

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Педагогические условия развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления

Обучающийся

М.В. Калашникова
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент О.А. Еник
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

В исследовании решаются следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу, посвященную проблематике работы и содержащую в себе информацию о коррекционных методах; выявить уровень развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития; апробировать педагогические условия, направленные на развитие предпосылок словесно-логического мышления; выявить эффективность педагогических условий.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 наименований) и 1 приложения.

Текст бакалаврской работы изложен на 59 страницах. Общий объем работы с приложениями – 64 страницы. Текст работы иллюстрируют 6 рисунков и 6 таблиц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические аспекты развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления	8
1.1 Развитие предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития как психолого-педагогическая проблема	8
1.2 Характеристика педагогических условий развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления	18
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления	26
2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления	26
2.2 Создание условий по развитию предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	37
2.3 Анализ и результаты исследования	50
Заключение	54
Список используемой литературы	57
Приложение А Материалы для дидактических игр	60

Введение

Актуальность исследования. Актуальность исследования объясняется тем, что по достижении старшего дошкольного возраста ребенок открывает в себе значительные резервы развития мышления. Школьное обучение, которое является важнейшим этапом жизни ребенка, требует от него не только достаточно развитых физических данных, но также умственной зрелости. Навыки мышления, памяти и речи определяют успеваемость ребенка на годы вперед, поэтому должное внимание должно быть уделено именно словесно-логическим аспектам его мыслительной деятельности [1].

Психологической наукой установлено, что основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от 5 до 11 лет. Запоздалое формирование этих структур протекает с большим трудом и часто остается незавершенным. Поэтому формирование и развитие логических структур мышления должно осуществляться своевременно, в старших группах детского сада и начальной школе [1].

Причина трудностей обучения и неуспеваемости школьников младших классов часто связана с задержкой психического развития детей.

Группа детей, объединенных характеристикой «задержка психического развития», очень разнообразна по происхождению, механизму развития, проявлениям и степени выраженности. Она занимает промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой степенью умственной отсталости.

Известно, что коррекционно-педагогическая работа при задержке психического развития наиболее продуктивна именно в дошкольном возрасте [2].

Учитывая значительное отставание в развитии словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, нельзя усомниться в важности проведения с детьми данной категории коррекционной работы, содержание которой позволяло бы

эффективно решать задачи повышения уровня сформированности словесно-логических мыслительных операций.

Возникает **противоречие** между имеющимися необходимостью развития у дошкольников с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления и неразработанностью педагогических условий для реализации данного процесса.

Проблемой исследования: каковы педагогические условия развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления? [2].

В связи с этой проблематикой, **тема исследования:** «Педагогические условия развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления».

Исходя из этого, **цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления.

Объект исследования: процесс развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: педагогические условия развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления.

Гипотеза исследования заключается в том, что развитие у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления возможно при следующих педагогических условиях:

- осуществлён подбор дидактических и логических игр для развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления в направленности на показатели словесно-логического мышления;

- игры будут носить проблемный характер, иметь творческий потенциал, а также реализовать дифференцированный подход;
- пространственная среда группы будет оснащена необходимыми атрибутами и материалами для создания педагогических предпосылок, направленных на развитие предпосылок словесно-логического мышления.

Усвоение информации невозможно без концентрации внимания и заинтересованности ребенка в происходящем, и игровой подход наиболее эффективно позволяет педагогу реализовать эти условия для обучения.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- выявить уровень развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;
- разработать и апробировать содержание развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Теоретическо-методологической основой исследования выступают:

- теоретические исследования по развитию словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста (У.В. Ульенкова, С.Н. Сорокоумова, Ю.А. Ульянова);
- исследования о применении игровых и дидактических методов при проведении занятий (Е.И. Удальцова, Е.Г. Речицкая, Е.А. Стребелева, А.Н. Медведев, С.Ю. Максимова, Л.В. Лопатина, В.В. Кисова, С.Д. Забрамная).

Методы исследования:

- теоретический: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, коррекционные техники;

– методы обработки полученных результатов: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти, по адресу: Мира 10. Исследование проводилось на основе результатов 12 человек.

Новизна исследования заключается в том, что разработан комплекс дидактических и логических игр для развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что проведен анализ возможностей развития предпосылок словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития, описаны содержательные характеристики уровней сформированности словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития, а также методики по оценке и развитию словесно-логического мышления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в практику работы дошкольных образовательных организаций могут быть внедрены перечисленные и эмпирически опробованные методы проведения занятий (в том числе, дидактические и логические игры). Результаты экспериментальной работы могут быть использованы психологами-педагогами при работе с детьми 5-6 лет с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 наименований) и 1 приложения. Текст работы содержит 6 рисунков и 6 таблиц. Общий объем работы – 64 страниц.

Глава 1 Теоретические аспекты развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления

1.1 Развитие предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития как психолого-педагогическая проблема

На протяжении долгого времени мышление, в том числе, и логическое, не являлось предметом изучения медицинских наук. Долгое время это явление представляло интерес только для философов, которые, даже не прибегая к различным теориям, отмечали его важность и роль в жизни каждого человека. По мнению таких деятелей науки древних времен, как Аристотеля и Сократа, мышление для ребенка являлось отправной точкой в изучении и познании окружающего мира. Именно первые мысли, первые выводы, первые попытки смоделировать ситуацию в своем сознании, используя различные логические конструкции и пытаясь вычислить возможные последствия разрешения момента, являются началом формирования картины мира и определяют восприятие всего в дальнейшем. Повседневная жизнь преподносит человеку возможность ежедневно решать какие-либо задачи, связанные с его бытом или непосредственным окружением. Для того, чтобы прибегать к верным способам решения ситуаций, уметь прогнозировать последствия выбранного решения, а также анализировать изменения окружающей действительности и необходимо словесно-логическое мышление [2].

С психологической точки зрения мышление представляет собой сложный процесс, который совершается человеком систематически и при этом сопровождается «внутренней речью». Данный механизм позволяет человеку устанавливать связи между объектами, которые он видит в

окружающей среде, и явлениями, что приводит к возникновению новых знаний и ассоциативных цепочек. Мышление позволяет обобщенно отражать действительность внутри сознания человека, подвергать ее анализу и синтезу, что приводит к появлению умозаключений и выводов насчет происходящих событий и совершаемых действий. Данный процесс неотрывно связан с поиском истины и открытием новых понятий и явлений для человека. Он связан не только с внутренней оценкой действительности, но также с чувственным познанием: для того, чтобы процесс мышления был полон, человеку необходимо зачастую задействовать все свои рецепторные системы [4].

У различных видов мышления есть классификация. По характеру решаемых задач мышление может делиться на практическое и теоретическое. По сути, это означает, что с помощью первого вида мышления человек проводит анализ на предмет наличия имеющихся применимых навыков для решения ситуации, а с помощью второго – аккумулирует всю ему известную информацию насчет происходящего и составляет прогноз, каким образом его навыки повлияют на ход дальнейших действий.

Степень осознанности также играет важную роль: наличие у человека безусловных рефлексов, инстинктов и усвоенного опыта привело к появлению интуитивного мышления. Для того, чтобы прибегать к нему, не нужно пытаться анализировать информацию, что происходит, к слову, в процессе аналитического мышления, которое интуитивному противопоставляется. Достаточно лишь прислушаться к внутренним ощущениям и подсознанию, которое может посылать сигналы организму. Интуитивное мышление не лишено огрех и не является источником достоверной информации, однако зачастую при решении задач может куда более явно отобразить истинные намерения и желания человека [3].

Степень новизны в мышлении определяется либо обращением и повторением уже изученной информации, либо созданием новой. Первый

вариант мышления называют репродуктивным: в этом случае человек, например, проходя процесс обучения, закрепляет информацию, которая впоследствии станет для него важной. Репродукция подразумевает под собой также ее воспроизведение посредством обращения к собственной памяти. Второй тип мышления направлен на выражение творческого потенциала человека. Неважно, исключительно новая идея возникает в сознании, или она является продуктом слияния нескольких сторонних идей – это, в любом случае, процесс создания для человека чего-то решительно нового, того, что он не узнал из сторонних источников [3].

Однако написание данной бакалаврской работы подразумевает изучение исключительно одного вида мышления – логического. Настоящий вид мыслительной деятельности зачастую также определяется, как «аналитическое» или «словесно-логическое» мышление. Считается, что именно логическое мышление является наивысшим процессом в нервной деятельности человека по степени развития. Оно может функционировать только с помощью различных языковых средств [7].

Логическое мышление подразумевает использование синтетической и аналитической функций сознания. Человек, проводя мыслительный процесс, склонен разлагать существующую действительность на составляющие, а после «синтезировать» из каждого компонента логические цепочки и конструкции, позволяющие наиболее точно отразить внутри себя положение вещей. По таким же принципам работают методы индукции и дедукции: от частного к общему или от общего к частному – неважно, каким именно образом человек анализирует окружающую реальность, это в любом случае будет относиться к словесно-логическому мышлению [7].

Главным структурным компонентом логического мышления является понятие. Понятие отображает сущность предмета в рамках используемых словесных конструкций или символах. Само понятие складывается в результате синтеза суждений – основных форм мышления. С помощью слов

как структурных единиц языка понятие закрепляется в человеческом сознании. Полное закрепление подразумевает то, что человек способен воспроизвести не только словесную формулировку понятия, но также обозначить для себя смысл, применить это на практике и научиться оперировать этим во время беседы или какой-либо деятельности. Сам процесс усвоения понятий сопровождается приобретением житейского опыта, а это практически всегда какое-либо специальное обучение. Исходя из этого, можно выделить несколько типов понятий. Донаучные понятия – понятия, сформированные в ходе жизни, изучение которых не сопровождалось научными изысканиями, но исходило исключительно из эмпирического познания. Научные понятия – четкие определения, значение которых подтверждается исследованиями и которые обладают фиксированным смыслом, раскрывающим объективные закономерности [9].

Немаловажной формой мышления является умозаключение, которое позволяет человеку делать выводы на основе нескольких суждений. Именно эта высшая форма мышления является заключительной в цепочке формирования.

Известно, что логическое мышление, прежде всего, проистекает из самого процесса мышления и всегда сопровождается словесностью. При этом логическое мышление не всегда может быть научным, но научное – наоборот, всегда логическое. Наличие данного вида мыслительного процесса определяет возможность ребенка выполнять основные умозаключения, обобщать получаемую информацию, анализировать окружающую среду, классифицировать события собственной жизни и сравнивать то, что он уже знает, с тем, что встречается ему впервые [9].

Дошкольники и младшие школьники не способны осуществлять в полной мере все логические операции в силу особенностей развития нервной системы в онтогенезе. Они проводят лишь частичный анализ, выделяя у предмета лишь какие-то определенные черты и свойства. Со временем у

ребенка появляется возможность анализировать каждое из свойств предмета неотрывно от него самого, то есть, в совокупности со всеми его остальными свойствами. Только после того, как младший школьник получает такой мыслительный навык, у него получается устанавливать взаимосвязь с какими-либо качествами предмета или несколькими предметами.

Еще одна мыслительная операция, которая доступна детям дошкольного и младшего школьного возраста – сравнение. После того, как дети учатся выделять определенные качества предмета и устанавливать между ними взаимосвязи, они оказываются способны сравнивать их между собой и на фоне этого делать умозаключения, которые иногда подкрепляются научным мышлением. При этом при процессе обучения следует варьировать количество объектов и оцениваемых характеристик от меньшего к большему, иначе слишком обширная картина способна ввести ребенка в замешательство и откровенно запутать. Хорошим упражнением для первых этапов является применение изображений или специальных карточек, на которых присутствуют определенные рисунки, требующие сравнений или сопоставлений. Вводить такие приемы следовало бы параллельно изучению нового материала: таким образом ребенок может гораздо быстрее установить логические и ассоциативные связи [9].

Еще одной характерной чертой мышления дошкольников является обобщение. Как правило, детям гораздо легче объединять объекты по какому-то одному признаку в большую массу, чем отделять их друг от друга, используя анализ и поиск различий. Зачастую используются лишь внешние признаки предметов, из-за чего происходит процесс конкретизации: для решения каждой частной задачи необходим свой метод. Общая масса качеств предмета отрицается, вместо нее отдается предпочтение одному ярко-выраженному качеству, единичному [10].

