

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)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями
речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»

Обучающийся

А.В. Лукьянова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной проблемы дошкольной психологии – развитие ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием в данном направлении коррекционно-развивающей работы интерактивных игровых средств, в частности, игры «Имаджинариум».

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования; определить показатели и выявить уровень развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

В работе раскрыты возможности игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 источников), 3 приложений. В тексте представлены 2 рисунка, 18 таблиц. Основной текст бакалаврской работы изложен на 57 страницах.

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение | 4 |
| Глава 1 Теоретические основы развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»..... | 9 |
| 1.1 Особенности развития мышления детей с тяжелыми нарушениями речи | 9 |
| 1.2 Характеристика игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи..... | 15 |
| Глава 2 Экспериментальная работа по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной игры «Имаджинариум»..... | 26 |
| 2.1 Выявление уровня развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи..... | 26 |
| 2.2 Содержание и организация работы по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»..... | 39 |
| 2.3 Определение динамики развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи..... | 44 |
| Заключение | 52 |
| Список используемой литературы | 54 |
| Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте..... | 58 |
| Приложение Б Протоколы результатов проведения диагностических методик на контрольном этапе эксперимента..... | 59 |
| Приложение В Пример игровых карточек по лексическим темам «Космос», «Весна»..... | 63 |

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время актуальна проблема исследования мышления у старших дошкольников с нарушением речи. Ассоциативное мышление является важным компонентом умственной деятельности. Оно помогает устанавливать связи между разными явлениями, видеть скрытые связи, способствует развитию образной памяти. Для детей дошкольного возраста оно особенно важно, так как восприятие мира вокруг и формирование первоначального понимания о том, как все взаимосвязано, определяют ритм и уровень познавательного и личностного развития ребенка.

Дошкольный возраст – это период формирования первоначальной картины мира. В этом возрасте формируются основы мышления, восприятия, воображения и памяти. Характеризуя дошкольный возраст, можно констатировать, что старшие дошкольники обладают высоким потенциалом к ассоциативному мышлению. «Изменения в мышлении старшего дошкольника, прежде всего, связаны с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи мышления с речью, что приводит, во-первых, к появлению развернутого мыслительного процесса – рассуждения, во-вторых, к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к развитию мыслительных операций» [34]. «Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности – познавательные интересы» [29]. Особенности развития мышления в дошкольном возрасте исследовали многие отечественные, и зарубежные ученые, такие как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков и другие. Они внесли большой вклад в изучении данной проблемы.

«Ассоциативное мышление – это мыслительный процесс, в основе которого лежит работа с ассоциациями» [2]. «Первая особенность ассоциативного мышления – его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта (ощущения, восприятия, представления) и на ранее приобретённые теоретические знания. Вторая особенность – его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом» [24].

Однако, у детей с тяжелыми нарушениями речи развитие мыслительных операций и ассоциативного мышления осуществляется неполноценно без специальной коррекционно-развивающей работы.

Анализ и обобщение данных научно-методической литературы показывает, что проблема развития ассоциативного мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи является актуальной и требует дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки.

В нашем исследовании в качестве ведущего средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи мы рассматриваем адаптированную версию игры «Имаджинариум». Это настольная игра в ассоциации, отечественный аналог легендарного Диксита. Она оформлена российскими художниками и иллюстраторами и пользуется популярностью на отечественном рынке настольных игр.

В основе игры «Имаджинариум» лежат метафорические ассоциативные карты, которые представляют собой набор психологических картинок (открыток) с изображением людей, животных, природы, предметов, абстрактных событий, образов или слов, вызывающих у человека свои собственные ассоциации.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволили выявить противоречие между необходимостью развития ассоциативного

мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием в данном направлении коррекционно-развивающей работы интерактивных игровых средств, в частности, игры «Имаджинариум».

Для разрешения данного противоречия мы сформулировали проблему исследования: каковы возможности игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развитие ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

Объект исследования – процесс развития ассоциативного мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – игра «Имаджинариум» как средство развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что развитие ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум» возможно:

- при разработке игровых карточек по лексическим темам;
- адаптации правил игры с учетом особенностей мыслительной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи;
- разработке подводящих игровых упражнений, направленных на развитие показателей ассоциативного мышления;
- включении игровых заданий с игрой «Имаджинариум» в групповые занятия с педагогом-психологом и совместную деятельность воспитателя с детьми в режимных процессах.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Определить показатели и выявить уровень развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и апробировать содержание работы по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования ассоциативного мышления: определение, происхождение, историческое развитие (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко);
- положения о влиянии недоразвития речи на процесс и результаты мышления (Т.Н. Синякова, О.Н. Усанова).

Для достижения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

- изучение и анализ психологической, педагогической, методической литературы по проблеме исследования;
- психолого-педагогический эксперимент, который включает констатирующий, формирующий, контрольный этапы;
- количественный и качественный анализы результатов, полученных в процессе исследования.

