизация, классификации, мыслительные операции обобщение через родовое понятие второй, а затем третьей степени обобщенности, систематизация общих представлений, владения иерархией элементарных житейских родовых и видовых понятий или общих представлений в пределах третьей степени обобщенности, запас знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житейские понятия.

Анализируя данные полученные на этапе диагностики, нами был составлен комплекс дидактических игр по формированию мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В наш комплекс

вошли игры разных авторов: Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, М.А. Васильева, Т.А. Молокова.

Таблица 18 – Комплекс игр для развития мыслительных операций детей дошкольного возраста.

№	Название игры
Игры, направленные на сравнение предметов и на нахождение сходств различия	
1	«Разложи картинки»
2	«Разложи предметы»
3	«Разложи картинки в свои конверты».
4	«Найди отличия»
5	«Самое непохожее».
6	«Сравнение предметов»
7	«На, что похоже?»
8	«Давайте сравним»
9	«Что изменилось»
10	«Невнимательный художник»
Игры, 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	
11	«Угадай, о чем я рассказала».
12	«Живое – неживое».
13	«Съедобное - не съедобное», «Летает – не летает», «Бывает – не бывает»
14	«Не ошибись»
15	«Времена года»
16	«Дождливая погода»

Продолжение таблицы 18

17	«Угадай-ка: плывет – тонет?»
18	«Не покатались»
19	«Мои друзья»
20	«Ребятюшки-заварушки»
Игры на овладение классификацией, выделение и фиксации общего признака предметов, умение называть группу обобщающим словом.	
21	«Будь внимательным»,
22	«Волшебный мешочек»
23	«Как назвать предметы одним словом»
24	«Как много всего сделал человек»
25	«Помоги медведям»
26	«Животный мир»
27	«Овощи – фрукты»
28	«Раскрась правильно»
29	«Собери все предметы»
30	«Четвертый лишний»
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.	
31	«Когда это бывает».
32	«Что где растет?»
33	«Помоги Незнайке»
34	«Что перепутал художник»
35	«Небылицы»
36	«Дом куклы Даши»
37	«Сбор урожая»
38	«Оденем куклу по сезону»

Продолжение таблицы 18

39	«Назови одним словом»
40	«Загадай-ка»
Игры на повышения запаса знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житейские понятия	
41	«Времена года»
42	«Осенние приметы»
43	«Назови детёныша»
44	«Кто как кричит?»
45	«В мире животных»
46	«Волшебный поезд»
47	«Это когда?»
48	«Кто чем питается»
49	«Что сначала - что потом?»
50	«С чьей ветки детки»

Более подробно с комплексом игр можно ознакомиться в приложении 2.

Подобранный комплекс дидактических игр можно проводить как индивидуально, так и с подгруппой детей от 3-5 человек.

На протяжении всей коррекционной работы педагоги включали игры из комплекса в свои занятия. Так же данный комплекс был предложен родителям, что бы они играли со своими детьми дома. Таким образом, дети играли в игры на развитие мышления не только в дошкольном учреждении, но и дома. В итоге мы задействовали всех педагогов детского сада и родителей в проведение коррекционной работы. Во время проведения коррекционной работы мы отметили, что дети с удовольствием играют в предложенные воспитателем игры в совместной деятельности.

Для полноценного развития психических функций мало научить ребенка с ЗПР правильно воспринимать окружающий мир, необходимо

закреплять полученные знания. 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.

3.4 Анализ результатов экспериментальной работы

Коррекционная работа проводилась в течение 4 месяцев. В течение всего периода педагоги и родители пользовались, разработанным нами, комплексом игр. По окончании коррекционной работы мы провели контрольный эксперимент, чтобы выяснить, есть ли тенденция к улучшению процесса мышления. В контрольном эксперименте нами были проведены те же методики на определение уровня мыслительных операций, что и в констатирующем. Это методики: «Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий», «конкретизация понятий», «классификация», «сравнение», «размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия», содержание данных методик мы описывали ранее.

При проведении методики «Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий» дети показали такие результаты:

Никита. В. В ходе обследования был сосредоточен, не отвлекался от выполнения задания. Смог обобщить 6 рядов конкретных понятий. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим ему 2 балла (средний уровень). Протокол обследования Никиты представлены в таблице 19

Таблица 19 – Протокол обследования Никиты

Продолжение таблицы 19

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался. Был сосредоточен.
Башмаки, галоши, валенки	Одевают	
Березы, липы, ели	Деревья	
Воробьи, голуби, гуси	Животные	
Караси, щуки, окуни	Рыбы	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	Еда	
столы, стулья, диваны	Для дома	
рубашки, брюки, платья	Одевают	

Варвара. К. Заданием заинтересовалась. Смогла обобщить 5 рядов конкретных понятий. Протокол Варвары К. представлен в таблице 20. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 20 – Протокол обследования Варвары К.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовалась. Быстр утомилась.
башмаки, галоши, валенки	На ножки одевать	
березы, липы, ели	Растут, зеленые	
воробьи, голуби, гуси	Животные	

Продолжение таблицы 20

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
караси, щуки окуни	Рыбы	Обобщила 5 рядов
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
Супы, каши, кисели	Дают в садике	
Стол, стулья, диваны	Для дома	
рубашки, брюки, платья	Одежда	

Денис. С. Заданием заинтересовался. Протокол Дениса. С. представлен в таблице 21. Смог обобщить 5 рядов, в соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 21 – Протокол обследования Дениса.С.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался. Обобщил 5 ряда конкретных понятий. Нуждался в поощрении. Ошибки заметил сам
башмаки, галоши, валенки	Теплые	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Птицы	
караси, щуки окуни	Плавают	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	Обед, потом	
Рубашки, брюки, платья	Цветные	
Стол, стулья, диваны	Дома	

Настя.К. Заданием заинтересовалась. По ходу работы нуждалась в поощрении. Обобщила 4 ряда конкретных понятий. Протокол Насти.К. представлен в таблице 22. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 22 – Протокол обследования Настя. К.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Наверно кушают, посуда	Заданием заинтересовалась. Требовала постоянной похвалы. Нуждалась в дополнительном повторении инструкции. Не могла обосновать решение вербально. По ходу задания отвлекалась. Обобщила 3 ряда.
башмаки, галоши, валенки	Носить надо	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Животные	
караси, щуки окуни	Не знаю	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
супы, каши, кисели	дают в садике	
столы, стулья, диваны	Не знаю.	
рубашки, брюки, платья	Одежда	

Дима.О. Заданием заинтересовался. Принимает задания, но ходом его выполнения управляет только с помощью взрослого конкретных понятий. Протокол Димы. С. представлен в таблице 23 . В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 23 – Протокол обследования Димы.О.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовался. Обобщил 5 рядов конкретных понятий. Нуждался в побуждающих вопросах. Ошибки заметил заметить не смог. Исправил с моей помощью.
башмаки, галоши, валенки	Одевают	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Птицы	
караси, щуки окуни	Рыба	
малина, земляника, вишня	Ягоды	
одуванчики, розы, ромашки	зеленые, растут	
супы, каши, кисели	кушают	
столы, стулья, диваны	Стоят	
рубашки, брюки, платья	Одевают	

Света.Н. Заданием заинтересовалась, но по ходу работы нуждалась в поощрении. Самостоятельно смогла обобщить только 5 рядов конкретных понятий. Протокол Светы.Н. представлен в таблице 24. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим 2 балла (уровень средний).

Таблица 24 – Протокол обследования Светы.Н.