При этом стоит помнить, что мышление младшеклассников и дошкольников функционирует практически одинаково: обучение должно

происходить преимущественно с использованием различных методов наглядности и образности, каждый этап урока должен подразумевать наличие демонстрации изложенных ранее фактов, потому как дети такого возраста еще не способны глубоко анализировать происходящее. Они, в первую очередь, судят о предмете по его выдающимся внешним качествам, поэтому любое их суждение крайне однозначно и так же однобоко. Воспринимаемые сведения и суждения, которые формируются на их основе, воспринимаются как истина. Дошкольник способен воспринимать объективную аргументацию, хоть и сам на подобные приемы еще не готов [10].

Таким образом, развитие мыслительной деятельности ребенка имеет свои особенности и определяется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая подготавливает последующие. С возникновением новых форм мышления старые формы не исчезают, они сохраняются и развиваются. Младшим школьниками становятся доступны более сложные познавательные задачи. У них развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, сравнивать, обобщать, конкретизировать. Совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

В отличие от здоровых детей, дети с задержкой психического развития куда медленнее адаптируются к новым видам мышления. По сути своей, словесно-логическое мышление у них нарушено полностью. Поставленные перед ними задачи редко оказываются выполнены до конца: нарушения в логическом мышлении приводит к появлению недостатков в практической и теоретической сферах. Дети с задержками развития при этом все же способны научиться использовать весь инструментарий мышления: им легко дается группировка фактов и объектов, а также умение абстрагироваться. В отличие от умственно отсталых детей, на уровень мышления детей с ЗПР могут повлиять педагоги с помощью нескольких этапов. В первую очередь

необходимо развивать внимание ребенка: дети с ЗПР (далее - ЗПР) страдают из-за проблем с концентрацией, что приводит к нарушению получения каких-либо знаний о самом предмете. Важным также является опыт общения с окружающей средой и миром. При положительном опыте ребенок с ЗПР будет гораздо более активно развивать собственное мышление, ведь его познавательная функция в таком случае также будет выполнять роль наблюдателя [11].

Как было описано выше, словесно-логическое мышление должно непрерывно сопровождаться речью, внутренним проговариванием каждого момента. Поэтому дети с низким уровнем развития речи также будут испытывать серьезные проблемы с логическим мышлением. Они не смогут внятно сформулировать ни само обозначение предмета, ни его концепцию, не смогут четко сконцентрировать собственное внимание. Также при этом не стоит забывать про степень сформированности регуляторных механизмов.

В целом, дети с задержкой психического развития отличаются минимальными органическими повреждениями тех участков головного мозга, которые в первую очередь регулируют процессы мышления. Недостаточность компонентов центральной нервной системы не единственная причина возникновения задержек в развитии: также практика широко отмечает возникновение проблем с обучением у тех детей, которые длительное время были в условиях социальной депривации. Несмотря на то, что физические показатели таких детей находятся в пределах нормы, отсутствие житейского и учебного опыта не позволяет им находиться наравне со здоровыми детьми, которые развиваются в ногу со временем [11].

Задержка в развитии означает не только дефицит познания в практической, познавательной и эмоциональной сферах: такой ребенок заклинивается на определенном возрасте, который он уже перерос. Этапы взросления в данном случае не соблюдаются: ментально и эмоционально такой ребенок будет находиться в том возрасте, который определяет его

нервная система по уровню мышления. Это и является той причиной, по которой в названии этой плеяды заболеваний применяется слово «задержка»: оно подчеркивает несоответствие временных рамок фактическим физическим результатам. Однако это далеко не является приговором: для подобных детей наиболее важно именно время начала занятий. Чем раньше педагог или родитель начнет прибегать к обучающим методам, тем раньше этот пробел удастся преодолеть [12].

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

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

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. При простом психическом инфантилизме психическая незрелость охватывает все сферы психики ребенка, в том числе и интеллектуальную. Однако в структуре психического дефекта преобладает эмоционально-волевая незрелость [14].

Это проявляется в повышенной эмоциональности, в неустойчивости, в преобладании игровых интересов над учебными, в чрезмерной зависимости от близких. Задержка психического развития соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями и характеризуется физической и психической истощаемостью – астенией. У детей формируются такие черты характера как робость, боязливость, неуверенность в себе [14].

При ЗПР психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают

стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. Так, при семейно-бытовой и педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности, недостаточный уровень знаний об окружающем мире. Подавление познавательной активности, недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребенка обусловлен условиями социальной депривации в семье (информационной и эмоциональной) [16].

При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, к труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности. Наиболее сложной и специфической формой является ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция). Этиология этой формы ЗПР связана с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Конкретными причинами являются: патология беременности и родов, интоксикация, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. В отличие от олигофрении, ЗПР обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинается дифференциация многих мозговых систем. При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии) [16].

Главные трудности, с которыми сталкиваются дети с задержкой психического развития, при попытке развить мышление, вызываются несколькими факторами. В первую очередь, из-за отсутствия концентрации такие дети характеризуются невысокой активностью, касательно познания.

Они не слишком интересуются окружающим миром, поэтому у них отсутствует наиболее важное для обучения качество – мотивационный компонент. Исходя из этого возникают трудности с постановкой цели: незаинтересованный в исследовании ребенок, не может не только выполнить поставленную за него цель, он ее не способен осознать и понять. При понимании, какая цель стоит перед дошкольником, как правило, дети начинают продумывать варианты событий и задействуют сразу множество мыслительных функций. Ребенок с задержками психического развития будет отличаться от здоровых сверстников апатией. В связи с этим рациональность тех целей, которые он все же перед собой ставит, например, игровой активности, будет под вопросом. Ребенок с подобным заболеванием редко способен прибегнуть к планированию: у него нет эмпирического опыта, который бы поспособствовал выстраиванию в его голове логической цепочки, каким именно образом он может наиболее эффективно добиться собственной цели [18].

При этом ребенок не способен с помощью анализа или обобщения сделать какие-либо выводы о предмете: функциональный аппарат мышления у него не развит в достаточной степени, из-за чего он не может не только абстрагироваться от каких-то факторов или информации, но также не способен сравнивать предметы и действия, синтезировать факты и творчески мыслить. Динамические стороны процессов мышления также страдают при нарушениях развития.

Сложности работы педагога с таким ребенком заключается в том, что он не обладает достаточным запасом знаний, который бы позволил ему продвигаться дальше по программе, изучая все новые и новые факты. Сведения, которыми он оперирует в жизни, будут в этом случае носить исключительно схематический и интуитивный характер: ребенок с ЗПР не способен объединить свои знания и суждения в определенную систему, которая бы подчинялась известной для него картине мира. Сама картина

мира зачастую неверна: дети могут охарактеризовать ее с помощью каких-то отдельных, скудных, обрывочных знаний, которые, зачастую, не имеют ничего общего с реальностью [18].

При этом подобные дети отличаются крайне скудной речью, что непосредственно мешает им не только в общении, но также в получении желаемого посредством вербальных знаков, а также дальнейшем получении информации, ведь ее большая часть не усвоится в силу невозможности опознать незнакомые языковые символы.

Наличие абсолютно всех этих признаков в ярко выраженной форме не слишком обязательно для детей с задержкой психического развития: обилие заболеваний и факторов окружающей среды может по-разному влиять на ребенка, из-за чего его патология будет также проявляться по-разному. Единственное, что может объединить подобных детей, это отставание в мышлении и способности использовать свои мыслительные функции для процесса обучения [18].

1.2 Характеристика педагогических условий развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления

Мышление ребенка дошкольного возраста не развивается само по себе. Спонтанность не способна с той же силой повлиять на мыслительные механизмы, как процесс обучения определенным операциям. В связи с этим принято считать, что при обучении детей 5-6 лет педагогу необходимо отдавать предпочтение ситуационным и познавательным задачам, которые бы позволяли им при решении набираться житейского опыта, а не опираться исключительно на интуитивное мышление. По достижении четырехлетнего возраста ребенок становится достаточно развит физиологически для возникновения у него словесно-логического мышления. Именно с тем, что в

таком возрасте развитие речевого аппарата достигает определенной высоты и использование слов для формирования понятий обязательно, и связаны нарушения в процессе обучения подобных детей. Неспособность сформулировать мысль, выделять понятие или даже переосмыслить его являются обязательными чертами детей с задержкой психического развития. Именно с сопровождением речи происходит развитие логического мышления, и закладываются первые логические связи между предметами, которые могут быть либо результатом каких-либо причин, либо целевыми, либо следственными связями [10].

Осознанность и критичность мышления формируются у детей немного позже, однако без прохождения определенных этапов нервная система ребенка не способна адаптироваться к настолько быстро изменяющимся условиям его окружения. Каждый этап формирования мышления непрерывно следует за другим, поэтому без навыка сопоставления и составления умозаключений дети с задержкой психического развития требуют более детального и тщательного подхода со стороны преподавателей и родителей. Именно в старшем дошкольном возрасте, в 6 лет, начинает очень интенсивно развиваться словесно-логическое мышление.

Отношение педагога к вопросам обучения таких детей может как усугубить, так и исправить ситуацию, позволив ликвидировать серьезный пробел в развитии мышления у детей с задержками. Широкое использование ситуационных задач для более усиленного развития процессов анализа, обобщения, синтеза и сравнения может способствовать возникновению у детей с задержками психического развития мотивации. Задачи, в которых указываются различные свойства и признаки предметов могут быть излишне сложны на первых этапах, однако постепенное и кропотливое обучение детей этим техникам позволит им овладеть практически всеми механизмами собственного мышления [11].

Когда дети с задержкой развития постоянно получают знания, они учатся концентрации на каких-то определенных моментах. Отсюда вытекает более успешное освоение техники целеполагания. Такими темпами происходит полная перестройка мыслительной деятельности детей.

Применение различных методов, направленных на возникновение новых ассоциаций, может поспособствовать переходу от исключительной образности мышления, которая связана с непрерывным переживанием каких-то ярких стимулов и основывается исключительно на восприятии ребенка, к более конкретной логической системе. Словесное выражение мыслей или фактов для дошкольников в данной ситуации является бессмысленным: отсутствие какой-либо визуальной или образной базы не позволяет усваивать произнесенный педагогом текст. Поэтому преподавателю необходимо подкреплять каждое необходимое для запоминания слово или понятие определенными образами или изображениями, которые не только акцентируют особое внимание на самом слове, но позволяют ребенку понять и осознать значение произнесенного через призму скудного житейского опыта, которого ему недостаточно для создания полноценной картины мира в собственном сознании [10].

При этом возникновение новых ассоциативных рядов позволяет школьникам с задержками в психическом развитии начинать сравнивать те предметы, которые они видят перед собой, соотнося их с известными явлениями. Сравнение – это залог развития навыка классификации и систематизации знаний в дальнейшем. Являясь одним из самых необходимых, этот навык должен воспитываться педагогом едва ли не в самую первую очередь. Любые задачи, которые требуют от детей, например, сравнить несколько изображений для того, чтобы выделить общее и отличное в них, будут крайне уместны для детей с задержками психического развития. Именно это позволит детям в дальнейшем выделять независимо от надобности сравнивать какие-то яркие характеристики предметов [13].

При этом также педагогу необходимо проводить работу над развитием причинно-следственных связей у дошкольников. Как правило, дети такого возраста не могут понять природу явления, если в объяснении причина не вытекает из следствия. С течением времени здоровый ребенок освоит навык и сможет анализировать происходящее с помощью процесса задавания вопросов по поводу ситуации самому себе, однако ребенку с задержками в данном случае потребуются серьезная помощь. То же касается отношений предметов: аспекты, связывающие определенные объекты, детям в самое первое время не ясны, однако применение каких-либо загадок или задач может поспособствовать развитию и этого навыка [10].

Важно также развивать речь дошкольников. Без них ни одно определение не будет усвоено. То же самое касается умозаключений, которые дети с задержками в развитии должны создавать на основе полученных знаний.

Вариативность в преподавании занятий – важнейший залог успешности педагога по развитию словесно-логического мышления у детей с задержками психического развития. Отношение к детям должно быть более внимательным, то же касается и логики повествования: материал не просто должен подкрепляться визуально, но также должен быть разбит на крайне понятные и легко усвояемые блоки. Он должен способствовать формированию разных точек зрения, быть подвержен разного рода оценкам. Добиваться однозначных результатов и ответов от детей в данном случае не будет эффективно, потому как они, скорее всего, будут совершенно иначе трактовать предложенную им информацию [13].