Экспериментальная база исследования: детский сад № 201 «Волшебница» АНО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 14 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Новизна исследования заключается в том, что выявлена возможность использования игры «Имаджинариум» в развитии ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; адаптированы правила игры «Имаджинариум» для ее использования в коррекционно-развивающей работе

с детьми 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; выделены показатели развития ассоциативного мышления на основе способов построения ассоциаций.

Теоретическая значимость исследования: дано теоретическое обоснование игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования адаптированной версии игры «Имаджинариум» воспитателями, педагогами-психологами в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и используемых источников (36 наименований), 3 приложения. В тексте представлены 2 рисунка, 18 таблиц. Основной текст бакалаврской работы изложен на 57 страницах. Общий объем бакалаврской работы с приложениями – 63 страницы.

Глава 1 Теоретические основы развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»

1.1 Особенности развития мышления детей с тяжелыми нарушениями речи

«Мышление – это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности; высшая форма творческой активности» [25].

«Дети с тяжелыми нарушениями речи – это дети с сохранным слухом и интеллектом, страдающие резко выраженными отклонениями в развитии речи и вследствие этого ограниченные в речевом общении. Наиболее часто встречаются алалия, ринолалия, дизартрия. К тяжелым нарушениям речи относят также выраженные формы заикания» [33, с. 234].

«Особенности формирования мышления дошкольников изучали многие психологи: А.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже. Они считали, что возникновение мышления у ребенка представляет собой качественно новую ступень развития познания, которая характеризуется переходом от восприятия внешних признаков предметов, явлений к отражению внутренних, существенных связей и взаимосвязей между ними» [23].

«Первые мыслительные процессы возникают у ребёнка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и в ходе опыта собственных действий с предметами, в результате знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности. Следовательно, развитие восприятия и мышления тесно связаны между собой, и первые проблески детского мышления носят практический (действенный) характер, то есть они неотделимы от предметной деятельности ребёнка. Эта форма мышления называется «наглядно-действенной» и является наиболее

ранней. Наглядно-действенное мышление возникает там, где человек встречается с новыми условиями и новым способом решения проблемной практической задачи. С задачами такого типа ребёнок встречается на протяжении всего детства в бытовых и игровых ситуациях» [5].

Мышление у детей с тяжелыми нарушениями речи развивается настолько же медленно, как и речь. Иногда, даже если речь становится более понятной, у детей могут оставаться серьезные проблемы с мышлением.

«Н.И. Жинкин отмечал, что задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку. При речевых нарушениях обуславливаются специфические особенности мышления. Дети с нарушениями речи обладают определёнными предпосылками для овладения мыслительными операциями, которые доступны их возрасту, но в это же время у детей наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления. Такие дети с трудом овладевают анализом и синтезом, обобщением сравнением и поэтому они нуждаются в специальном обучении» [15].

«Своеобразные концепции мышления представлены в следующих направлениях психологических исследований: в эмпирической субъективной психологии, ассоциативной по характеру и интроспективной по основному методу; в гештальтпсихологии, которая отличалась от предыдущей только отрицанием элементно-психических процессов и признанием доминирования их целостности над составом этих элементов, в том числе и в мышлении; в бихевиоризме, сторонники которого пытались заменить процесс мышления как субъективный феномен на поведение (открытое или скрытое, умственное); в психоанализе, который мышление, как и все другие процессы, подчинил мотивации.

Мышление в ассоциативной эмпирической психологии во всех его проявлениях сводилось к ассоциациям, связям следов прошлого и впечатлений, полученных от настоящего опыта. Активность мышления, его творческий характер были основной проблемой, которую (как и

избирательность восприятия и памяти) не смогла решить данная теория. Поэтому ее сторонникам не оставалось ничего другого, как объявить умственные творческие способности априорными, не зависящими от ассоциаций с врожденными способностями разума» [22].

Люди обладают уникальной способностью к речи, которая связана с процессами мышления и является ключевым фактором для общения на языке. Изучение мозговой организации речевых функций было начато в середине 19-го века, и клиницисты, нейрофизиологи и психологи активно изучали эту тему. Исследователи, такие как П. Брок и К. Вернике, начали открывать механизмы речи и дальнейшее исследование «дало возможность установить, что моторные функции находятся в задних отделах лобных извилин левого полушария головного мозга (центр Брока), а сенсорная сторона речи локализована в левой задней височной извилине (центр Вернике)» [1]. А.Р. Лурия также изучал организацию речевой функции в своих работах по нейропсихологии в 1973 году.

«У детей обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений, трудность в освоении отвлеченных и обобщающих понятий, трудности в программировании своего высказывания, недоступность осмысления и употребления сложных речевых конструкций. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением» [9]. У детей с тяжелыми нарушениями речи могут быть проблемы с пониманием причинно-следственных связей. Например, они могут не понимать, почему действие, которое они совершили, привело к определенному результату. Это может привести к снижению их трудоспособности и заинтересованности в обучении.