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
тарелки, стаканы, миски	Посуда	Заданием заинтересовалась. По ходу задания отвлекалась. Требовала постоянной похвалы. Нуждалась в дополнительном повторении инструкции
башмаки, галоши, валенки	Носить надо	
березы, липы, ели	Деревья	
воробьи, голуби, гуси	Птички	
караси, щуки окуни	Не знаю	

Продолжение таблицы 24

Ряды конкретных понятий	Ответ ребенка	Поведение во время проведения обследования
Малина, земляника вишня	Ягоды	
Одуванчики, розы, ромашки	Цветы	
Супы, каши, кисели	Кушаю	
Стол, стулья, диваны	Дома	

Высокого результата ни у одного ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у 6 детей, низкий уровень так же не был выявлен.

Следующим этапом нашего обследования стало исследование на конкретизацию понятий. Протоколы обследования детей по методике «Конкретизация понятий» представлены ниже в таблицах.

Таблица 25 – Протокол обследования Никиты.В

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Роботы, машины, мячики	Нуждался в постоянной дисциплине труда. Заданием заинтересовался.
Обувь	Теплой	
Одежда	Белой	
Цветы	Красивые	
Деревья	Зеленые	
Птицы	Голодные	
Рыбы	Икра, рак	
Звери	Разные	

Никита получает 2 балла. Уровень сформированности мыслительной операции средний.

Таблица 26 – Протокол обследования Варвары К.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время обследования
Игрушки	Куклы, кубик, мячики,	Предложенное задание заинтересовало. Задание понимает без дополнительных объяснений. Ошибки замечает
Обувь	Летняя , зимняя	
Одежда	Платье, юбка	
Цветы	Желтые, красные	
Деревья	Большие, зеленые	
Птицы	Летают	
Рыбы	Рак, карась	
Звери	Красивые	

Варвара.К получает 2 балла .Уровень сформированности мыслительной операции средний.

Таблица 27 – Протокол обследования Дениса.С.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Шар, робот, кубики	К заданию приступил ответственно. С интересом. Выполнял охотно. Ошибки замечает сам.
Обувь	Летняя, зимняя	
Одежда	штаны, джинсы	
Цветы	Черная, синяя	
Деревья	Зеленые, большие, маленькие	
Птицы	Ястреб, голубь	
Рыбы	Икра, щука, окунь	
Звери	Животные, кошка	

Настя. К. получает 2 балла. Уровень сформированности мыслительных операций средний.

Таблица 28 – Протокол обследования Димы. О.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Машинка, робот, пазлы	Интерес к заданию проявил. Быстро утомлялся. Ошибки заметил сам.
Обувь	Ботинки, теплая обувь	
Одежда	Штаны, футболка, шорты, юбки	
Цветы	Красные, красивые, красные, желтые	
Деревья	Большие, зеленые	
Птицы	Летают	
Рыбы	Рак, карась	
Звери	Красивые	

Дима. О. Получает 2 балла. Уровень сформированности мыслительных операций средний.

Таблица 29 – Протокол обследования Света. Н.

Объекты	Ответ ребенка на вопрос, какие бывают?	Поведение во время проведения обследования
Игрушки	Куклы, посудка	К заданию приступила самостоятельно, охотно. Ошибки замечала сома.
Обувь	Туфли	
Одежда	Платье, кофта, сарафан.	
Цветы	Красные	
Деревья	Зеленые, большие, маленькие, с веточками	
Птицы	Красивые, с крыльями, летают	
Рыбы	Окунь, карась	
Звери	Кошка, собака, тигр	

Света. Н получает 2 балла. Уровень сформированности мыслительных операций средний.

Проведя данную диагностику можно заметить улучшения мыслительной операции конкретизации. Таким образом, у 6 детей выявлен средний уровень.

Следующей мы проводили методику «Классификация», которая помогла нам определить на каком уровне находится мыслительные операции классификации. Протокол обследования детей на методику «Классификация» представлен в таблице 30.

Таблица 30 – Протокол обследование детей методика «Классификация»

№	Имя ребенка	Выполнение задания	Оценка уровня
1	Никита. В	Задание поняла. Смогла классифицировать правильно все группы.	3 балла. Средний
2	Варвара. К	Задание поняла. Раскладывала картинки по очереди. Отвлекалась. Смогла правильно классифицировать все группы. При укрупнении групп испытывала трудности	3 балла. Средний уровень
3	Денис. С	Задание понял. Выполнил правильно классификацию всех групп. Не смог обобщить в речевом плане принцип комплектования. При укрупнении групп испытывала трудности.	3 балла. Средний уровень
4	Настя. К	Задание поняла. Отвлекалась. Смогла классифицировать правильно все группы.	3 балла. Средний уровень
5	Дима. О	Задание понял. Выполнил правильно классификацию всех групп. Не смог обобщить в речевом плане принцип комплектования	3 балла. Средний уровень
6	Света. Н	Задание поняла. Выполнила классификацию всех групп. При укрупнении групп испытывала трудности.	3 балла. Средний уровень

Как мы увидели в процессе обследования, для детей процесс классификации стал доступен, высокого результата ни у одного ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у всех шестерых детей.

Следующая методика, которую мы использовали «Сравнение». Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод, что результат

методики «Сравнения» стал значительно лучше, таким образом, все дети получают по 2 балла. Уровень развития мыслительных операций средний.

Протокол обследования детей по методике «Сравнение» представлен в таблице 31.

Таблица 31 – Протокол обследования на сравнение

Объекты сравнения	Никита	Варвара	Денис	Настя	Дима	Света
Одуванчики и ромашки	Это цветы. Зеленые листья	Цветок, серединка желтая	Цветок Листьям и зеленым и	Цветок. Цвет желтый. Листья зеленые.	Цветок. Не1 похожи. Ромашка белая, одуванчик желтый. Листья цветом похожи	Цветом, который в середине ромашки. Стеблем, он зеленый
Ели и березы	Это деревья. Цветом	Зеленые	Зеленые	Зеленые	Деревья. Цветом похожи.	Это деревья. Листья разные
Кошки и собаки	Дома могут жить. Хвост есть.	Лапы, глаза. Хвост похож.	Бывает цветом, хвостом похожи.	Кусаются, хвост, лапы.	Глаза, цвет, хвост похож	Это животные. Лапы, хвост
Звери и люди	Глаза есть.	Зубы	Не сильно похожи. Глаза, язык есть	Глаза	Нос, глаза есть.	Глаза, нос
Животные и растения	Цветом. Очень разные они	Цвет бывает похож.	Не похожи. Звуки другие	Цвет.	Животные живые, кушают. Не похожи	Цвет один бывает.

Завершающим этапом нашего эксперимента было проведение диагностической методики «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия».

Исходя из результатов методики «Размышление о самом близком по опыту и предмете на уровне простейшего житейского понятия» можно увидеть, что детям бывает недостаточно дополнительного наведения на условия задачи, выделения предмета мысли. Они нуждаются во внешней организации всех мыслительных операций и оценке результатов. Все дети получают по 2 балла, что соответствует среднему уровню.