При этом преподаватель больше не должен подавляющую часть занятия держать речь – традиционные методы педагогики не подходят для обучения подобного рода детей. Во время создания плана урока или даже небольшого занятия учителю необходимо использовать те техники и методики, которые позволят детям в широком смысле реализовать себя.

Один из первых шагов навстречу успешному формированию словесно-логического мышления являются попытки размышления вслух, и дети, которым требуется помощь, ни в коем случае не должны испытывать стеснение во время проявления интереса и внимания. Преподаватель должен всячески поощрять подобные порывы, а также бережно поправлять детей, позволяя их мыслям течь в верном и научном направлении. Однако не стоит забывать о ведущей роли педагога при проведении урока: именно он должен направлять своих детей и подсказывать, каким именно образом стоит оценивать тот или иной объект, а также воспринимать материал. Педагогу стоит включать в программу своих занятий вопросы, ответы на которые могут быть более вариативны [15].

Также можно противопоставлять информацию: к примеру, следует сталкивать перед детьми знания, конфликт между которыми может быть разрешен только ими без помощи педагога. Это наиболее яркий способ презентовать новую информацию так, чтобы не отличающиеся особым вниманием дети усвоили ее успешно.

Таким образом, можно не только способствовать развитию логического мышления у ребенка, но также заложить в нем основы личности, которая будет развиваться по мере его роста.

Стоит также помнить, что результат каждого выполненного задания должен оцениваться преподавателем индивидуально: в группе таких детей очень сложно будет выделить среднее значение или каким-либо образом универсализировать ответы, ведь к каждому нужен особенный подход и особенная оценка на основе личностных качеств и достижений [15].

Одним из хороших способов заинтересовать детей с задержками психического развития является проблемное обучение. Прибегая к этому методу, педагог последовательно создает какие-либо ситуации, которые необходимо разрешить.

Важно, чтобы детей это в определенной степени задевало, иначе этап целеполагания останется не пройденным, а ситуация – неразрешенной.

При этом путь решения проблемы, опять же, однозначным быть не должен: при переходе от житейского мышления к абстрактно-логическому очень важно побуждать детей к некоей творческой деятельности в рамках поставленных задач. Это будет способствовать еще более эффективному усвоению материала. Такой вид обучения является наиболее интенсивным, поэтому результаты будут отмечаться в самом ближайшем времени [13].

Одним из таких же успешных методов в обучении детей с задержками психического развития является использование «трафаретных» техник. Преподавателю, если он хочет добиться какого-либо определенного эффекта, стоит прибегнуть и к таким видам заданий, которые решаются по аналогии.

Это позволит детям начинать прослеживать какую-либо логику в решении задач, а также выработать цепочку взаимодействия, последовательность которой должна быть интуитивно легкой и хорошо прослеживаться.

Наглядно-действенное мышление у детей с ЗПР находится примерно на том же уровне развития, что и у полноценно развивающихся дошкольников, и благодаря этому педагогу стоит прибегать к использованию заданий, которые задействуют уже хорошо развитые механизмы мышления тоже [18].

Стоит также помнить, что дошкольники с задержками психического развития испытывают определенные трудности с построением умозаключений.

Как правило, для умозаключения необходимо сделать несколько выводов об объекте на основе сравнений или анализа, однако дети стараются избегать тех ситуаций, где им приходится прибегать к рассуждению. Очень часто дети неспособны адекватно воспринимать условия поставленной задачи и стараются отвечать крайне необдуманно, наугад.

При этом они испытывают большие сложности с группировками объектов или информации: классификация у них происходит на интуитивном уровне, однако зачастую дети не могут объяснить, по каким именно признакам и критериям они объединили или, наоборот, отбросили те или иные объекты. Также важно проговаривать каждое название предмета, которое поддается оценке или анализу: дети с ЗПР не могут на ходу усваивать понятия и очень часто забывают те названия, которые не встречаются в их повседневной жизни ежедневно [19].

Анализ также не дается детям с задержками гладко: известно, что дети оказываются крайне увлечены мелкими и незначительными деталями, которые кажутся им яркими и выдающимися в объекте, но на деле для решения задачи они не несут совершенно никакого смысла. По сути, выделение главного – основная проблема таких детей, ведь их внимание зачастую приковано к второстепенным и неважным признакам [20].

Дети с задержкой психического развития не могут оценивать зависимости предметов друг от друга, но при этом показывают достаточно высокие результаты при работе со взрослым, которые при этом на порядок превышают результаты во время самостоятельного решения задач.

Дети охотно принимают помощь старшего, который объясняет, в каком направлении им необходимо думать, чтобы выполнить поставленную задачу.

Они в таком случае не испытывают больших трудностей с переносом уже имеющегося опыта на аналогичные ситуации, поэтому преподавателю такой группы детей стоит делать упор именно на подобные техники [22].

В итоге, стоит подчеркнуть, что преподавателю необходимо уделять много индивидуального внимания детям.

Дети с задержками психического развития не способны схватывать информацию на лету, они испытывают большие трудности с синтетическим, аналитическим и обобщающим мышлением, при этом все же хорошо умея применять аналогии и проявлять творческие способности.

Сложность всегда заключается в объяснении условий задачи и целеполагании: подобные дети отличаются крайне разрозненным вниманием, которое очень тяжело сконцентрировать на каком-либо одном объекте, поэтому педагогу стоит постоянно направлять ребенка по нужному курсу.

Также ждать однозначных и однородных ответов от дошкольников не стоит: исходя из общей проблематики и общего отставания, такие дети способны давать в первую очередь варианты ответов на вопросы.

Разумеется, если речь идет не о словесных упражнениях, с которыми у такого рода детей также могут наблюдаться трудности из-за отставания речи.

Многообразие ответов в данном случае будет плюсом, потому как дошкольники могут давать несколько ответов, характеризующих предмет с абсолютно разных сторон, и все еще оставаясь правыми.

Главное, направлять учащихся, указывать им на сходства и отличия в информации, создавать некие проблемные ситуации в обучении, постоянно следить за их вниманием и заинтересованностью в происходящем.

Наглядный материал послужит отличным стимулом для того, чтобы ребенок заинтересовался в решении задачи и выстроил ассоциативную цепочку, которая позволит ему в дальнейшем обращаться к уже полученным знаниям [22].

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления

2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет с задержкой психического развития предпосылок словесно-логического мышления

Экспериментальные исследования, касательно уровня развития предпосылок словесно-логического мышления у детей 6 года жизни с задержкой психического развития проводились на территории МБУ детского сада № 53 «Чайка» г.о. Тольятти, находящегося по адресу: Мира 10.

Целью данного экспериментального исследования являлось выявление у детей 5-6 лет с ЗПР уровня развития предпосылок словесно-логического мышления. В эксперименте принимали участие 12 детей. Диагностика уровня развития предпосылок словесно-логического мышления проводилась в период с 23.08.2022. по 18.10.2022. В таблице 1 представлена диагностическая карта констатирующего эксперимента.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели (критерии)	Диагностические задания
- наличие у детей устойчивых ассоциативных связей и вариативности образов, сложившихся на основе представлений о мире.	Диагностическое задание 1. «Классификация предметов» (автор Забрамная С.Д.)
- наличие у детей способности использовать вспомогательные средства для запоминания и припоминания	Диагностическое задание 2. «Опосредованное запоминание» (автор Забрамная С.Д.)
- наличие у детей сформировавшихся особенностей речевого развития и четкой стратегии действий	Диагностическое задание 3. «Последовательные картинки» (автор Забрамная С.Д.)

Продолжение таблицы 1

Показатели (критерии)	Диагностические задания
- наличие у детей наглядно-образных представлений, целенаправленность изображений при складывании, способность к воссозданию целого на основе соотнесения частей.	Диагностическое задание 4. «Установление закономерностей» (автор Забрамная С.Д.)
- наличие у детей достаточно сформированных навыков аналитического мышления, основой которых служат представления о мире	Диагностическое задание 5. «Нелепицы» (автор Забрамная С.Д.)

Диагностическое задание 1. «Классификация предметов»

Цель: выявить у детей уровень развития устойчивых ассоциативных связей и вариативности образов, сложившихся на основе представлений о мире.

Материал: карточки, конверты.

Содержание: применяя методику, перед ребенком раскладывают 15 картинок, на которых изображены предметы, отличающиеся друг от друга, но при этом содержащие ряд зависимостей. Ребенку необходимо разделить предлагаемые ему картинки на группы. При этом классификация подразумевает не соотнесение предмета с каким-либо конкретным обозначением, а содержит вопросы, направленные на внутренние переживания ребенка. Например: «Чем бы хотелось заниматься? Что относится к учебе? Какие игрушки тебе нравятся?». При этом зачастую дети с задержкой развития уделяют много внимания как раз изображению игровых ситуаций: учебные проходят мимо них, однако, понимая задание, ребенок способен отличать сюжеты картинок и практически верно отделять одну от другой [8].

Критерии оценки результатов:

- очень низкий уровень (1 балл) – ребенок ведет себя неадекватно/не понимает условий задания;
- низкий уровень (2 балл) – ребенок нуждается в разъяснении условий задания, наводящих вопросах;

– средний уровень (3 балла) – ребенок понимает условия задания, но выполняет его с ошибками, однобоко, нуждается в небольшой корректировке;

– высокий уровень (4 балла) – ребенок понимает условия задания и выполняет его безошибочно.

Результаты диагностического задания 1 представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты диагностического задания 1 на констатирующем этапе эксперимента

Диагностическое задание 2. «Опосредованное запоминание»

Цель: исследование способности пользования вспомогательными средствами (в данной методике - предметными картинками) для запоминания и припоминания.

Материал: карточки с рисунками.

Содержание: по сути, преподаватель, выбирая известный предмет для ребенка, должен подобрать не совсем понятное ему слово, как в примере с «часами» и «временем», с «тарелкой» и «готовкой». При произнесении слов преподаватель просит ребенка подобрать наиболее подходящую картинку, а спустя 30 минут ему необходимо самостоятельно воспроизводить выученные

ранее слова, опираясь на визуальное подспорье. При этом каждая связь, которая устанавливается между словом и объектом, должна быть тщательно объяснена. Как правило, дети с задержкой не способны самостоятельно выполнить это задание без постоянного участия преподавателя. Они успешно проводят закономерности, однако не могут использовать картинки для выстраивания ассоциативных рядов. Организационная помощь в данном случае будет постоянной [8].

Критерии оценки результатов:

- очень низкий уровень (1 балл) – ребенок ведет себя неадекватно, не понимает условий задания;
- низкий уровень (2 балл) – ребенок нуждается в наводящих вопросах, небольшой коррекции ассоциативных рядов;
- средний уровень (3 балла) – ребенок понимает условия задания, но составляет ассоциативный ряд с ошибками;
- высокий уровень (4 балла) – ребенок понимает условия задания и выполняет его безошибочно.

Результаты диагностического задания 2 представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты диагностического задания 2 на констатирующем этапе эксперимента

Диагностическое задание 3. «Последовательные картинки»

Цель: исследовать особенности речевого развития (объем общей самостоятельной речевой продукции, количество продуктивных и непродуктивных слов в высказывании) и общей стратегии деятельности.

Материал: карточки с рисунками.

Содержание: метод схож с методом «исключения неподходящей картинки», однако используется в первую очередь для того, чтобы научить мыслить последовательно. Детям представлены четыре изображения, на которых ребенок утром встает с постели, приводит себя в порядок в ванной, завтракает и отправляется в садик или школу. Использование дополнительных картинок, которые отображают этапы сбора девочки, приветствуется на более поздних этапах отработки данной методики. На протяжении 30 секунд дети должны рассмотреть каждое изображение, а после отвечать на вопросы педагога: «Что делает этот ребенок? Что он делает первым? А что вторым? А что следует дальше?». Таким образом, дети оказываются способны проследить закономерность действий ребенка, соотнося их со своим житейским опытом.

Критерии оценки результатов:

- очень низкий уровень (1 балл) – ребенок ведет себя неадекватно, не понимает условий задания;
- низкий уровень (2 балл) – ребенок нуждается в наводящих вопросах и дополнительном времени, путает этапы сбора;
- средний уровень (3 балла) – ребенок понимает условия задания, выполняет с 1-2 ошибками, может обосновать выбор последовательности картинок;
- высокий уровень (4 балла) – ребенок понимает условия задания и выполняет его безошибочно.

Результат: дети с ЗПР успешно выполняют это задание, однако зачастую с помощью наводящих вопросов. Они понимают

последовательность действий и могут ее отследить, но при составлении описательных характеристик или целостного рассказа о происходящем дети испытывают определенные трудности.