Исследование, проведенное В.А. Ковшиковым и Ю.А. Элькиным в 1979 году, выявило несколько понятий, связанных со сформированными знаниями,

самоорганизацией психической деятельности и самим процессом мышления. В процессе исследования установлено, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются проблемы с знаниями и самоорганизацией, что сказывается на процессе и результатах мышления. Такие дети обладают недостаточным объемом сведений о мире, им сложно устанавливать причинно-следственные связи, а также они испытывают трудности с эмоционально-волевой и мотивационной сферой. Некоторые дети не могут справиться с проблемной ситуацией, другие быстро теряют интерес и утрачивают мотивацию, но возможности для мыслительных операций у них сохраняются и могут быть улучшены путем расширения запаса знаний и упорядочения самоорганизации.

Н.Н. Поддъяков определяет мышление как «высшую форму отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный, психический процесс, свойственный только человеку. Автор утверждает, что именно 6-7-летний возраст является сензитивным к усвоению обобщённых средств и способов умственной деятельности. К концу дошкольного возраста у детей формируется ряд важнейших психических новообразований, существенно изменяющих структуру интеллектуальных процессов дошкольников и способствующих возникновению элементов логического мышления. В этом возрасте любой ребёнок свободно понимает и использует в собственной речи слова, выражающие понятия разной степени обобщённости. Но употребление этих слов не свидетельствуют о понимании отношений между родовыми и видовыми понятиями. Такие отношения, лежащие в основе логического мышления, как правило, без специально организованного обучения в дошкольном возрасте не усваиваются» [26].

Неспособность к ясному общению может стать значительным препятствием в развитии мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи. Они могут испытывать трудности в выражении своих мыслей, а это, в свою очередь, может затруднить их способность понимать и перерабатывать информацию, которую им дается.

«Р.И. Мартынова, изучая комплексно психические процессы при дислалии и стертых формах дизартрии, отмечает, что при дислалии обычно не наблюдается отклонений психического развития. В мышлении иногда могут проявляться признаки астении, которые также сказываются на их внимании и памяти. Редко имели место временные задержки психического развития. При дизартриях наблюдается соответствие характера и степени нарушения мышления, и степени выраженности речевого дефекта. У детей с дизартрией наблюдается некоторое ослабление мыслительной деятельности, проходящее по типу астенизации с выраженным снижением функций внимания и памяти, а при тяжелых формах – даже легкая интеллектуальная недостаточность. Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети с речевой патологией отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения они с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии» [19].

«Е.Ф. Соботович, исследуя детей с моторной алалией, обнаружила, что они способны устанавливать причинно-следственные связи, умозаключения, оперировать абстракциями и обобщать. Дети способны овладеть приемами логического мышления, способны к переносу полученных знаний. Сравнивая их с детьми с нормальным психофизическим развитием, отмечается более низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность, доказательность мышления. Главной причиной данных нарушений Е.Ф. Соботович полагает глубокую языковую неполноценность, но при этом делает оговорку, что обнаруженные нарушения нельзя объяснить лишь влиянием речевого дефекта, так как эти нарушения проявляются при выполнении как вербальных, так и невербальных проб. Так же следует учитывать роль органического поражения мозга в происхождении интеллектуальной недостаточности при моторной алалии. У детей с моторной алалией интеллектуальную недостаточность определяют три фактора:

вторичное недоразвитие интеллекта; замедленный темп психического развития; избирательная недостаточность отдельных психических функций» [31].

«Для многих детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерна ригидность мышления. Состояние их невербального интеллекта условно можно разделить на три группы.

Первая группа – дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы (9 % от популяции детей с ОНР). При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них;

Вторая группа – дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27%);

Третья группа – дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью, то есть в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы (63%)» [1].

«М.А. Фотекова изучая наглядно-образное мышление дошкольников с речевой патологией и его особенности, выявила, что качество выполнения наглядных заданий напрямую зависит от характера речевой патологии, в частности при недоразвитии речи степень выраженности несформированности наглядно-образного мышления чаще всего объединена с тяжестью речевого дефекта. У некоторых дошкольников были диагностированы недостатки наглядно-образного мышления, которые были обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга и имели первичный характер. Следовательно, здесь уже можно говорить об отягощенном варианте общего недоразвития речи (ОНР и ЗПР)» [35].

У детей с тяжелыми нарушениями речи также может быть бедный словарный запас, что может затруднять их способность выражаться и

понимать более сложные понятия. Это может ограничивать их способности в обучении и интеллектуальном развитии.

Важно понимать, что каждый ребенок уникален, и необходимо подходить к каждому случаю индивидуально. Хотя есть некоторые общие особенности, свойственные детям с тяжелыми нарушениями речи, для каждого ребенка необходимо определить специфические потребности и подобрать методики работы, которые максимально будут соответствовать их потребностям.