Протокол обследования детей по методике методики «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия» представлен в таблице 32

Таблица — 32 Протокол «Размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия»

Вопросы	Никита	Варвара	Денис	Настя	Дима	Света
1. Что делают с куклами?	Играют	Играют	Играют	Играют	Играют	Играют
2. Какие бывают куклы?	Большие маленькие.	Разные в юбке, платье. Разговаривают бывает.	В платье красном, штанах.	С длинными волосами. Пупсы, большие, маленькие	В разной одежде. Размером разные	С разными цветом глаз. Барби. Кен
3. У стульев есть сиденье, спинка, ножки, а у куклы что есть?	Глаза, ручки, голова	Ноги, руки, одежда.	Глаза, руки, платье	Одежда, руки, голова	Руки	Глаза, одежда
4. Чем куклы похожи на людей?	Глазами.	Глазами. Руки тоже есть	Волосы, глаза, руки	Руки, глаза	Не смогла ответить	Платьем

Продолжение таблицы 32

Вопросы	Никита	Варвара	Денис	Настя	Дима	Света
5. Чем куклы отличаются от людей?	Размером	Размером	Одеждой	Они не двигаются так как мы.	Это игрушки	Платьем.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 33

Таблица — 33 Результаты контрольного эксперимента

№	Имя ребенка	Название методики					Общий уровень развития
		Обобщение	Конкретизация	Классификация	Сравнение	Размышление	
1	Никита	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	2 балла (средний)	2балла(средний)	Средний 2 балла
2	Варя	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	2 балла (средний)	2балла(средний)	Средний 2 балла
3	Денис	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	2 балла (средний)	2балла(средний)	Средний 2 балла
4	Настя	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	2балла(средний)	2балла(средний)	Средний 2 балла
5	Дима	2балла (средний)	2балла (средний)	3балла (средний)	2 балла (средний)	2балла(средний)	Средний 2 балла

Продолжение таблицы 32

№	Имя ребенка	Название методики					Общий уровень развития
		Обобщение	Конкретизация	Классификация	Сравнение	Размышление	
6	Света	2балла (средний)	2балла (средний)		3балла (средний)	2 балла (средний)	2балла(средний)

Сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов можно на рисунках ниже

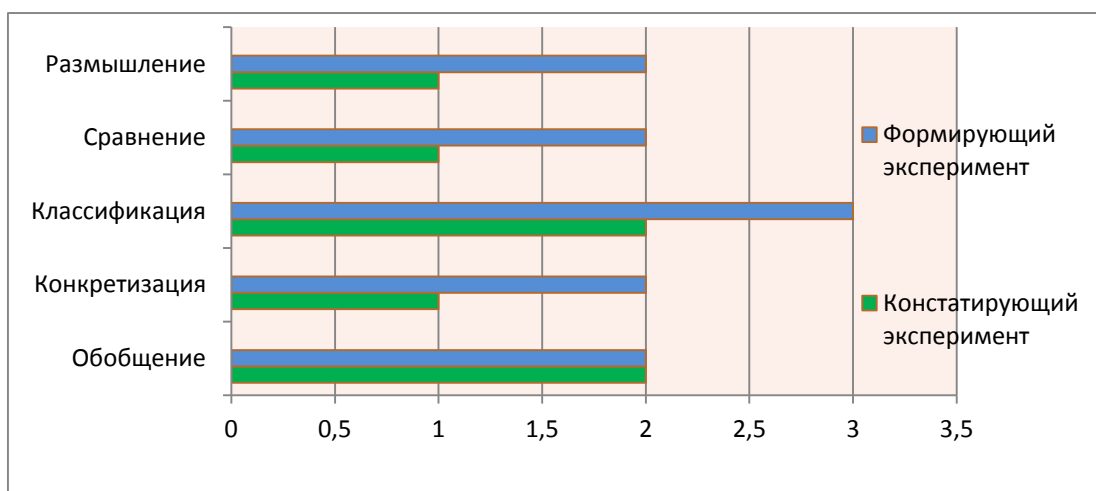


Рисунок 7 – Сравнительные результаты Никиты

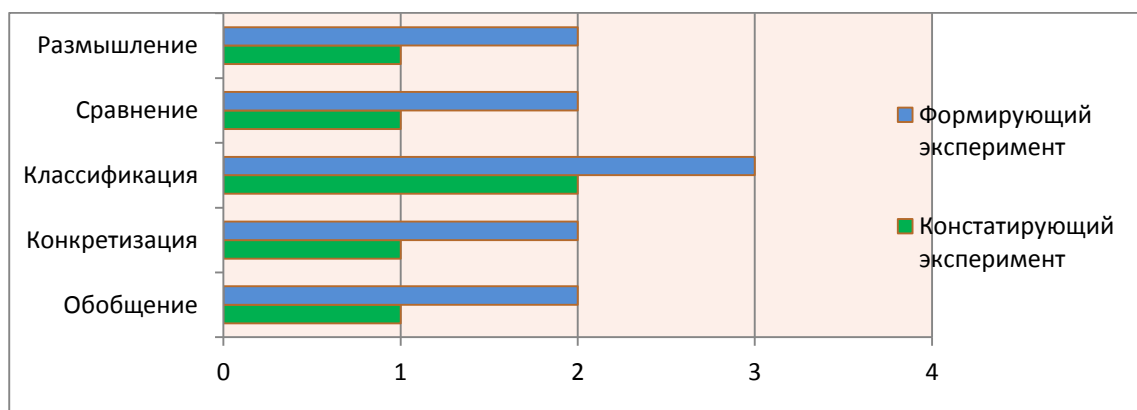


Рисунок 8 Сравнительные результаты Варвары

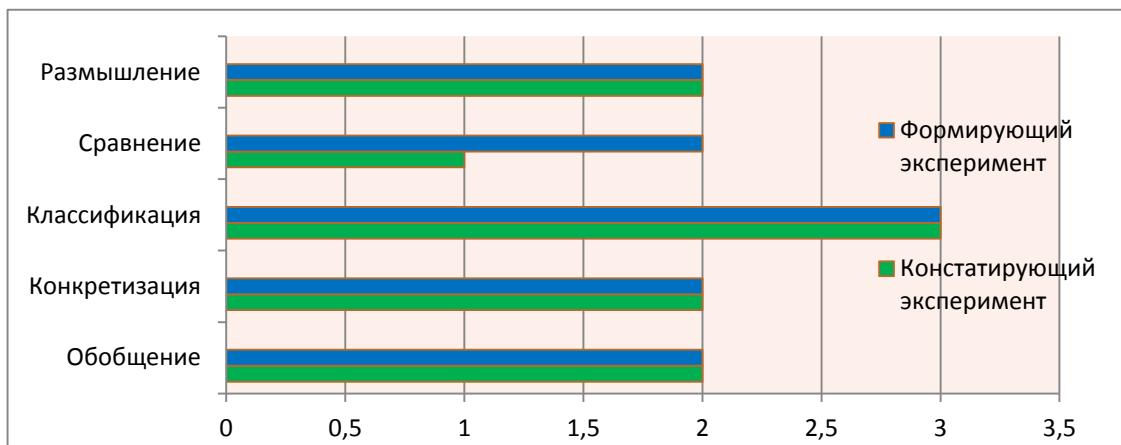


Рисунок 9 – Сравнительные результаты Дениса

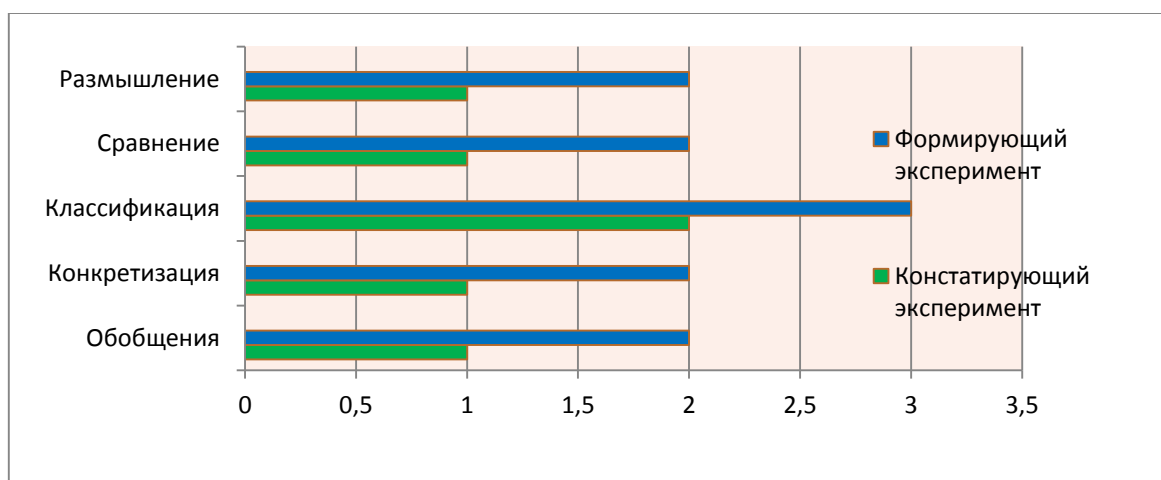


Рисунок 10 – Сравнительные результаты Насти

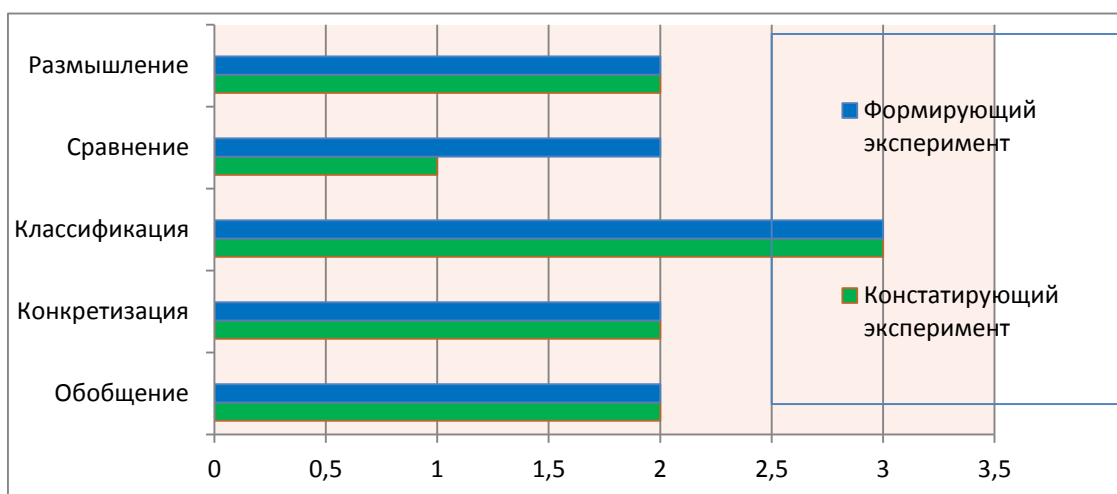


Рисунок 11 – Сравнительные результаты Димы

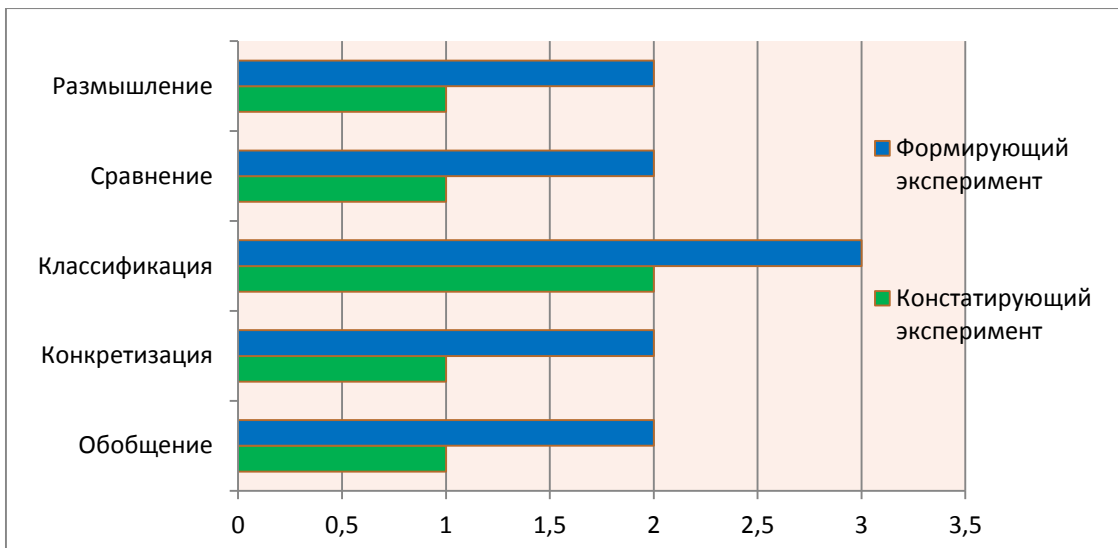


Рисунок 12 – Сравнительные результаты Светы

Таким образом, исходя из результатов формирующего эксперимента, можно сделать вывод, что благодаря проделанной коррекционной работе у детей наблюдаются тенденция к улучшению мыслительных операций.

Выводы 3 главы

Для выявления уровня развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы провели констатирующий эксперимент, в котором использовали следующие диагностические методики: «обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий», «конкретизация понятий», «классификация», «сравнение», «размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия», Констатирующий эксперимент проводился нами в 2018 года в МБДОУ №15 города Челябинска. В эксперименте принимало участие 6 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что мыслительные операции у детей находятся на низком и среднем уровнях. Следующим этапом нашей работы было проведение формирующего эксперимента, в котором мы провели коррекционную работу по развитию мыслительных операций. Для проведения коррекционной работы нами был составлен комплекс игр, направленных на развитие мыслительных операций. Для того, чтобы проверить эффективность нашей коррекционной работы, нами был проведён контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент проводился с помощью тех же методик, что и констатирующий. Проводился он в 2019 году. Результаты эксперимента показали, что у двоих детей уровень развития мышления поднялся с низкого до среднего уровня. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что коррекционная работа, проведённая нами, оказалась эффективной, и у детей наблюдаются тенденции к улучшению процесса памяти.

Заключение

В данной исследовательской работе мы изучали психолого - педагогическое сопровождение формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы рассмотрели теоретические основы изучения процесса мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение можно определить, как целостный и непрерывный процесс изучения личности, её формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно - образовательного процесса в ситуациях взаимодействия

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; разработку комплекса дидактических игр по развитию 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. Подобранный диагностическая

программа состоит из следующих методик: Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий; конкретизация понятий; классификация; сравнение; размышление о самом близком по опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия

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 мыслительных операций 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 использованных источников

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 672 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Амастьянц, Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник [Текст] / Р. А. Амастьянц, Э. А. Амастьянц. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 320 с.
4. Анциферова, Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития [Текст] / Л. И. Анциферова // Проблемы психологии личности. – 1982. - №3. – С. 140-147.
5. Асеев, А. Г. Возрастная психология: учебное пособие [Текст]. – Иркутск. : РАЗВИТИЕ-ИНФОРМ, 2009. – 356 с.
6. Асмолова, А. Г. Историкоэволюционный подход в психологии личности [Текст] / А. Г. Асмолова. – М. : Воронеж, 1996. – 220 с.
7. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина. – М. : Академия, 2006. – 135 с.
8. Байбородова, Л. В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: Монография [Текст]. – М. ; Ярославль.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 88 с.
9. Баттерворт, Д. Принципы психологии развития [Текст] / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М. : РАЗВИТИЕ-ИНФОРМ, 2000. – 321 с.
10. Блехер, Ф. Н. Онтогенетические особенности памяти в школьном возрасте / Ф. Н. Блехер, Н. А. Отмахова, А. Н. Федотчева // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С. 110-113.

11. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
12. Блонский. П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения ТII [Текст] / Л. Н. Блонский. – М. : Просвещение, 1979. – 500 с.
13. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Вопросы психологии. – 2002. - №4. – С. 15-30.
14. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития детей: Учебно-методическое пособие [Текст]. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
15. Вейн. А. М. Память человека [Текст] / А. М. Вейн. – М. : Наука, 1973. – 210 с.
16. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М. : Просвещение, 1984. – 547 с.
17. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. - №6. – С. 12-43.
18. Выготский, Л. С. Память и её развитие в детском возрасте: Хрестоматия по общей психологии [Текст]. – М. : Психология памяти, 1979 – 161 с.
19. Выготский. Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, серия «Мир психологии, 2002. – 108 с.
20. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от 1 года до 7 лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 350 с.
21. Галигузова, Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1985. - №5. – С. 15-24.

22. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов [Текст]. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 254 с.

23. Ганичева. И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5-7 лет) [Текст] / И. В. Ганичева. – М. : Книголюб, 2008. – 136 с. 24. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2000. – 184 с.

25. Дарвиш. О. Б. Возрастная психология [Текст] / О. Б. Дарвиш. – М. : Владос, 2003. – 354 с.

26. Деревянкина, Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – Ярославль. : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.

27. Дети с временными задержками развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М. : Наука, 1971. – 325 с.

28. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Наука, 1984, 230 с.

29. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Просвещение, 1996. – 480 с.

30. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие [Текст] / В. Дударева, Н. Зиновьева, А. Калмыкова, Н. Ключева, М. Кузнецова, А. Паукова, П. Шелехов, Н. Шрейдер, Д. Яковлева, В. Шадриков. – М. : Академический проект: Альма Матер, 2009. – 533 с.

31. Дунаева, Е. С. Изучение, коррекция и развитие памяти младших школьников с нарушением интеллекта / Е. С. Дунаева // Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. – 2011. - №1/2(8). – С. 25-56.

32. Егорова. Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – М. : Наука, 1973. – 321 с.

33. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2005. – 272 с.
34. Жане. П. Психический автоматизм. Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека [Текст] / П. Жане. – М. : Наука, 2009. – 500 с.
35. Жаренкова, Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 2002. - №4. – С. 29-35.
36. Жичкина, А. Е. Значимость игры в развитии человека / А. Е. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. - №4. – С. 22-30.
37. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ [Текст]. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с.
38. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.
39. Заширинская. О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
40. Зейгарник. Б. В. Личность и патология [Текст] / Б. В. Зейгарник. – М. : Издательство московского университета, 1971. – 200с.
41. Зеньковский. В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург. : Деловая книга, 1995. – 350 с.
42. Зинченко. П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М. : Институт практической психологии, 1961. – 600 с.
43. Ильина. М. В. Тренируем внимание и память [Текст] / М. В. Ильина. – М. : АРКТИ, 2005. – 136 с.
44. Истомина. З. М. Развитие памяти [Текст] / З. М. Истомина. – М. : ЧеРо, 1978. – 100с.
45. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике: Психолого-педагогическое медико-социальное

сопровождение развития ребёнка [Текст]. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108с. 46. Клацки. Р. Память человека. Структура и процессы [Текст] / Р. Клацки. – М. : Мир, 1978. – 320 с.

47. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

48. Козлов. Н. И. Процессы памяти [Текст] / Н. И. Козлов. – 4-е изд. испр. и доп. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 1999. – 336 с.

49. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] / В. М. Козубовский. – Минск. : Амалфея, 2008. – 268 с.

50. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. - №4. – С. 71-75.

51. Корнев. А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

52. Концепция модернизации российского образования [Текст] / М. – 2002 53 Крайг. Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 1999. – 940 с.

54. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие [Текст]. – М. : УРАО, 1997. – 234 с.

56. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология [Текст] / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2010. – 464 с.

57. Лалаева. Р. И. Нарушение речи у детей с ЗПР [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 303 с.

58. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / В. А. Лапшин, Б. Н. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.

59. Лебединская, К. С. Задержка психического развития. Хрестоматия: Детская патопсихология [Текст]. – М. : Когито-центр, 2000. – 110 с.

60. Леонтьев. А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций с предисловием Л. С.

Выготского [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Государственное учебнопедагогическое, 1931. – 278 с.

61. Литвинова. М. Ф. Русские народные подвижные игры [Текст] / М. Ф. Литвинова. – М. : Айрис-пресс, 1986. – 192 с

62. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии [Текст] / В. И. Лубовский. – 2-е изд. испр. и доп.. – М. : Педагогика, 2003. – 224 с.

63. Лурия. А. Р. Внимание и память [Текст] / А. Р. Лурия ; Московский университет – Москва, 1975. – 16 с.

64. Люблинская. А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.

65. Ляудис, В. Я. Механизмы памяти: Руководство по физиологии [Текст] / МГУ – Москва, 1976. – 256 с. 66. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов [Текст]. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.

67. Мамайчук. И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.

68. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]. – 2-е изд. стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.

69. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст]. – М. : Компенс-центр, 2005. – 216 с.

70. Маросанова, В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В. И. Маросанова // Вопросы психологии. – 2001. - №3. – С. 135-144.

71. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. – 2005. - №24 72. Мещеряков, Б. Г. П. И. Зинченко и

психология памяти / Б. Г. Мещеряков // Вопросы психологии. – 2003. - №24. – С. 21-36.

73. Микадзе, Ю. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью школьников [Текст] / Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова. – М. : ИнтелТех, 1994. – 290 с.

74. Н. Д. Карманов Познание мира. Основы философии [Текст] / Н. Д. Карманов. – Тюмень. : Вектор Бук, 2006. – 120 с.

75. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Р. С. Немов – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

76. Пиаже. Ж. Суждение и рассуждение ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 187 с.

77. Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 78. Практическая психология в образовании [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Питер, 2000. – 592 с.

79. Психическое развитие младших школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Юнити-Дана, 1990. – 84 с.

80. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности [Текст] / под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : ГНОМ, 1996. – 144с. 81. Родионова, Н. Ф. Исследования проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалистов в сфере образования [Текст] / Н.

81.Ф. Родионова, А. П. Тряпицына. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 70 с.

82. Репина. Т. А. Психология дошкольника: хрестоматия [Текст] / Т. А. Репина. – М. : Академия, 2005. – 356 с.

83. Рогов. Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 483 с. 84. Рубинштейн. С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. –

СПб. : Питер, 2002. – 720 с. 85. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: учебное пособие [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 270 с.

86. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.

87. Слепович. Е. С. Игровая деятельность детей с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

88. Слепович. Е. С. О становлении игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Академия наук СССР, 1989.- 96 с.

89. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии М / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.

90. Смирнов. А. А. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст] / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 300с.

91 Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

92. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 384 с.

93. Трофимова. Н. М. Возрастная психология [Текст] / Н. М. Трофимова, Т. Ф. Пушкина, Н. Вю Козина. – СПб. : Питер, 2005. – 240 с

94. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород. : НГПУ, 2006. – 230с

95. Урунтаева. Г. А. Детская психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. - М. : Академия, 2010. - 356 с.

96. Усова. А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : Посвещение, 2002. – 96 с.

97. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст]. – Балашов. : Николаев, 2004. - 68 с.

98. Шаграева. О. А. Детская психология: теоретический и практический курс [Текст] / О. А. Шаграева. - М. : Владос, 2001. - 356 с.

99. Шохин, П. В. Особенности внимания и восприятия [Текст] / П. В. Шохин, Л. И. Перслени. – М. : Просвещение, 1998. – 50 с.