Результаты диагностического задания 3 представлены на рисунке 3.

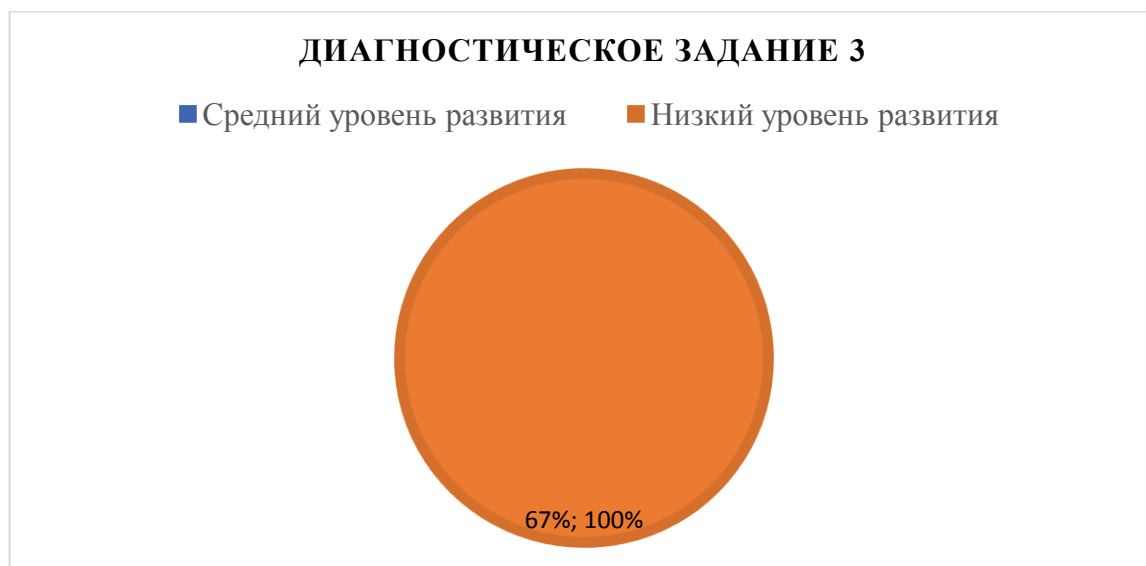


Рисунок 3 – Результаты диагностического задания 3 на констатирующем этапе эксперимента

Диагностическое задание 4. «Установление закономерностей»

Цель: выявить сформированность наглядно-образных представлений, целенаправленность изображений при складывании, способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей.

Материал: карточки с рисунками.

Содержание: перед ребенком демонстрируют рисунок, на котором изображено несколько объектов, отличных и сходных друг с другом каждый. При этом последнее место, где должно быть изображение, отсутствует. В некоторых случаях ребенку представляется возможность самостоятельно нарисовать недостающую картинку, в иных случаях – у него есть готовый набор вариантов, из которых необходимо выбрать единственный верный. Как правило, используются геометрические фигуры, которые либо закрашены,

либо заполнены каким-то паттерном, недостаточно подробным, чтобы не сбить ребенка. В конце выполнения задания детям необходимо вербально объяснить собственный выбор.

Критерии оценки результатов:

- очень низкий уровень (1 балл) – ребенок ведет себя неадекватно, не понимает условий задания;
- низкий уровень (2 балл) – ребенок нуждается в разъяснении условий задания, большом количестве времени на размышления, дополнительной помощи педагога;
- средний уровень (3 балла) – ребенок не до конца понимает условия задания, но выполняет его, допуская ошибку, при этом обосновывая собственный выбор словесно;
- высокий уровень (4 балла) – ребенок понимает условия задания и выполняет его безошибочно.

Результат: дети с ЗПР с трудом могут выполнить это задание: им хватает творческих и аналитических способностей, чтобы додумать рисунок до конца, однако при этом они крайне нуждаются в разъяснительной помощи, потому как сама цель задания им неинтересна [8].

Результаты диагностического задания 4 представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Результаты диагностического задания 4 на констатирующем этапе эксперимента

Диагностическое задание 5. «Нелепицы»

Цель: выявить уровень развития компонентов аналитического мышления на основе сформированных представлений о мире.

Материал: картинки с изображениями.

Содержание: методика подразумевала использование картинок, на которых изображались явления, невозможные в повседневной жизни. Ребенок мог информироваться заранее о том, как должна обстоять реальная картина, и после получения изображения он должен был указывать именно на отличия нарисованного от сказанного. При этом ребенку дается определенное время на рассматривание картинки.

Критерии оценки результатов:

- очень низкий уровень (1 балл) – ребенок ведет себя неадекватно, не понимает условий задания;
- низкий уровень (2 балл) – ребенок не замечает очевидных нестыковок в изображении, нуждается в помощи педагога;
- средний уровень (3 балла) – ребенок понимает условия задания, замечает большинство нестыковок, но с трудом может объяснить свой выбор вслух;
- высокий уровень (4 балла) – ребенок понимает условия задания и выполняет его безошибочно.

Результат: дети с задержкой развития могут оказаться неспособны сразу проанализировать происходящее: они нуждаются в нескольких наводящих вопросах, которые бы дополнительно стимулировали их рассматривать картинки. Общую нелепость происходящего дети способны объяснить, однако с вербальным описанием картинки и организационным моментом могут возникнуть трудности [8].

Результаты диагностического задания 5 представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 – Результаты диагностического задания 5 на констатирующем этапе эксперимента

Выполнение каждого из этих заданий оценивалось по 4-балльной шкале, и результат каждого задания в дальнейшем суммировался с выведением среднего балла с округлением в большую сторону. Конечный результат расчетов и становился основой для оценки степени развитости словесно-логического мышления у детей.

В качестве результата представлено среднее арифметическое всех баллов. Если ребенок набирал 4 балла, это говорило о высоком уровне его словесно-логического мышления. При этом ребенок оказывался способным не только понимать задание, но и самостоятельно его выполнять, а также сообщать о своих выводах и его результатах устно. 3 балла сообщали о том, что у ребенка средний уровень развития по данной классификации. Ему необходима направляющая помощь, а также он часто прибегает к методу проб и ошибок. Задание для него понятно и интересно, однако результат сложно сформулировать без помощи взрослого, а также нелегко озвучить вербально.

Если ребенок набирал лишь 2 балла из 4, это говорило о том, что у него низкий уровень развития словесно-логического мышления. Он часто не понимает условий или целей задания, выполнить его полноценно также не может. Присутствует трудность при обосновании собственного выбора и действий. Дети, набравшие 1 балл из 4, как правило, абсолютно не заинтересованы в выполнении заданий. Они не понимают их и ведут себя во время учебного процесса неадекватно, абсолютно игнорируя предлагаемые задачи.

Экспериментальная группа насчитывала 12 человек, 6 из которых были представлены мальчиками, а остальные 6 – девочками. Все они достигли возраста 5-6 лет и уже некоторое время занимались с педагогом, который способствовал развитию у них словесно-логического мышления. Других патологий, кроме задержек психического развития, у них не наблюдалось. Данные об экспериментальной группе на стадии контроля и после обработки результатов тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Контрольная оценка показателей словесно-логического мышления у экспериментальной группы

Имя испытуемого	Возраст	Общая оценка	Уровень
Екатерина К.	6,1	3	Средний
Элина А.	6	3	Средний
Анастасия Ф.	5,5	2	Низкий
Ангелина А.	5,8	2	Низкий
Валентина В.	6	2	Низкий
Харине В.	6,2	2	Низкий
Адам И.	6,1	2	Низкий
Сергей Р.	5,6	3	Средний
Олег В.	5,9	2	Низкий
Роман К.	6	2	Низкий
Владимир К.	5,3	2	Низкий
Владлен Г.	5,4	2	Низкий

Все диагностические мероприятия проводились индивидуально с каждым ребенком. Диагностика мыслительной деятельности сопровождалась

предложением о помощи, а также различными видами стимуляции интереса. В случае с отсутствием интереса к заданию, проводилось дополнительное разъяснение, побуждающее ребенка выполнить поставленную перед ним задачу. Если в процессе решения возникали определенные трудности, ребенок получал дополнительные вербальные ориентиры, позволяющие ему более выражено проявлять собственные способности. Любые допускаемые ошибки исправлялись тут же с последующими пояснениями. Если ребенок оказывался не способен выполнить работу, то педагог предпринимал действия обучающего характера, которые демонстрировали ребенку, как именно должно выполняться задание, а затем ребенок по аналогии воспроизводил продемонстрированную технику. Результаты оценок по каждому из пяти тестов представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня развития словесно-логического мышления у экспериментальной группы

Имя испытуемого	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5	Уровень
Екатерина К.	3	3	2	2	3	Средний
Элина А.	3	2	3	2	3	Средний
Анастасия Ф.	2	3	2	2	2	Низкий
Ангелина А.	2	2	3	2	2	Низкий
Валентина В.	2	2	2	2	3	Низкий
Харине В.	2	3	2	2	2	Низкий
Адам И.	2	2	2	2	2	Низкий
Сергей Р.	3	3	2	3	2	Средний
Олег В.	2	2	2	2	2	Низкий
Роман К.	2	2	2	2	3	Низкий
Владимир К.	2	2	2	2	2	Низкий
Владлен Г.	3	2	2	3	2	Низкий

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что дети испытывали трудности с принятием заданий и некоторыми последующими логическими механизмами, такими как: узнавание, обобщение, классификация и поиск отличий между предметами. Некоторые дети выполняли часть заданий вполне заинтересованно, и это являлось ключевым в процессе обучения, потому как с небольшой организационной и пояснительной помощью ряд детей оказался способен выполнить часть заданий на средний уровень. Можно сделать вывод о том, что временные представления у детей с задержкой психического развития не сформированы, они не выделяют характерные свойства и признаки объектов. Это свидетельствует о малом запасе знаний об окружающем мире. Внимание неустойчивое, наблюдаются трудности в анализе конкретных признаков и свойств объектов. Все это обусловлено низкой познавательной активностью, которая проявляется в их недостаточной любознательности [8].

2.2 Создание условий по развитию предпосылок словесно-логического мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Создание условий по развитию словесно-логического мышления у детей с задержками психического развития подразумевает включение в их ежедневное расписание занятий с дидактическими играми, которые можно было бы применять не только в группах детей, но также индивидуально.

Актуальность такого подхода объясняется тем, что процесс развития логического мышления наиболее активно происходит посредством решения различного рода логических загадок и неординарных головоломок. Логическое мышление у детей должно развиваться одновременно с интеллектуальным формированием и развитием фантазии. Развитие логики у детей должно начинаться с дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде

всего, ее социальной значимостью. Выбор игр для проведения исследовательской части настоящей работы связан, в первую очередь, со стремлением развивать ребенка всесторонне, ведь они направлены не только на формирование компонентов мышления, но также на развитие фантазии, а также улучшение качества социального взаимодействия внутри ограниченной группы. Игровая деятельность для ребенка с ЗПР наиболее приемлема, поэтому обучение с ее помощью является эффективным. Данные игры направлены на выделение характеристик объектов с их последующим сравнением или обобщением для дальнейшей классификации. Каждая игра развивает не только логическое мышление у ребенка, но также речь, потому как любой выбор ему необходимо будет вербально обосновывать перед педагогом [5].

Первым этапом эксперимента является оценка уровня психического развития у детей, а также применение простейших игр.

Цель данного этапа – выявить особенности психического развития респондентов, а также использовать наиболее простые игры для закладывания навыков классификации и сравнения предметов.

Одной из первых игр является «Разложи картинки». При успешном прохождении этой игры ее участникам предоставляется возможность несколько усложнить задачу: использовать тематические конверты, которые подписаны или помечены каким-либо изображением.

Цель игры: научить детей с задержкой психического развития выделять требуемые качества у предмета, сравнивать его с другими качествами у других предметов, обобщать на основе выбранного признака имеющиеся предметы, а также в дальнейшем их классифицировать. Процесс сопровождается осмыслением и закреплением знаний.

Ход игры: данная игра проводится индивидуально или в группе за одним столом. Перед ребенком выкладываются картинки, на которых изображены сюжеты или интерьеры/элементы природы (приложение А,

рисунки А.2, А.3). Главным условием подбора изображений является их комплексность и наличие совпадающих элементов. Педагог предлагает ребенку разложить картинки по группам: к примеру, если на части картинок изображена мебель или животные, именно по этому принципу ребенку и предстоит отбирать картинки. После того, как ребенок справляется со своей задачей, образуется несколько групп картинок. Педагог просит ребенка в этом случае сформулировать, по какому принципу он разложил эти изображения. Ребенок в итоге должен озвучить либо первоначальные требования педагога, либо предложить собственную формулировку причин, которая будет совпадать с первоначальным заданием.