1.2 Характеристика игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«В настоящее время происходящие в обществе изменения со всей остротой поставили проблему умственного развития детей, начиная с дошкольного возраста. Необходимость осознаётся и на теоретическом уровне, и в практической сфере, поскольку именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий детей, который обеспечивает успешное умственное развитие ребёнка. Во многих психологических исследованиях установлено, что темп умственного развития детей дошкольного возраста очень высок по сравнению с поздними периодами. Разные аспекты онтогенеза мышления детей изучались видными зарубежными психологами.

Психологические основы игры создавались благодаря исследованиям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, которые обнаружили социально-исторические обусловленности не только содержания, но и структуры игровой деятельности, а также подвергли глубокому изучению механизм ее влияния на развитие различных психологических процессов и свойств детской личности» [10].

По мнению Г.К. Селевко, «игра – это вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [21].

Игры являются важным средством развития старших дошкольников. В этом возрасте дети начинают активно осваивать окружающий мир, и игры позволяют им лучше понимать его. Игры – это не только отличный способ провести свободное время, но и средство развития мышления. Они помогают развить логическое мышление, воображение и улучшить реакцию.

«Игра многогранна, она развивает, воспитывает, развлекает, социализирует. Но исторически одна из главных её задач – обучение. С момента своего возникновения игра является основной формой воссоздания реальных жизненных ситуаций, способствует выработке необходимых человеческих черт, качеств, навыков, привычек, развитию способностей. Так, в древних Афинах (VI–IV в. до нашей эры) процесс воспитания и обучения проходил в духе соревнований: дети постоянно соревновались по гимнастике, в танцах, музыке, рисовании, самоутверждались и отшлифовывали свои лучшие качества.

В Западной Европе в эпоху возрождения и реформации Т. Кампанелла и Ф. Рабле пропагандировали принцип игрового обучения (когда учащиеся в игре овладевают основами наук).

В XV–XVII вв. Я.А. Коменский призывал все «школы-мастерские» превратить в места игр. По его мнению, обучение в любой школе может стать универсальной игрой, которая отвечает возрасту каждого учащегося. В своих трудах игру как особенную форму обучения рекомендовали Ж.-Ж. Руссо и Ф. Фрабель» [21].

Игры способствуют развитию физических и моторных навыков у детей. Например, игры с мячом, скакалкой или качелями помогают развивать координацию движений и улучшить баланс. Игры могут также развивать социальные навыки у детей. Например, игры в командных видах спорта или

настольные игры, где нужно сотрудничать с другими игроками, помогают детям улучшить коммуникативные навыки и уважение к другим.

«Игра в педагогике и психологии признана влиятельным фактором развития личности. Попытка систематического изучения игры впервые была предпринята немецким ученым К. Гросом в XIX веке. Немецкий психолог К. Бюлер определял игру как деятельность, совершаемую ради получения «функционального удовольствия». Д.Б. Эльконин рассматривал игру как» [6] «деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением» [6].

«Игра известна и в качестве метода лечебно-педагогического воздействия на детей и взрослых, страдающих различными эмоциональными нарушениями, страхами, неврозами и др. В этом заключается психотерапевтическая функция игры. Игра может применяться как способ индивидуального воздействия, так и в целях групповой психотерапии. Одним из первых игру в практике детской психотерапии применил З. Фрейд. Игровая терапия эффективна для устранения социальной и психической дезадаптации, эмоциональных и личностных нарушений в подростковом и юношеском возрасте. Эффективным методом признаны имитационные игры, в которых исполняемая человеком роль соответствует тому идеалу, к которому он стремится, и лишена недостатков, от которых он желает избавиться. В результате разыгрываемый стиль поведения начинает приобретать для индивида привычный характер. Игровая терапия подтвердила свою эффективность и при разрешении семейных конфликтов, помогая супругам в игровой форме избавиться от межличностных противоречий» [6].

«Ведущей деятельностью дошкольника считают игру Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин. Игра один из видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики,

от которых впоследствии будет зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношение к людям. Например, в игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач коллективной деятельности» [32].

«В трудах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и других содержатся важные мысли о роли игры в формировании ребенка. К.Д. Ушинский указал зависимость содержания детских игр от социального окружения. Он утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе. Так, дитя, привыкшее командовать или подчиняться в игре, не легко отучается от этого направления и в действительной жизни. К.Д. Ушинский придавал большое значение совместным играм, так как в них завязываются первые общественные отношения. Он ценил самостоятельность детей в игре, видел в этом основу глубокого влияния игры на ребенка, однако считал необходимым направлять детские игры, обеспечивая нравственное содержание детских впечатлений» [11].

«В современной литературе определено несколько классификаций игр. По содержанию и особенностям, игры бывают театрализованные, сюжетно-ролевые, строительные и дидактические.

Дидактические – это игры с правилами, основывающиеся на четком программном содержании, дидактической задаче, цели обучения» [27].