100. Эльконин. Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : Аккадения, 1960. – 384 с.

Приложения

Приложение 1



Приложение 2

Комплекс игр направленных на развитие мыслительных операций
Игры, направленные на сравнение предметов и на нахождение сходств
различия

Игра 1 «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 2 «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 3 «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; подносы

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.

Игра 4 «Найди отличия»

Цель: Продолжать развивать умение сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различие (чем эти предметы похожи и чем отличаются и т.д.).

Оборудование: картинки для сравнения.

Ход игры: Перед ребенком раскладываются картинки и предлагают внимательно их рассмотреть и сравнить. Назвать какое различие между картинками. В чем сходство. Если ребенок затрудняется назвать различия, то необходимо вместе проговорить что ребенок видит на картинке. Вместе назвать.

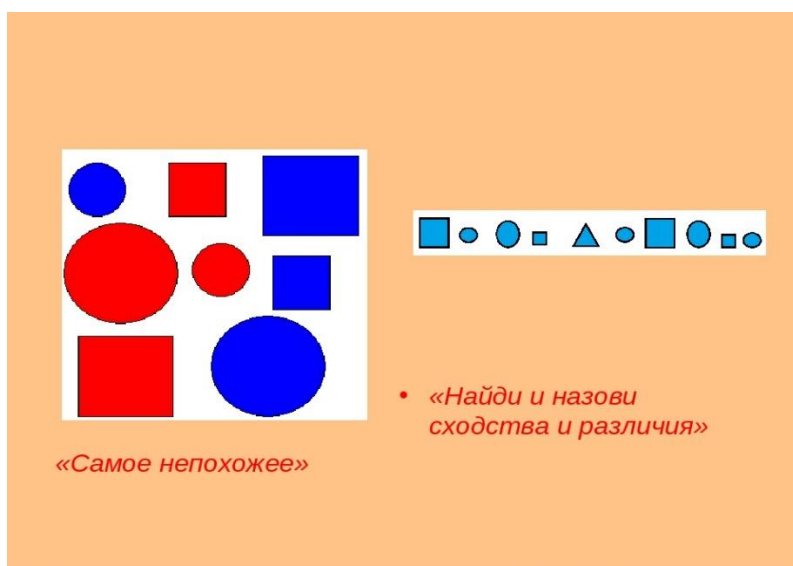
Игра 5. «Самое непохожее».

Цель: формировать умение вычленять следующие параметры: цвет, величина, форма – и ориентироваться на все эти параметры при выборе фигурки; проводить сравнение по несхожему признаку.

(Одну из фигур (любую) вынимают из ряда, кладут ближе к ребенку)

- Найди среди остальных фигурок самую непохожую на эту. Самая непохожая – только одна. (указанную ребенком фигурку кладут рядом с

фигуркой-образцом) - Почему ты считаешь, что эти фигурки самые не похожие?



6 Игра «Сравнение предметов»

Цель: развивать умение сравнивать предметы

Ход игры: для сравнения предложите ребенку следующие пары слов:

муха и бабочка гусеница и змея

дом и избушка молоко и снег

стол и стулья апельсин и морковь

книга и тетрадь самолет и птица

вода и молоко камень и кирпич

топор и молоток пруд и река

город и деревня сумка - кошелек

Ребенок должен представлять себе то, что он будет сравнивать. Задайте ему вопросы: «Ты видел муху? А бабочку?» после таких коротких вопросов о каждом слове из пары ребенку предложите их сравнить. Снова задайте ему вопросы: «Похоже ли муха и бабочка? Чем они похожи? А чем отличаются друг от друга?»

Проанализируйте ответы ребенка. Сколько слов он удачно сравнил? Что для ребенка легче: искать сходства или различия?

7 Игра «На, что похоже?»

Цель упражнения: учим ребенка находить общие признаки и сравнивать предметы между собой,

Ход игры: Малыши должны сесть в круг. Взрослый показывает детям какой-либо предмет, а дети – предметы, на которые он похож. Дети должны по очереди назвать чем похож на предмет который показ взрослый. Повторятся нельзя. Лучше для игры выбирать те предметы которые дети точно знают: стакан, тарелка, стакан, шкаф, пирамидка и т.д.

8 «Давайте сравним»

Цель: развиваем умение сравнивать предметы

Ход игры: Предложить детям сравнивать предметы по цвету. Для начала вместе с детьми искать предметы только красного цвета, затем зеленого, черного, голубого

Затем так же найти с детьми схожие по форме предметы. Попросите ребенка назвать предметы круглой формы; овальной формы; квадратной; прямоугольной. Предложить ребенку сравнить по 2 предмета яблоко-груша, арбуз-дыня, велосипед-машина. Что у них общего, и чем они отличаются?

Сравним времена года. Перед тем как сравнивать времена года с ребенком необходимо провести беседу о временах года, какая погода бывает, какие цвета соответствуют.

9 «Что изменилось»

Цель: развиваем умение сравнивать. Находить общее в предметах и различие.

Оборудование: картинки для сравнения

Ход упражнения: предложить ребенку внимательно посмотреть на картинки и найти отличия. Если малыш затрудняется вместе с ребенком попробовать описать что есть на картинке и вместе сравнить первую картинку. Задавать ребенку наводящие вопросы. Затем предложить ребенку самостоятельно сделать сравнение.

10 «Невнимательный художник»

Цель: Развитие умения сравнивать реальные предметы и картинки.

Ход упражнения: Попросить ребенка внимательно рассмотреть картинку. Нужно рассказать, что напутал художник когда рисовал картину, что не дорисовал, а что не правильно нарисовал?

Игры 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:

11 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 одежды, 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, спросить у детей, как они догадались, и какие слова им в этом помогли.

12 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.

13 Игра «Съедобное - не съедобное», «Летает – не летает», «Бывает – не бывает» - проводятся по аналогии с предыдущей.

14 Игра «Не ошибись»

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

Оборудование: камешек.

Ход занятия. Можно проводить с детьми беседу, закрепив знания детей о различных частях суток. Ребенок вспоминает, что он делает утром, днем, вечером, ночью. Потом можно 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. 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. Можно называть различное время суток, дети отвечают. Эта же игра может проводиться по-другому. Кто проводит игру 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».

15 Игра «Времена года» проводится по аналогии предыдущей.

16 «Дождливая погода»

Цель: научить ребенка выносить суждения и умозаключения.

Ход игры:

Рассказать историю из жизни девочки Даши «Девочка Даш гуляла на улице, потом побежала домой. Мама ей открыла дверь и воскликнула: «ой, какой пошел сильный дождь!». Мама в окно не смотрела. Как мама узнала, что на улице идет сильный дождь?».

17 «Угадай-ка: плывет – тонет?»

Цель: научить ребенка выносить суждения и умозаключения.

Ход игры:

Ребенку предлагают угадать, какие предметы плавают, а какие – тонут. Педагог называет попарную группу предметов: деревянная палочка – гвоздь, деревянная и металлическая линейки, деревянный и металлический шарик, деревянный и металлический корабли, металлическое и деревянное колечки и т.д. Если ребенок затрудняется, можно наглядно с ним организовать практические действия с предметами. Предметы выбираются в случайном порядке, а не попарно. В конце игры следует предложить ребенку сделать вывод, какие же предметы плавают, а какие тонут, почему?

18 «Не покатались»

Цель: учим ребенка выносить суждения и умозаключения.

Ход игры:

Рассказать историю про двух друзей. Порассуждать почему мальчики не смогли покататься на лыжах

«Два друга – Ваня и Петя забрали лыжи и направились в лес. На улице было солнечно, солнышко светило. Бегали уже и ручейки. Кое-где виднелась первая трава. Но по приходу в лес, мальчики так и не смогли покататься на своих лыжах. Почему?».