Более сложный уровень данной игры будет заключаться в раскладке картинок с изображением предметов в тематические конверты. К примеру, педагог выкладывает 4 картинки с изображением игрушек, 4 картинки с изображением посуды и 4 картинки с изображением бытовой техники и мебели. На конвертах изображены комнаты, в которых данные предметы могли бы находиться: детская, кухня и гостиная. Ребенку необходимо разложить эти предметы так, чтобы они соответствовали той комнате, в которой они находятся. Это задание требует привлечение житейского опыта и зачастую пояснительной стимуляции со стороны преподавателя, однако оно отлично тренирует аналитические способности ребенка. Дальнейшее пояснение классификации должно быть логичным и верным, однако ошибки при выполнении данного задания допускаются.

Более легкий вариант выполнения данного задания: использование конвертов с наклеенными на них геометрическими фигурами и такими же вырезанными картинками. Сами фигуры могут немного отличаться по цвету и форме, но определенные схожие параметры у них все же должны быть (несколько видов треугольников, овалов и прямоугольников). Также можно использовать в данном случае картинки, которые только по форме напоминают предлагаемые геометрические фигуры. Например в конверт с

«кругом» можно поместить изображения солнца, черники, арбуза, пуговицы, в конверт с «треугольником» отправятся картинки с сыром, куском торта, пирамидой», в конверт с «прямоугольником» необходимо положить изображения телевизора, кирпича, высотного здания или парты. Это позволит ребенку начать выделять качества и характеристики в постоянно встречающихся в его жизни объектах, что актуализирует полученные знания на занятии. Знакомые визуальные образы ему будет гораздо проще осмысливать и в результате приходиться к определенным умозаключениям на этом фоне.

Элина, Екатерина, Сергей, Владимир и Владлен демонстрировали невысокий уровень заинтересованности в процессе. Им потребовалось сопровождение преподавателя при объяснении условий задания, однако дальнейшее прохождение игры воспринималось детьми с энтузиазмом. Допуская ошибки, они достаточно быстро делали исправление, а также участвовали в групповом обсуждении процесса.

Остальные дети из группы нехотя выполняли задание: им потребовались наводящие вопросы, подсказки, постоянное сопровождение и объяснение условий игры. Они допускали большее количество ошибок, путали конверты и порой нуждались в объяснении классификационных особенностей предметов.

Второй этап эксперимента подразумевает использование более сложных игр.

Цель данного этапа – развитие навыков творческого мышления, использования вспомогательных материалов для запоминания и припоминания, моделирования ситуаций.

На втором этапе рекомендуются такие игры, как: «Угадай, о чем я рассказала»; «Живое – неживое»; «Съедобное - не съедобное»; «Летает – не летает»; «Бывает – не бывает»; «Не ошибись».

Они направлены на:

- формирование понятий о предмете на основе обобщения существенных признаков и свойств;
- формирование умения устанавливать временную последовательность;
- закрепление знаний о живых и неживых объектах;
- умение выносить суждения и умозаключения.

Игра «Угадай, о чем я рассказала» подразумевает отгадывание детьми загадок, ответ на которые при этом созвучен с условием. Как правило, загадки специально подбираются в стихотворной форме, чтобы ребенку было как можно легче по звучанию и смыслу подобрать ответ. Она подразумевает использование игрушек или фигурок, которые при верном ответе демонстрируются детям или изначально стоят на столе [6].

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

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.

Загадка 1:

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).

Загадка 2:

Кто пропишет витамины?
Кто излечит от ангины?

На прививках ты не плачь —

Как лечиться, знает... (Врач).

Загадка 3:

Сердитый недотрога,

Живет в глуши лесной.

Иголок очень много,

А нитки ни одной. (Ёжик).

Загадка 4:

Деревянные подружки

Любят прятаться друг в дружке,

Носят яркие одежки,

Называются ... (Матрешки).

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

Анастасия, Екатерина, Харине, Сергей и Олег показывали высокий уровень заинтересованности в поиске ответов на загадки. Они интуитивно называли ответы на них, опираясь больше на фигурки в руках преподавателя, чем на описание предмета в стихотворной форме, однако после наводящих вопросов им удавалось выделить определенные качества, которые и позволяли классифицировать предмет.

Остальные дети нуждались в гораздо более подробном объяснении качеств предмета и наводящих вопросах практически сразу после произнесения загадки. Они включались в процесс игры не сразу, порой нуждались в повторном проговаривании загадки. Акцентирование внимания на предмете в руках педагога позволило некоторым детям из группы назвать ответ на загадку, однако им требовалось больше времени, чтобы его объяснить.

Игра в «Живое – неживое» подразумевает активность со стороны детей: рекомендуется вывести их на территорию двора или же подготовить

комнату к игре с мячиком, то есть, раздвинуть парты и стулья, освободив место для детей. Роль водящего берет на себя преподаватель, вокруг которого собираются дети, становясь в круг. Для этой игры необходимо взять небольшой мячик, который будет бросаться в руки детям после озвучивания предмета. Преподаватель говорит, что именно сейчас должны определять дети: живое или неживое. Рекомендуется перед проведением игры провести небольшую словесную разминку, напомнив при этом детям, какие признаки есть у живых объектов, а какие – у неживых, чтобы в дальнейшем избежать путаницы. Некоторые материалы для этой игры и нижеперечисленных отображены в приложении А (рисунок А.1).

Преподаватель говорит: «сейчас отгадываем неживое». Он называет предмет (апельсин, птица, самолет, тигренок, телевизор, стул, телефон, мама) и бросает мячик ребенку. Если ребенок ловит его, правильно отгадав слово, он остается в игре. Если он допускает ошибку, он покидает игровой круг. В конце игры преподаватель, рассадив детей обратно за парты, должен провести рефлексию, на которой он вместе с детьми будет перечислять те слова, которые были загаданы по ходу игры, и относить их к «живому» или «неживому», закрепляя изученное. Тот же самый механизм применим при проведении игр «Летает – не летает» или «Съедобное – не съедобное». Каждая из этих игр проводится по аналогии с предыдущей, что для детей с задержками психического развития будет доступно и понятно [5].

Игры проводились на открытом воздухе, поэтому изначально возник вопрос дисциплины: некоторые дети неверно интерпретировали идею игры и начали перебрасывать друг другу мячик. После того, как они собрались в круг, Екатерина, Ангелина, Элина, Харине, Роман и Сергей быстрее остальных оказались вовлечены в игру. Они называли правильную классификацию предмета чаще остальных. Оставшиеся дети вели себя рассеянно, допускали большое количество ошибок и не всегда могли объяснить, почему предмет относится к той или иной группе.

Игра «Не ошибись» направлена на закрепление базовых действий ребенка и усвоение им житейских определений. Благодаря этой игре у детей сформируется умение устанавливать последовательность во времени, а также выносить суждения. Для проведения этой игры необходим небольшой мячик, мягкая игрушка или любая миниатюрная вещь, которую игроки будут передавать друг другу в руки, как на эстафете (приложение А, рисунок А.4). Перед проведением данной игры следует провести беседу с детьми о различных этапах суток. Ребенку необходимо вспомнить, как строится его день и что он делает в каждой определенной его части. После этого педагог говорит детям, что будет называть определенные действия (к примеру, расчесываюсь, завтракаю, ложусь спать, играю, чищу зубы, ужинаю, смотрю мультики), а сами учащиеся должны ответить, в какое время суток они это делают. Тот человек, который должен ответить на поставленный вопрос, предварительно получает в руки игрушку. Если ребенок не может дать адекватный ответ, он передает эту игрушку другому ребенку, который старается выполнить задание преподавателя.

Существует также обратный вариант проведения этой игры: к примеру, преподаватель называет время суток и спрашивает, что ребенок делает именно тогда. Ребенку необходимо выбрать какое-то одно действие из всех им осуществляемых и назвать его. Желательно, чтобы по ходу игры действия не повторялись, однако, если у детей подобная игра вызывает затруднения, тогда это допустимо.

По той же аналогии можно проводить игру «Времена года», однако у детей с задержками психического развития очень часто нарушено восприятие времени. Они могут путать виды деятельности и погоду, которая характерна для таких больших промежутков времени, поэтому, прежде чем проводить такую игру, необходимо либо провести разъяснительную беседу с детьми, либо игру с карточками, на которых будут изображены сюжеты, характерные

для каждого сезона. Таким образом, имея визуальное подспорье, дети могут справиться с поставленным заданием [6].

Элина, Владимир и Владлен успешнее остальных выполняли представленное задание: они лучше ориентировались во временных промежутках и называли больше верных действий. Оставшиеся дети нуждались в очень подробных подсказках: они могли с уверенностью описать, чем занимались в образовательной организации, однако последовательность действий в утреннее и вечернее время оставалась для них неясной, потому как большинству детей очень сильно помогали родители. Стало понятно, что наиболее яркие впечатления дети переживают от взаимодействия друг с другом, поэтому и могут воспроизвести распорядок дня в классе куда успешнее. Игра, связанная с временами года, вызвала большее количество затруднений: дети могли четко охарактеризовать зиму и лето, однако переходные этапы между сезонами были неясны для них, так же, как и последовательность сезонов в целом. Для пояснения различий использовались вспомогательные картинки, и благодаря усиленному развитию навыков анализа респондентам удалось пройти игру.

Третьим этапом развития предпосылок словесно-логического мышления у детей станет использование игр, которые будут направлены на непосредственно классификацию предметов.

Его цель – развитие навыков усвоения понятий и их анализа.

Игра «Будь внимательным» сможет развить в ребенке с задержками развития способность на слух определять, какое слово в ряду оказывается лишним и нелогичным (приложение А, рисунок А.6). Она благотворно влияет на развитие слухового восприятия, для которого необходимо предварительное усвоение понятий. Эта игра подойдет как для небольших групп (3-5 человек), так и для индивидуальных занятий. Педагог должен предупредить детей, что сейчас он будет перечислять слова, которые относятся к одной группе, но одно слово в ряду будет явно лишним. Детям

необходимо не только выделить лишнее слово, но также обозначить вслух, по какому принципу соотносятся все остальные слова. Эта игра позволяет ребенку сразу же определить зависимости предметов друг от друга, что напрямую влияет на развитие логических цепочек.

Предлагаемые связки слов:

- ромашка, подсолнух, роза, телевизор;
- заяц, медведь, лица, колобок;
- груша, малина, ананас, картошка;
- книга, тетрадка, лист, краски;
- куртка, шапка, шарф, телефон;
- собака, кошка, утюг, овца.

В этой игре подразумевается использование и более длинных словесных цепочек, однако это напрямую зависит от способностей детей в группе [21].

Элина, Владимир и Владлен хоть и демонстрировали несколько рассеянное внимание, однако все же успешнее остальных отвечали, какое слово в ряду является лишним. Остальная группа детей нуждалась в интонационных подсказках, повторении условий и содержания игры, а также при проваленном прохождении игры – в разъяснении отличий между классификацией слов.

Одной из похожих игр является «Угадай-ка» (приложение А, рисунок А.5). Для ее проведения педагогу понадобится компьютер, подготовленная презентация, интерактивная доска, указка, проектор. Слайды презентации должны содержать набор картинок, в которых изображения так или иначе связаны. Связаны при этом они должны быть очевидно для ребенка, потому как прослеживать сложные зависимости между каждым качеством изображаемого объекта ребенок с задержкой психического развития без усиленных тренировок не способен. Слайды могут содержать также набор из

3 картинок, которые между собой связаны, и 1, которая разительно отличается от остальных.

Преподавателю стоит предупредить детей о выбранной тактике. Он должен сказать, что на доске появятся изображения, которые будут похожи или отличаться между собой. Детям необходимо будет выбрать один определенный признак, который объединяет предметы, и назвать его. Таким образом, они освоят навык классификации, ведь впоследствии им придется называть предметы единственным словом [23].

Четвертый этап формирования словесно-логического мышления должен проходить с участием творческих игр. Его цель – актуализировать творческие способности ребенка для улучшения навыков мышления, анализа, сопоставления и моделирования. Творческие задания обладают наибольшим развивающим потенциалом, потому как требуют максимальной активации внимания от ребенка.