«В старшем дошкольном возрасте, когда у детей начинает формироваться словесно-логическое мышление, необходимо больше использовать игры именно с целью развития самостоятельности мышления, формирования мыслительной деятельности. Особенно серьезное внимание развитию наглядно-образного мышления детей следует уделить в старших группах детского сада. Перед дефектологами, работающими в этих группах, стоят такие задачи: учить детей видеть предмет как бы со всех сторон (его форму, цвет, расположение в пространстве и так далее); выделять в нем наиболее характерные признаки сходства и различия с другими предметами,

то есть сравнивать их; воспитывать умение классифицировать предметы; приучать рассуждать, делать правильные выводы, умозаключения, высказывать самостоятельно суждения; приучать применять знания в соответствии с обстоятельствами; развивать находчивость, сообразительность, умение найти разные способы решения одной и той же задачи. Для выполнения этих задач используются разнообразные приемы и методы, одним из которых является дидактическая игра» [11].

Для детей существует множество способов развития познавательных процессов, однако наиболее естественным и действенным средством обучения остается игровой подход.

«Анализ состояния обучения дошкольников приводит многих специалистов к выводу о необходимости развития в дидактических играх функции формирования новых знаний, представлений и способов познавательной деятельности, то есть необходимости развития обучающих функций игры, предполагающей обучение через игру. Наряду с этим необходимо искать пути более широкого эффективного использования игровой деятельности для повышения уровня умственного развития детей и улучшения их интеллектуальной подготовки к школе» [13].

«Дидактическая игра подразумевает многоплановое педагогическое явление: она может выступать как игровой метод обучения дошкольников, форма обучения, самостоятельная игровая деятельность или средство всестороннего воспитания и развития детской личности» [12].

Дидактическая игра является особой формой игровой деятельности, где взаимоотношения между воспитателем и детьми, а также между детьми, строятся на игровой основе. Воспитатель играет роль участника или организатора игры. Дети кроме того, часто выполняют определенную роль, которая определяется содержанием игры, и направлена на развитие определенных навыков. Например, в игре «Магазин» дети-покупатели учатся описывать предметы, которые они хотят купить, а дети-продавцы учатся определять требуемую вещь по описанию. Игра рассчитана на развитие

наблюдательности и умения использовать связную речь. Игровые действия включают в себя наблюдение, рассмотрение предметов, описание, сравнение их с другими. Игровые правила включают в себя выбор предмета покупателем, вежливую общность с продавцом, описание предмета, указание его качеств, оплата денег. Продавцы должны внимательно слушать, не перебивать клиента, выбирать нужный предмет и упаковывать его.

«Дидактические игры являются обучающими и представляют собой форму учебного процесса. Создающиеся с целью воспитания и обучения дошкольников, дидактические игры разрабатываются взрослыми с учётом возрастных особенностей развития детей, а также они определяют нормы и правила их использования в дошкольных организациях» [30].

«Дидактическую игру условно разделяют на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры. Первая стадия характеризуется появлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей. На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнить действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявить смекалку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке. Ребенок, усвоивший игру, должен стать и ее организатором, и ее активным участником. Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание

играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить поведение детей в игре. На третьей стадии роль дефектолога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач» [11].

Рассмотрим основные требования к дидактическим играм:

«– дидактическая игра должна способствовать возникновению интереса у детей, поскольку продуктивное обучение считается невозможным без его наличия;

– игровую задачу дидактической игры необходимо сформировать таким образом, чтобы у ребёнка была возможность проявить свои способности, тем самым формируется его уверенность в себе и появляется стимул к последующему развитию;

– процесс проведения дидактической игры желательно строить путем вовлечения ребёнка в соревнование с другими детьми, что способствует стимулированию его активности;

– дидактическая игра должна предоставлять самостоятельность в формировании навыков и умений, в поиске знаний, потому как это необходимо для самообразования детей, формирования способности принимать решения и логически мыслить;

– по ходу дидактической игры детей стоит поощрять за успехи или иной деятельностью различными способами, при этом похвала не должна быть только за победу в соревновании на скорость, а, например, за демонстрацию новых знаний, навыков и умений в ней, усердие при выполнении задания» [14, с. 230].

«Дидактические игры оказывают влияние на развитие у дошкольника умения подчинять свои действия правилам, тем самым формируя основы произвольного поведения и организованности. Они способствуют приобретению дошкольниками новых знаний. Эти знания приобретаются в ходе взаимодействия с педагогом, с другими детьми, а именно в ходе общения

и наблюдения за участниками игры, их речью и манипуляциями с предметами и другими действиями. Все это обогащает сознание ребенка новой информацией, что имеет значимый вес для его развития» [7].

«Характерным для каждой дидактической игры является наличие в ней:

- обучающей задачи;
- содержания;
- правил;
- игровых действий;

Все эти элементы обязательны и взаимозависимы. Основным элементом дидактической игры является обучающая задача. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обслуживают ее» [18].