Продолжи предложения:

Мы включили свет, потому что

Мама вернулась, чтобы взять зонт, потому что

Дети надели теплую одежду, потому что

Щенок громко залаял, потому что

Алеша выглянул в окно и увидел

Таня проснулась утром и

19 Игра «Мои друзья»

Цель: повышение знаний и представлений об окружающем мире

Правила игры: Ведущий просит детей назвать себя в качестве чего-либо или кого-либо. Дети определяют кто они (берут роль объекта материального мира). Затем воспитатель выбирает любое свойство и называет его.

Дети, объект которых имеет это свойство, подходят к ведущему.

Ведущий ребенок.

Ход игры: Дети выбирают объекты природного мира.

Воспитатель: Я – кабан. Мои друзья – это те, кто живет в лесу и умеет быстро бегать (животные: лиса, волк).

Воспитатель: Я – лось. Мои друзья – это то, что умеет дышать (птицы, животные и др.).

Воспитатель: Я – медведь. Мои друзья – это то, что умеет издавать звуки (животные, птицы, ветер и т.д.).

20 Игра «Ребятуншки-загадуншки »

Цель игры: учит определять предмет по его характерным признакам

Оборудование: игрушки.

Ход игры: поставьте на стол игрушки, схожие по общим признакам: животные, птицы. Загадайте загадку:

«Мягкая, пушистая, бегае по деревьям». Ребенок должен отгадать ее и дополнить, например: собирает грибы, живет в дупле. Меняйтесь ролями — это развивает логичность речи ребенка. Кто загадок загадае больше, тот и победил.

Игры на овладение классификацией, выделять общий признак предметов, обозначать образованную группу обобщающим словом.

21 Игра «Будь внимательным»

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

Ход игры: Детям говорится: «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. Попросить объяснить, почему это слово не подходит в данную группу.

22 Игра «Волшебный мешочек»

Цель: развиваем способность классификации

Оборудование:

Ход игры:

В непрозрачный мешочек, желательно полотняный, положите кружки разного цвета. Ребёнок достаёт по одному кружку и выкладывает их перед собой, называя цвет. Обведите выложенные кружки пальцем (объединяющий жест) и спросите: «Что перед тобой лежит?» Принимается ответ: круги, кружки.

Аналогично играйте и с другими геометрическими фигурами. Если за основной признак взять цвет или величину, то можем провести аналогичные игры с этими признаками предметов.

23 Игра «Как назвать предметы одним словом»

Цель: учим ребенка конкретизации предметов

Ход игры: Ребенку называются несколько предметов, и предлагают назвать, одним словом. Перечислите по очереди нижеследующие группы предметов:

свинья, лошадь, корова, баран;

волк, лисица, медведь, заяц;

морковь, свёкла, помидор, капуста;

шуба, шарф, куртка, кофта;

туфли, сапоги, ботинки, тапочки;

борщ, гуляш, каша, макароны;

липа, берёза, ёлка, сосна;

трактор, грузовик, трамвай, метро.

24 Игра «Как много всего сделал человек»

Цель: учить классифицировать предметы рукотворные по функции.

Ход игры: Предложить детям объекты рукотворные.

Например: стол, торт, кукла, самолет, тарелка, полка, чашка, мост, пирамидка, пылесос, радио, шарф, носки, ложка, театр.

Спросить детей, для чего сделан каждый предмет.

Дети называют сектора: игрушки, одежда, посуда, здания (сооружения) транспорт мебель бытовая техника.

25 Игра «Помоги медведям»

Цель: учить классифицировать предметы

Оборудование: 2 корзины маленькая и большая, вещи красного, желтого цвета.

Ход игры:

Попросите малыша помочь разобрать вещи: в большую корзину надо сложить предметы красного цвета для папы Медведя, а в маленькую корзинку — предметы желтого цвета для Мишутки.

26 Игра "Животный мир"

Цель: формирование навыков классификации, закреплять знания о природном мире (животный мир).

Оборудование: картинки с изображением животных

Ход игры:

Детям предлагается набор картинок с изображением представителей животного мира (картинки должны включать изображения представителей разных классов). И детям необходимо разложить картинки животных по ряду признаков: опасность для человека, размер

Перед игрой дети с помощью воспитателя выкладывают соответствующий поставленной задаче ряд.

От самого крупного до самого мелкого,
От самого пушистого к самому гладкому,
От самого смелого к самому пугливому...

27 Игра «Овощи – фрукты»

Цель: формирование навыков классификации, закрепление знаний о фруктах, овощах.

Оборудование: можно использовать предметные картинки с изображением овощей, фруктов, или муляжи

Ход игры:

Воспитатель предлагает отгадать загаданный плод по одному из признаков: вкус, величина, твёрдость.

28 Игра «Раскрась правильно».

Цель: формирование навыков классификации

Оборудование: листочки с различными изображениями геометрических фигур для раскраски, карандаши.

Ход игры: У детей листочки бумаги с изображением разных геометрических фигур. Детям предлагается раскрасить фигуры определенным цветом: все квадраты – красным; все круги – синим и т. д.

29 Игра «Собери все предметы».

Цель: формирование навыков классификации.

Оборудование: Магнитная доска с различными предметами

Ход игры:

На магнитной – доске картинки с изображением предметов разной формы и цвета: пирамидка, елка, шарик, яблоко, картина, мяч и т. п. Детям предлагается собрать все изображения предметов: или треугольной формы, или красного цвета, и т. П.

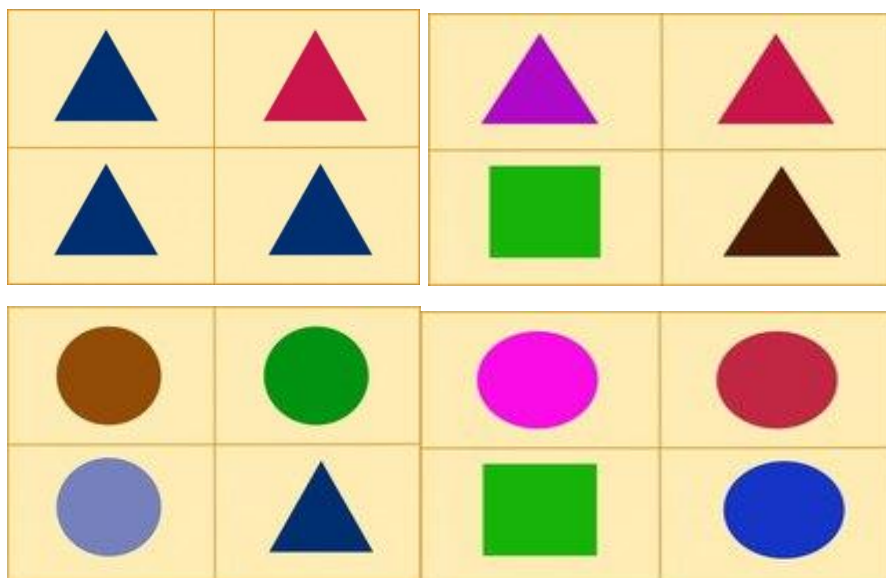
30 Игра «Четвертый лишний».

Цель: формирование навыков классификация.

Оборудование: карточки с геометрическими фигурами.

Ход игры:

Ребенку предлагаются карточки с геометрическими фигурами, ему необходимо определить какая фигура лишняя, ориентируясь на форму и на цвет фигур.