К примеру, игра «Помоги Незнайке» позволит детям не только отвечать на вопросы, но также проявить себя творчески и научить определять скрытый смысл в тексте. Для проведения этой игры необходимо наличие двух карточек с изображениями, в которых сюжетная составляющая «нарисована Незнайкой» и присутствуют определенные ошибки. К примеру, на картинке может быть изображен футболист, который стоит в магазине за кассой вместо продавца, или врач, управляющий самолетом, а также водолаз, находящийся на месте преподавателя.

Ребенку необходимо тщательно ознакомиться с изображением, после чего преподаватель начнет задавать ему вопросы, что с картинкой не так, какая ошибка была допущена Незнайкой, что должно быть на месте окружения или кто должен стоять на месте представленного героя, где бывают изображенные персонажи. Рассказ ребенка при этом должен быть адресован Незнайке.

Эту игру можно заменить игрой «Что перепутал художник», которая проводится по аналогии с предыдущей. При этом педагогу необходимо использовать две картинки, схожие между собой практически полностью, но имеющие незначительные отличия. Данная игра концентрирует внимание детей и позволяет им сравнивать и находить отличия в картинках, и в результате этого выносить умозаклучения. К примеру, педагог может использовать две сюжетные картинки, на которых изображен пляж и играющий в воде ребенок. Отличия могут заключаться в том, что на одной картинке представленный ребенок – мальчик, а на другой – девочка. Остальное может касаться погоды, цвета купальника, полотенца или зонта, наличия или отсутствия других людей на пляже и так далее. Если ребенок затрудняется ответить, преподаватель прибегает к уточняющим вопросам, концентрирующим внимание ребенка на том, какое время года изображено на картинке, что происходит в это время года, был ли сам ребенок в подобных условиях, и чем он занимался [23].

Так как данный этап эксперимента – последний, у большинства детей оказались достаточно сформированными необходимые навыки для его прохождения. Средний результат показали Екатерина, Элина, Валентина, Харине, Анастасия и Роман. Они нуждались в подсказках, но преуспели в анализе картинок и охотнее остальных указывали на ошибки в изображениях. Трудности возникали, в основном, с устным объяснением несоответствий «Незнайке», потому как требовали от детей включения в ролевую игру. Оставшиеся дети испытывали трудности с некоторым узнаванием предметов и составлением умозаклучений, однако демонстрировали заинтересованность в прохождении игры.

Кроме непосредственно дидактических игр, очень важно проводить игры на знакомство. Дети могут находиться в одном коллективе, но между ними крайне важно развивать социальные навыки взаимодействия. Общение детей с задержками психического развития крайне затруднено и ограничено

только игровой деятельностью. Преподаватель может также выстроить детей в круг и, бросая мячик в руки то одному, то другому ребенку, просить их назвать какое-нибудь свое качество, любимое блюдо, день рождения или любимый мультфильм. Это способствует сплочению коллектива и дружеской обстановке в классе во время проведения занятий [17].

Также не стоит забывать о физической активности. Преподавателю необходимо проводить небольшие разминки между играми: таким образом, внимание детей будет постоянно активно, ведь, переключаясь между разными видами деятельности, они не смогут заскучать и потерять интерес к обучению. К примеру, преподаватель может включить запись звуков природы или какую-либо спокойную музыку и предложить детям изобразить каких-нибудь летающих насекомых или представить себя водорослями на дне океана, которые двигаются вслед за движением волн. При этом физические упражнения не должны слишком сильно утомлять детей или способствовать эмоциональному перевозбуждению: легкая разминка позволит им выплескивать накапливающуюся энергию без вреда для учебного процесса [17].

В конце каждого занятия необходима рефлексия. Очень важно, чтобы преподаватель после проведения всех игр и бесед подчеркивал тот эффект, которого детям удалось добиться при выполнении поставленных задач. Цели должны четко звучать в самом начале урока, а результаты – в конце. Таким образом, происходит закрепление получаемых знаний, и дети начинают ощущать их подчеркнутую актуальность [26].

Рефлексия также должна мотивировать детей на следующее занятие. Дошкольники в конце каждого урока должны получать оценки: наклейки в виде звездочек, цветочков или солнышек, которые вербально обозначаются преподавателем как похвала или рекомендация. В любом случае, этот процесс должен нести исключительно поощряющий характер. После

обсуждения того, что удалось сделать на занятии, а что переносится на следующее, дети должны попрощаться с педагогом и между собой [25].

Для того, чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить ребенка с ЗПР правильно воспринимать окружающий мир, необходимо закреплять полученные знания. Такая ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления. В процессе целенаправленной коррекционно-педагогической работы с помощью дидактических игр ребенок учится устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости, обучается рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различных основаниях, видеть в предметах разные их свойства, видеть относительность границ между отдельными группами явлений и объектов [24].

2.3 Анализ и результаты исследования

Коррекционные методики применялись в исследуемой группе детей на протяжении 57 дней. Финальное тестирование, с помощью которого можно оценить эффективность применяемых ситуационных игр, проводилось в последний день эксперимента и с использованием тех же пяти методик, которые применялись для сбора контрольных данных.

Погрешности, вызванные тем, что дети уже однажды решали подобные задачи, исключаются, потому как прошло достаточное количество времени для того, чтобы группа вытеснила воспоминания о них с помощью обилия других игр.

Представленные результаты диагностики позволят в дальнейшем оценить динамику развития и влияние педагогических предпосылок на словесно-логическое мышление детей с ЗПР.

Как видно из данных в таблице 4, детям легче далось верное выполнение представленных заданий, при этом отмечалась неустойчивость усвоенных знаний: на некоторые вопросы они давали неверные ответы, в отличие от прошлого раза, и наоборот, однако все с большим интересом и энтузиазмом брались за выполнение задания.

Также дети куда быстрее ориентировались, если педагог их поправлял и направлял их мысли в нужное русло.

Результаты уровня развития диагностики развития компонентов словесно-логического мышления представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики уровня развития словесно-логического мышления у детей с ЗПР на контрольном этапе исследования

Имя испытуемого	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
Екатерина К.	3	3	3	2	3
Элина А.	3	2	3	3	3
Анастасия Ф.	2	3	2	2	3
Ангелина А.	2	2	3	2	2
Валентина В.	2	2	2	2	3
Харине В.	2	3	3	2	3
Адам И.	2	2	2	2	2
Сергей Р.	3	3	3	2	2
Олег В.	2	3	2	2	2
Роман К.	2	2	3	2	3
Владимир К.	3	2	2	3	2
Владлен Г.	3	2	2	3	2

Каждое занятие содержало в себе задания, которые были направлены на использование аналогий и аргументов, формирование умений синтеза и анализа, а также развитие вербальных навыков. Эти три группы заданий были направлены на развитие разных аспектов мышления детей с ЗПР, и по итогам оценок становится виден эффект применяемых коррекционных

методик за весь период исследования. В таблице 5 отображены оценки, полученные детьми при выполнении заданий на первом занятии.

Согласно результатам, отображенным в таблице выше, становится ясно, что выполнение заданий, связанных с использованием аналогий, аргументацией выбора, а также синтетической и аналитической функциями мышления вызывают серьезные трудности у данной группы обучающихся. При этом задания, которые касаются вербальных навыков, в среднем, имеют гораздо больший показатель выполнения – 46,5%.

Таблица 5 – Результаты применения коррекционных методик у детей с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Имя испытуемого	Методика, %		
	Аналогия-аргумент	Синтез-анализ	Рассказ
Екатерина К.	16	33	60
Элина А.	33	16	60
Анастасия Ф.	33	16	33
Ангелина А.	33	33	60
Валентина В.	16	33	33
Харине В.	33	16	60
Адам И.	16	33	60
Сергей Р.	16	33	33
Олег В.	33	16	33
Роман К.	16	33	33
Владимир К.	16	33	33
Владлен Г.	33	33	60
Среднее значение	24,5	27,3	46,5

Каждый из этапов занятий оценивался по эффективности, и процент выполнения задания каждым ребенком указан в таблице. Среднее значение – это средний процент выполнения задания на группу.

Как видно из таблицы 6, дети показывали довольно низкий результат при выполнении всех коррекционных методик до того, как они выработали необходимые навыки для их правильного выполнения. В целом, по сравнению с контрольным исследованием, результаты по каждой методике повысились, что сообщает о положительной динамике развития словесно-логического мышления у группы.

Таблица 6 – Результаты применения коррекционных методик у детей с ЗПР на контрольном этапе исследования

Имя испытуемого	Методика, %		
	Аналогия- аргумент	Синтез-анализ	Рассказ
Екатерина К.	67	67	100
Элина А.	33	50	100
Анастасия Ф.	33	50	100
Ангелина А.	50	33	67
Валентина В.	50	50	100
Харине В.	50	33	67
Адам И.	33	50	100
Сергей Р.	50	33	100
Олег В.	50	33	100
Роман К.	33	50	67
Владимир К.	33	50	67
Владлен Г.	50	50	100
Среднее значение	44,3	45,7	89

При анализе полученных данных, прогресс в освоении навыков, необходимых для выполнения коррекционных заданий, становится виден. Наиболее явный результат наблюдается при оценке тех методик, которые задействуют вербальные техники, а именно «рассказ»: средний процент

успешного выполнения данного вида заданий составляет 89, что практически сопоставимо со значениями здоровых детей. Несмотря на то, что каждый ребенок оценивался индивидуально и исходя из его определенных качеств, которые задействуются для решения поставленных задач, каждый ребенок продемонстрировал более успешный подход к решению ситуационных задач, что говорит о благоприятном влиянии на мотивацию ребенка, на его заинтересованность в учебном процессе.

Сравнение результатов выполнения коррекционных заданий в начале и конце эксперимента представлено на рисунке 6.

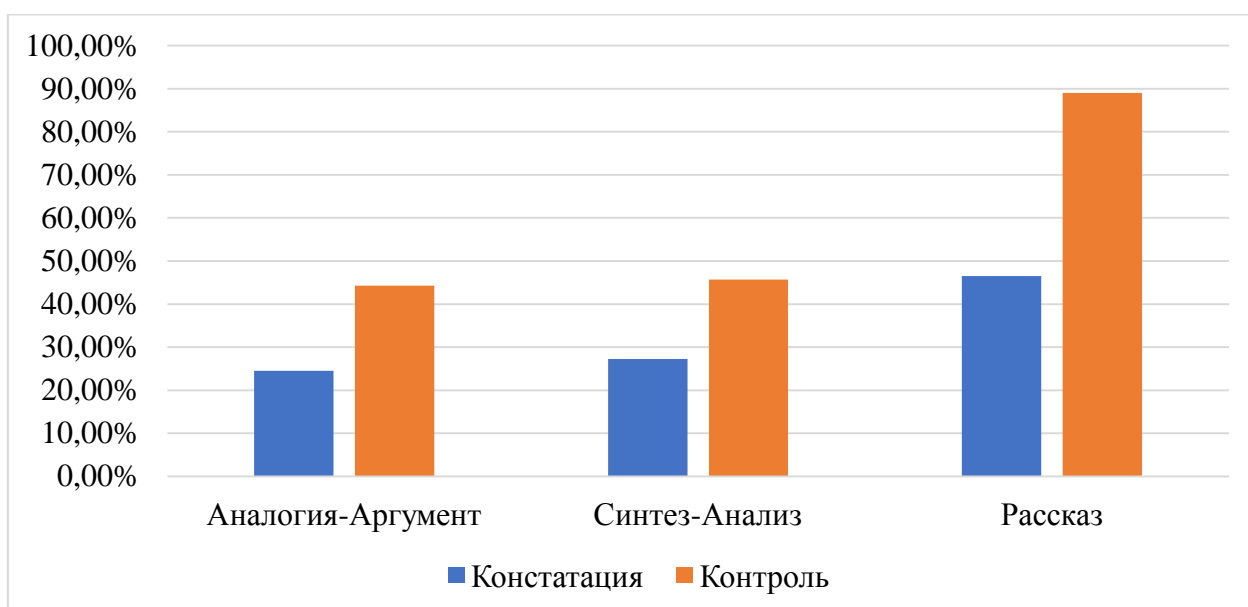


Рисунок 6 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования

На данном рисунке отчетливо видна положительная тенденция, которая прослеживается при сравнении средних показателей выполнения коррекционных заданий. Показатели выполнения заданий «аналогия-аргумент» в конце эксперимента стали выше таковых в начале в 1,8 раз, «синтеза-анализа» – в 1,67 раз, а «рассказа» – в 1,9 раза.