В дошкольной педагогике дидактически игры делят на три вида:

- словесные игры;
- настольно-печатные игры;
- игры с предметами.

«Предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой природным материалом. Основные игровые действия с ними: нанизывание, выкладывание, катание, собирание целого из частей и так далее. Эти игры развивают цвета, величины, формы.

Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и другие) Настольно печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для старших дошкольников

Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Молчок», «Черное и белое» и другие. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь» [11].

«Играя в настольные игры с детьми с тяжелыми нарушениями речи, мы формируем условия для проявления у ребенка интереса к игре и игрового отношения к предметам.

Такая структура работы помогает нам:

- формировать позитивную психоэмоциональную обстановку;
- аккуратно вовлекать ребенка в вымышленную историю с помощью сюжетных игрушек;
- осуществлять показ игровых действий;
- побуждать малыша к повторению поступков взрослого;
- наделять игровым значением обычные манипуляции с игрушками, преобразовывать неигровые воздействия малыша в действия "понарошку"» [36].

Игры способствуют развитию когнитивных способностей, таких как внимание, память и мышление. Например, игры с пазлами, конструкторами или настольные игры помогают детям усваивать новые знания и улучшать способность к абстрактному мышлению.

Игры на развитие мышления развивают у детей и взрослых коммуникативные и социальные навыки. Они учат пониманию того, как взаимодействовать в окружающем мире и использовать свой опыт и знания для решения задач.

Также игры помогают развить креативность. Несмотря на то, что некоторые игры имеют заданные правила, они также дают возможность свободно экспериментировать и создавать свои собственные решения.

Игра «Имаджинариум» – настольная игра в ассоциации, в которой нет фактора случайности, не нужно что-то считать, планировать или договариваться. Основная задача игроков – угадать, какую именно из выложенных на столе карточек загадал ведущий, и проголосовать за нее. Издателем данной игры является cosmodrome.games и непосредственный автор – Сергей Кузнецов.

«В игре принимают участие от 4 до 7 человек. Суть игры заключается в том, что нужно придумывать ассоциации к имеющимся картинкам. Первый по очереди игрок выбирает из своих карточек одну любую и называет к ней ассоциацию. Игрок кладет карточку на стол вниз картинкой, чтобы никто ее не видел. Каждый в свою очередь кладет по одной карточке, больше всего подходящей к названной ассоциации. Карточки перемешиваются, переворачиваются картинками вверх и нумеруются. Теперь каждый игрок пытается угадать карточку того человека, который придумывал ассоциацию. Для этого как раз и нужны жетоны для тайного голосования. После того, как все проголосуют, начинается подсчет очков. Но все не так просто. Чтобы победить, нужно сделать так, чтобы нужную карту угадал хотя бы один человек, а еще лучше – все, кроме одного. Все это связано с правилами подсчета очков» [16].

Задача «Имаджинариума» – это построение диалога с «ведущим» и «игроком». Построение высказываний на определенные темы, изучение ярких иллюстраций и их описание, знакомство с новыми объектами помогают разнообразить не только воображение детей, расширить их кругозор, но и научить строить умозаключительные высказывания, определять тему и уметь кратко излагать свои мысли.

Для того чтобы название и ассоциация стали более яркими, с детьми необходимо провести несколько обучающих бесед. Первоначально необходимо обсудить, какие эмоции возникли у детей, когда они только увидели иллюстрацию. Опираясь на это, уже можно строить цепочку ассоциаций, которая будет строиться на установлении причинно-следственных связей.

В нашем исследовании игра «Имаджинариум» рассматривается как средство развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В целом, игры – это прекрасная возможность для развития мышления и совершенствования навыков. Они вдохновляют на творчество и дают

уверенность в своих возможностях. Существует такое мнение, что чем больше мы играем, тем лучше мы становимся в общественном и рабочем контекстах. С другой стороны, игры также просто помогают нам расслабиться и наслаждаться жизнью.

«Таким образом, большое значение настольной игры для становления психических процессов и личности ребенка в целом дает основание считать, что данная работа является наиболее действенной в воспитании детей дошкольного возраста. Настольные игры имеют ряд позитивных воздействий:

- развивается креативный потенциал и воображение;
- развивается речь, ребенок учится прекрасно и верно говорить;
- происходит становление общественной адаптивности ребенка, которому приходится ради достижения цели вести взаимодействие с разными игроками;
- развивается скорость реакции, моторика, малыш становится более аккуратным;
- развивается сообразительность и память;
- ребенок обучается переключаться между разными видами работы, учится в процессе игры одолевать трудности и проще переживать неудачи» [36].

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»

2.1 Выявление уровня развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Экспериментальная работа проходила на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» детского сада № 201 «Волшебница» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 14 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Список детей, участвующих в экспериментальной работе, представлен в таблице А.1 (Приложении А).