Игры 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, обобщение через родовые понятия

Игра 31 «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: детям раздаются 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 все вместе обобщает знания детей о сезонах, задавая вопросы: «Какое сейчас время года?», «Какое наступит потом?», «Сколько всего времен года?».

32 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?»

33 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.

34 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?»

35 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 взрослым 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!

Игра 36 «Дом куклы Даши»

Цель: Знакомить детей с родовыми понятиями «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Головные уборы», «Посуда», «Электроприборы», «Мебель»; закреплять знания детей по этим родовым понятиям, учить детей дифференцировать данные родовые понятия.

Оборудование: Кукольный дом с наполнением.

Ход игры:

Педагог предлагает детям различные сюжеты, которые требуют называния предметов обстановки кукольного дома и объединение их по родовым признакам.

Например: Даша собирается навести порядок. Давайте Даше поможем.

37 Игра «Сбор урожая»

Цели:

Знакомить детей с родовыми понятиями «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Грибы»; закреплять знания детей по этим родовым понятиям,

учить употреблять их в собственной речи, учить детей дифференцировать данные родовые понятия.

Оборудование:

Две корзины, столик.

Содержание игры:

Данная игра может носить соревновательный характер – дети делятся на команды. Но на начальных этапах обучения предпочтительнее не торопить детей, дать им время разобраться в правилах, подумать над правильным ответом.

38 Игра «Оденем куклу по сезону»

Цели: знакомить детей с родовыми понятиями «Одежда», «Обувь», «Головные уборы», «Времена года»; закреплять знания детей по этим родовым понятиям, учить употреблять их в собственной речи, учить детей дифференцировать данные родовые понятия.

Оборудование: куклы, кукольные принадлежности (одежда, обувь, головные уборы).

Содержание игры:

Педагог предлагает детям выбрать и назвать одежду (обувь, головной убор) для куклы в соответствии с выбранным временем года.

39 Игра «Назови одним словом»

Цели: учить детей выделять существенные признаки родовых понятий, закреплять их названия.

Оборудование: картинки с изображением предметов, соответствующих родовым понятиям.

Необходимо назвать одним словом серию картинок. Подобрать ещё 2-3 подходящие картинки (или назвать слова).

40 Игра «Загадай-ка»

Цели: Учить детей выделять существенные признаки родового понятия.

Содержание игры: первый вариант – педагог загадывает родовое понятие и сообщает его существенные признаки, дети отгадывают. Второй вариант – дети сами загадывают родовое понятие.

Игры направленные на повышение уровня запаса знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житейские понятия.

41 Игра «Времена года» (настольно-печатная игра)

Цель. Расширять представления детей о временах года (зима, весна, лето, осень), сезонных явлениях.

Оборудование: Набор лото «Времена года» (разрезные картинки с изображением характерных сезонных признаков, большие карточки с пустыми окнами)

Ход игры . Дети подбирают нужную картинку и закрывают пустое окно.

42 Игра «Осенние приметы»

Цель: Формировать знания о приметах осени, развивать устную речь, наблюдательность, внимание, память.

Оборудование: карточки с приметами осени (8 штук) и других времён года (5-6 штук), игровое поле, разделённое на 8 клеток.

43 Игра «Назови детёныша»

Цель: формировать знания детей о перелетных птицах и их детенышей, понятие «перелётные птицы» (уметь объяснить). Развивать быстроту мышления. Задание. Назвать птицу и её детеныша.

Оборудование: разрезные карточки с изображением перелетных птиц с их детенышами.

Ход игры: Воспитатель предлагает выбрать детям понравившуюся карточку. По карточке рассказать, какая птица изображена на картинке (уточнить это птица перелетная и оседлая), и назвать её детеныша

Грач – грачонок – грачата; аист - ... - ...; стриж - ... - ...; журавль - ... - ...; лебедь - ... - ...; кукушка - ... - ...; утка - ... - ...; гусь - ... - ...

Описание: дети (2 человека) по очереди берут картинку, называют, что на ней нарисовано, определяют, когда это бывает. Если осенью, кладут картинку на игровое поле. Если в другое время года - убирают в сторону. Далее по каждой картинке составляют предложение, используя ключевое слово «осенью».

Игра 44 «Кто как кричит?»

Цель: закрепить представления детей об издаваемых животными звуках, а также их детенышах. Глаголы: лететь, нырять, клевать, заглатывать, курлыкать, крякать, чирикает, каркает, воркует, трещит, шипеть, гоготать, щебетать, заливаться, кружить, парить, взлетать, опускаться. Выработать представления о повадках, внешних признаках и образе жизни зимующих птиц.

Задание. Подбери нужное слово.

Ход игры: Воспитатель предлагает детям подобрать нужное слово: « Ласточка – щебечет, соловей – заливается, кукушка – кукует, журавль – курлычет, гусь – гогочет, утка – крякает, жаворонок – звенит. Ворона каркает; голубь ... (воркует); воробей ... (чирикает); сорока ... (трещит).

45 Игра «В мире животных»

Цель: Учить детей узнавать перелетных и оседлых птиц; названия водоплавающих, болотных, диких лесных перелётных, кочующих птиц; Активизация детского словаря: Существительные: ворона, сорока, воробей, дятел, снегирь, синица, голубь, кормушка, помощь, лебедь цапля, утка, скворец, ласточка, соловей, кукушка, журавль, гусь, утка, жаворонок.

Оборудование: Лото «В мире животных».

Задание: поиск нужных картинок, соблюдение очередности.

Ход игры: выигрывает тот, кто первым заканчивает подбор картинок, положит их по правилу: сорока к сороке, воробей к воробью, синица к синице и т.д. (называя птицу и уточняя, перелетная она или оседлая) - и не разу не ошибется, он получает фишку -красный кружок.

Игра 46 «Волшебный поезд»

Цель: Закрепить и систематизировать знания о днях недели.

Оборудование: Два поезда, вырезанных из картона (в каждом поезде по 4 вагона); два комплекта карточек с изображением дней недели.

Ход игры: На столе перед детьми лежит «поезд» и карточки с изображением животных. Воспитатель. Перед вами поезд и пассажиры. Их нужно разместить по вагонам (в первом - кустарники, во втором - цветы и т.д.) так, чтобы в каждом окне был виден один пассажир. Тот, кто первый разместит животных по вагонам правильно, станет победителем.

Игра 47 «Это когда?»

Цель: Уточнить представления детей о сезонных явлениях в природе.

Оборудование: Предметные карточки.

Ход игры: У каждого из детей есть предметные картинки с изображением снегопада, дождя, солнечного дня, пасмурной погоды, град идет, ветер дует, висят сосульки и т.п. и сюжетные картинки с изображениями разных сезонов. Детям необходимо правильно разложить имеющиеся у них картинки.

Игра 48 «Кто чем питается?»

Цель: закреплять представления детей о пище животных.

Ход игры. Дети из мешочка достают: морковь, капусту, малину, шишки, зерно, овес и т.п. Называют его и определяют какое животное питается этой едой.

Игра 49 «Что сначала - что потом?»

Цель: Закреплять знания детей о развитии и росте животных.

Ход игры. Детям предъявляются предметы: яйцо, цыпленок, макет курицы; котенок, кошка; щенок, собака. Детям необходимо расположить эти предметы в правильном порядке.

50 Игра «С чьей ветки детки»

Цель. Закреплять знания детей о листьях и плодах деревьев и кустарников, учить подбирать их по принадлежности к одному растению.

Ход игры. Дети рассматривают листья деревьев и кустарников, называют их. По предложению воспитателя: "Детки, найдите свои ветки" - ребята подбирают к каждому листу соответствующий плод. Эту игру можно проводить с засушенными листьями и плодами в течение всего года. Подготовить материал для игры могут сами дети.