Заключение

Эффективность развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста напрямую влияет на их дальнейшую успеваемость в школе и характеризует их умственные способности. В условиях нормы дети в данном возрасте переходят от образного, бытового мышления к словесно-логическому, абстрактному. Однако биологические нарушения функций нервной системы, влияющие на высшую нервную деятельность, способны замедлить темпы развития ребенка. То же касается социальной изоляции: дети, переживающие серьезные психологические травмы в юном возрасте или недостаточно развивающиеся на первых этапах своей жизни, могут характеризоваться задержкой психического развития.

Способствовать успешному развитию словесно-логического мышления у ребенка – основная задача педагога-дефектолога. В связи с этим, было разработано множество коррекционных методик, направленных на освоение детьми с ЗПР техник анализа информации, синтеза, проведения аналогий и выведения умозаключений. Педагогу необходимо целенаправленно развивать эти навыки у своих подопечных, прибегая к нестандартным методам обучения, вовлекая их непосредственно в процесс и воздействуя на требующие коррекции мыслительные механизмы. Дефектологу потребуются гораздо больше усилий для работы с детьми с ЗПР, чем при проведении занятий с нормально развивающимися детьми старшего дошкольного возраста.

В связи с этим, при анализе теоретической базы по проблематике работы, был проведен отбор коррекционных методик, наиболее эффективно развивающих словесно-логическое мышление у детей 5-го - 6-го года жизни с ЗПР. Показатели констатирующего тестирования продемонстрировали необходимость коррекционной работы: результаты экспериментальной

группы детей были достаточно низкими, по сравнению с таковыми у нормально развивающихся детей.

При проведении коррекционной работы, методики для которой были тщательно отобраны и сбалансированы по смысловой и развивающей нагрузке, использовались различные игры и упражнения, которые задействовали все отстающие области мышления детей с ЗПР. Решение ситуационных задач и участие в социальных играх на каждом этапе сопровождалось организационной и разъясняющей помощью преподавателя.

Как итог, при проведении контрольного исследования была зафиксирована результативность коррекционных методик. В процессе работы с детьми также отмечалась положительная динамика: отсутствие смущения и близкое знакомство со сверстниками сблизило их, позволяя без стеснения проявлять навыки и инициативу в решении заданий.

При анализе результатов отмечался высокий рост показателей при выполнении группы заданий «рассказ», которые требовали ярко-выраженных вербальных навыков: по сравнению с первоначальными данными, в финале эксперимента значения возросли в 1,9 раз. Чуть меньший рост эффективности выполнения отмечался у тех групп заданий, которые требовали проведение аналогий между предметами и использование аргументации: по сравнению с данными первого исследования, результаты конечного увеличились в 1,8 раз.

При этом процент выполнения заданий, направленных на использование синтетических и аналитических функций логического мышления также показал положительный рост: данные увеличились в 1,67 раз. В целом, в конце исследования отмечалась повсеместная положительная динамика, что свидетельствует об эффективности подобранных коррекционных методик. Комплекс данных упражнений и игр можно использовать при работе по развитию словесно-логического мышления у детей 5-го - 6-го года жизни с задержками психического развития.

Список используемой литературы

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие. Москва : Владос, 2016. 143 с.
2. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. 2-е изд. Москва : Когито-центр, 2009. 192 с.
3. Белопольская Н. Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития: монография. Москва : Когито-центр, 2004. 324 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2012.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Педагогика, 2012.
6. Доронова Т. Н. Развитие детей в театрализованной деятельности. М., 2012. 113с.
7. Дробинская А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. Москва, Школьная Пресса 2005. 96 с.
8. Забрамная С. Д., Боровик О. Д. Методические рекомендации к пособию: «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». М.: 2003 56 с.
9. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2019. 166 с.
10. Кисова В. В. Особенности построения системы коррекционных занятий по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2 (5). С. 1208-1213.

11. Коробейников И. А. Специальный стандарт образования - на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2012. №1. С. 10-17.
12. Костенкова Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: монография. Москва : Прометей, 2011. 140 с.
13. Ларионова С. О. Психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития : методические рекомендации. Екатеринбург : УрГПУ, 2016. 232 с.
14. Лебединская К. Ч. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М: Просвещение, 2012.
15. Лопатина Л. В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития : учебное пособие. Санкт-Петербург : КАРО, 2007. 176 с.
16. Лубовский В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития // Дефектология. 2011. № 5. С. 17-26.
17. Максимова С. Ю. Развитие двигательной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: монография. Волгоград : ВГАФК, 2016. 195 с.
18. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР : Пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2003. 128 с.
19. Поддьякова Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. 144с.

20. Речицкая Е. Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие. Москва : Владос, 2012. 127 с.

21. Сорокоумова С. Н. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // Дефектология. 2014. №1. С. 29-37.

22. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004 184с.

23. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2015. 256 с.

24. Ульянова Ю. А. Специфика работы педагога с детьми, имеющими задержку психического развития: Методические рекомендации для 65 педагогов и специалистов психологической службы образовательных учреждений. Новокуйбышевск, 2007 100 с.

25. Хайдарпашич М. Р. К обоснованию необходимости формирования представлений о мире у дошкольников с нарушениями развития // Дефектология. 2013. №3. С. 58-65

26. Шевченко С. Г. Особенности освоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 1987. 126 с.

Приложение А

Материалы для дидактических игр

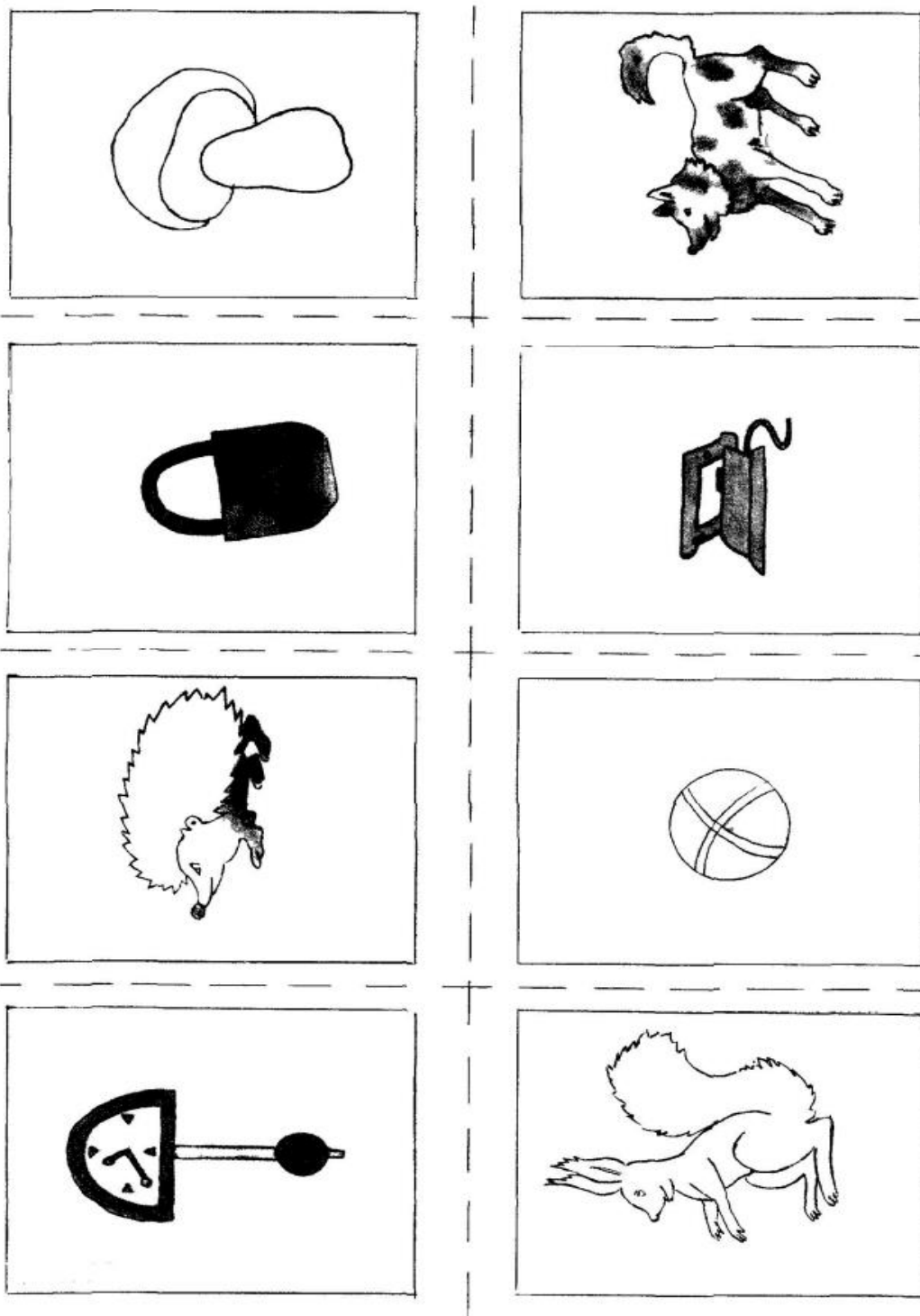


Рисунок А.1 – Материал для игры «Живое-неживое»

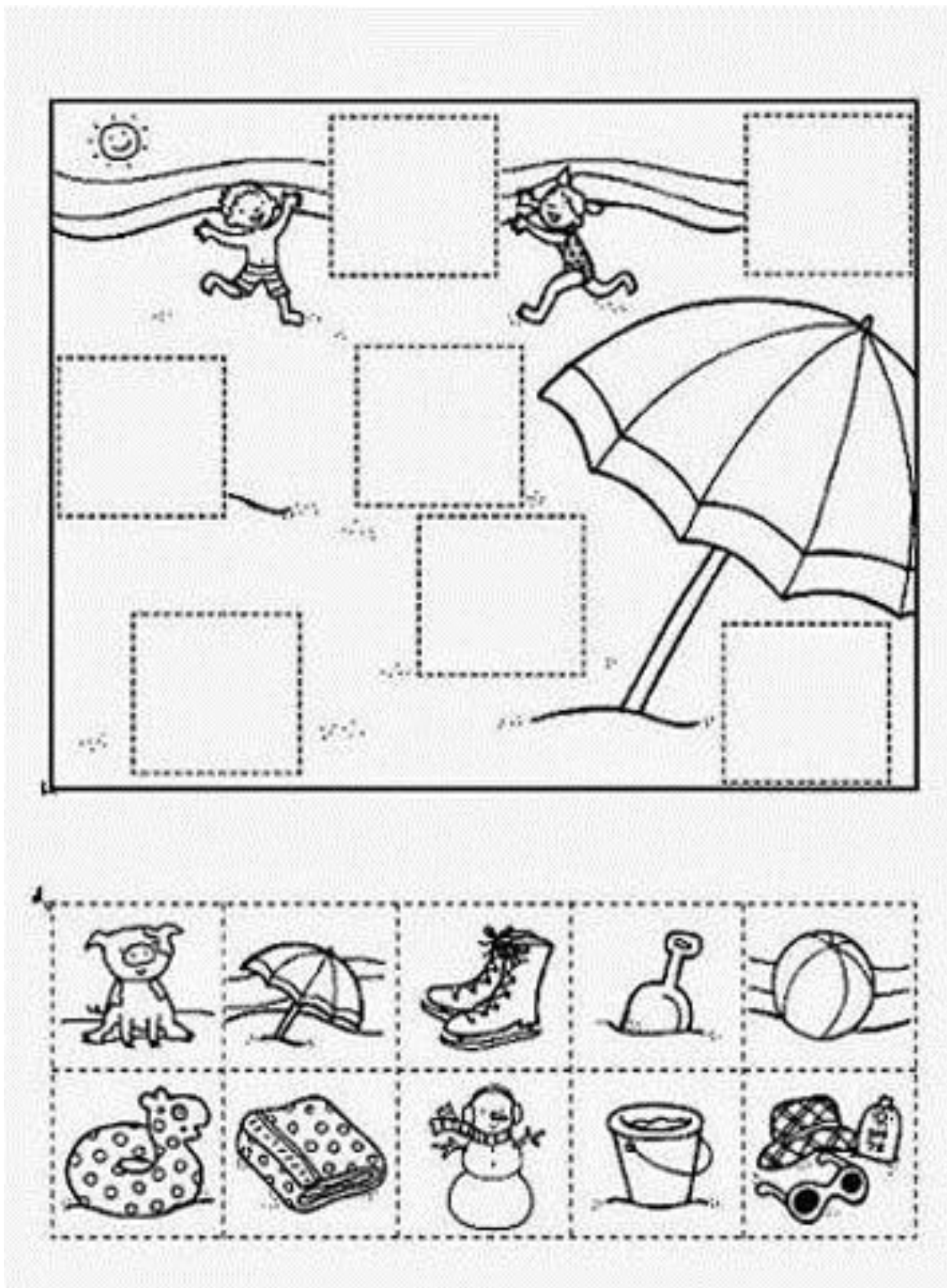


Рисунок А.2 – Материал для игры «Разложи картинки»