Цель констатирующего эксперимента – выявление уровня развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Данная задача решалась в ходе констатирующего эксперимента. Мы выделили показатели на основе способов построения ассоциаций и выбрали соответствующие методики (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления уровня развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

| Показатель | Диагностическая методика |
|---|---|
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве | Методика 1 «Кому чего недостает» (Р.С. Немов) |
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого | Методика 2 «Разрезные картинки» (Е.А. Стребелева) |
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия | Методика 3 «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов) |
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий | Методика 4 «Сравнение понятий» (модифицированный субтест Д. Векслера) |
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения | Методика 5 «Обобщение и классификация» (Л.А. Венгер) |
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения | Методика 6 «Диагностика опосредованного запоминания» (А.Н. Леонтьев) |

Продолжение таблицы 1

| Показатель | Диагностическая методика |
|---|--|
| Умение осуществлять ассоциативную связь на основе воображения | Методика 7 «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) |

Диагностическая методика 1 «Кому чего недостает?» (Р.С. Немов).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве.

Материал: 4 сюжетные картинки с изображением действий, 4 предметные картинки, секундомер.

Ход. Ребенку показывают изображение с персонажами, которым чего-то не хватает. Недостающий предмет изображен отдельно на этом рисунке. Задание заключается в том, чтобы ребенок как можно быстрее определил, кому чего не хватает на сюжетных картинках, назвал соответствующих персонажей и указал на недостающие предметы.

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень 0-3 балла – дошкольник затратил на выполнения задания от 90 до 109 секунд.

Средний уровень 4-7 баллов – дошкольник затратил на выполнения задания от 50 до 89 секунд.

Высокий уровень 8-10 баллов – дошкольник затратил на выполнения задания меньше чем за 30 и до 49 секунд» [3].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 2 (14%) | 8 (57%) | 4 (29%) |

Результаты первой методики «Кому чего не достает?» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний уровень (57%) умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве составило 2 (14%) детей. Роман Г. и Владислав Б. не смогли уложиться во времени.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве составило 8 (57%) детей. Они уложились в данный временной промежуток, совершали ошибки по причине своей торопливости.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве составило 4 (29%) ребенка. Анна С., Ирина П., Максим К., Анастасия К., не без труда, но они смогли уложиться во времени, показав хороший результат.

Диагностическая методика 2 «Разрезные картинки» (Е.А. Стребелева).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого.

Материал: разрезные картинки.

Ход. Ребенку последовательно предлагаются для складывания части разрезанных картинок. Части выкладываются перед ребенком в таком порядке, чтобы их нужно было не просто сдвинуть, а предварительно придать им нужное положение. Во всех случаях фигуры, которые должен сложить ребенок, не называются. Предлагается инструкция жестовая и словесная: «Сложи эти части, посмотри, что у тебя получится, какая картинка».

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень – действия ребенка по складыванию картинки носят непродуктивный хаотичный характер.

Средний уровень – ребенок складывает картинку, активно пользуясь методом проб.

Высокий уровень – ребенок собирает картинку, действуя на уровне зрительного соотнесения»[20].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 4 (28%) | 9 (65%) | 1 (7%) |

Результаты второй методики «Разрезные картинки» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний уровень (64%) умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого составило 4 (29%) ребенка. Григорий Г., Владислав Б., Андрей М., Айрат М. смогли сложить картинки только с помощью взрослого. Их действия несли непродуктивный характер.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого составило 9 (64%) детей. Используя метод проб и ошибок, дети смогли сложить картинки.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого составило 1 (7%) ребенок. Ирина П., действуя на основе зрительного соотнесения, смогла справиться с заданием без проблем.

Диагностическая методика 3 «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия.

Материал: четыре картинки с изображением времени года. Двенадцать картинок с изображением различных предметов, относящихся к определенному времени года (по три на каждое время года)

Ход. Перед ребенком поочередно выкладывают четыре картинки большого размера с изображением разных времен года, сопровождая каждую вопросом: «Когда это бывает? Когда бывает снег?» и так далее. После рассматривания этих картинок ребенку дают двенадцать картинок меньшего размера и просят разложить их на соответствующие большие картинки. Далее дается инструкция: «Посмотри, к какому времени года подходит каждая картинка, и положи ее туда».

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень – принимает задание, но не соотносит изображение времен года с их названиями, то есть временные представления не сформированы, после обучения выделяет картинки с изображением лета и зимы.

Средний уровень – принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времен года с их названиями (лето и зима).

Высокий уровень – принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времен года с их названиями» [8].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 0 (0 %) | 8 (57%) | 6 (43%) |

Результаты третьей методики «Определение времени года по картинкам» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний (57%) и высокий (43%) уровни умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия составило 0 (0%) детей.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия составило 8 (57%) детей. Дети соотносили уверенно только два времени года, путались в признаках. Роман Г., Артем И. с осторожностью выполняли задание, были уверены в соотнесении признаков зимы.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия составило 6 (43%) ребенок. Анастасия К., Марк С. соотносили признаки всех времен года с нужными картинками, быстро выяснили какие признаки относятся к весне и лету. Были уверены в своих действиях.