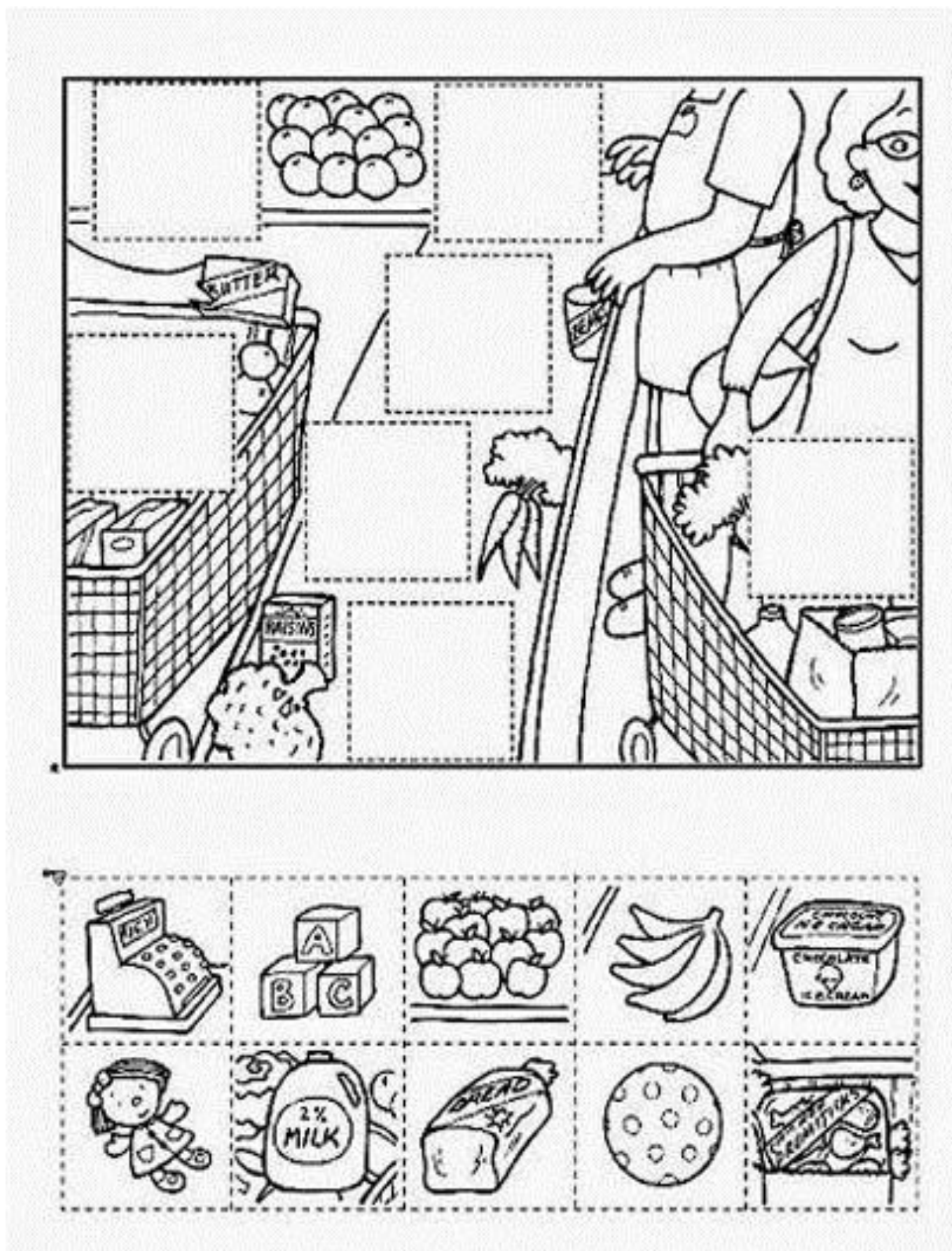


Рисунок А.3 – Материал для игры «Разложи картинки»

Продолжение Приложения А

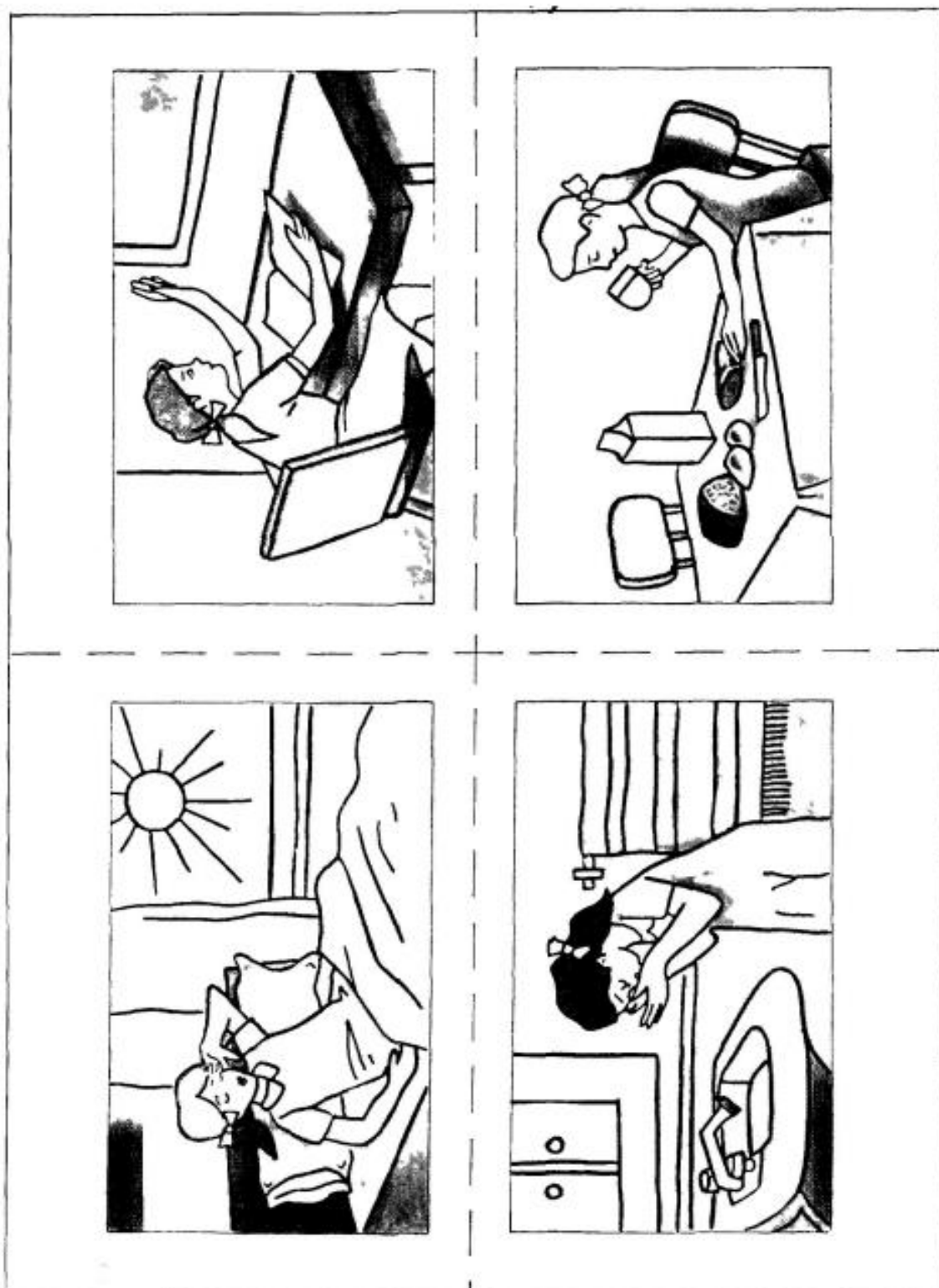


Рисунок А.4 – Материал для игры «Не ошибись»

Продолжение Приложения А

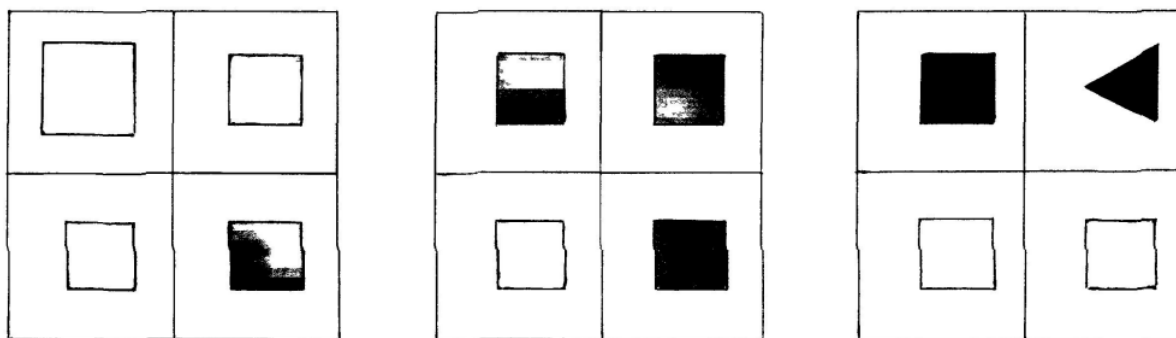


Рисунок А.5 – Материал для игры «Угадай-ка»

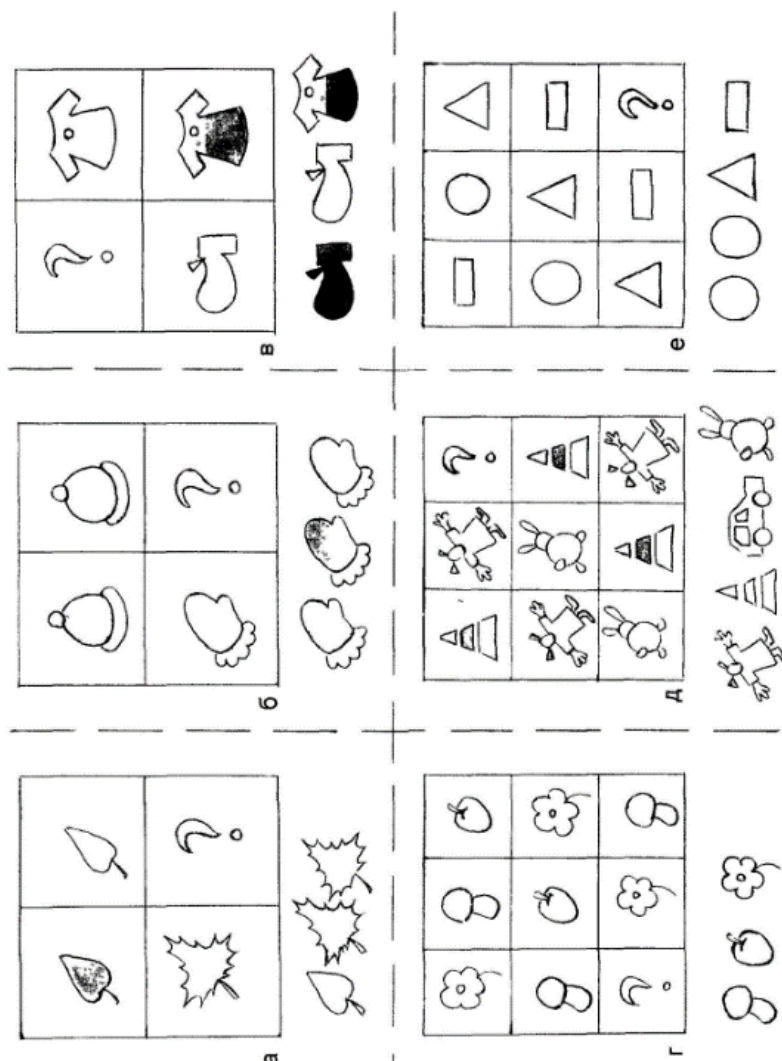


Рисунок А.6 – Материал для игры «Будь внимательным»