Диагностическая методика 4 «Сравнение понятий» (модифицированный субтест Д. Векслера).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий.

Материал: несколько пар слов для сравнения на листе бумаги.

Ход. Испытуемый читает или слушает заданные пары слов и отвечает относительно каждой пары на вопрос: «Чем они похожи?», а затем на вопрос: «Чем они отличаются?». Все его ответы полностью записываются в протокол. Исследователь на первых примерах может разъяснить испытуемому непонятные ему моменты, а также должен настаивать на соблюдении испытуемым последовательности выполнения задания: вначале описание сходства, а потом различий.

Критерии оценки результатов.

Дошкольники и младшие школьники вместо выделения общего обычно указывают на различия объектов, поскольку за операцией различия стоит наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. За указанием на общее кроется операция введения в отвлеченную категорию. Таким образом, тот факт, что раньше созревает различие, а затем обобщение, свидетельствует о смене психологических операций, о переходе от наглядных форм мышления к словесно-логическому обобщению»[4].

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень – 0-10 понятий.

Средний уровень – 11-17 понятий

Высокий уровень – 18-23 понятий.

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 2 (14 %) | 10 (72%) | 2 (14%) |

Результаты четвертой методики «Определение времени года по картинкам» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний (72%) уровень умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий составило 2 (14%) детей. Трудности возникли у Артема И., Варвары С., долго не могли понять, в чем заключается суть задания, с трудом подбирали различия в предметах.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства

понятий составило 10 (72%) детей. Трудности возникли с некоторыми понятиями, в основном все смогли назвать отличия.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий составило 2 (14%) детей. Анна С., Анастасия К. без особого труда находили различия между понятиями, могли ответить, в чем сходство некоторых понятий. Были уверены в своих действиях. Не сомневались в своих ответах.

Диагностическая методика 5 «Обобщение и классификация» (Л.А. Венгер).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения.

Материал: картинки на различные темы.

Ход. Перед ребенком выкладывают картинки» [15], где в каждом квадрате три предмета связаны между собой, а один лишний. Нужно «найти предмет, который является лишним, и вычеркнуть его. Сказать, как одним словом можно назвать остальные предметы» [15].

Критерии оценки результатов.

«Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл, если ребёнок указывает общий признак, он получает 2 балла» [15]. «Максимальное количество баллов 8. Средний показатель 5 баллов.

Низкий уровень – 0-2 балла.

Средний уровень – 3-5 баллов.

Высокий уровень – 6-8 баллов» [15].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 6.

Результаты пятой методики «Обобщение и классификация» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний (64%) уровень умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения.

Таблица 6 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 4 (28%) | 9 (65%) | 1 (7%) |

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения составило 4 (29%) детей. Ребята не могли уловить суть задания и описывали каждую картинку отдельно. Только после обучения смогли ответить. Основные трудности в выполнении задания были у Владислава Б., он долго не мог собраться и часто отвлекался.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения составило 9 (64%) детей. Ребята старались выделить общий признак, указать на правильное отличие.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения составило 1 (7%) ребенок. Анна С., без проблем указывала, что лишнее. Так же без проблем могла указать на общий признак.

Диагностическая методика 6 «Диагностика опосредованного запоминания» (А.Н. Леонтьев).

«Материал: набор карточек с изображениями предметов и набор слов.

Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения.

Ход. Перед испытуемым раскладывают рядами все 30 карточек серии в любом порядке, но так, чтобы все они были видны. Инструкция: «Тебе нужно будет запомнить слова. Для того чтобы легче было их запомнить, нужно выбрать одну из карточек, такую, чтобы она помогла вспомнить заданное слово». Спустя 40 минут или час испытуемому показывают по одной эти карточки в произвольном порядке, просят припомнить, для какого слова эта

карточка была отображена, и обязательно спрашивают, как удалось припомнить слово или чем эта карточка напомнила заданное слово.

Критерии оценки результатов.

Высокий уровень – запомнил 11-14 слов при отсроченном воспроизведении.

Средний уровень – запомнил 7-10 слов при отсроченном воспроизведении.

Низкий уровень – запомнил 0-6 слов при отсроченном воспроизведении, или в возрасте 6-7 лет не вступает в контакт, или не может себя организовать для выполнения данной деятельности» [17].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 12 (86%) | 2 (14%) | 0 (0%) |

Результаты шестой методики «Диагностика опосредованного запоминания» свидетельствуют о том, что у детей преобладает низкий уровень (86%) умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения составило 12 (86%) детей. Ребята с трудом запоминали 5 слов, основные сложности были при объяснении правил. Также не могли себя организовать для выполнения деятельности.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и

дополнения составило 2 (14%) детей. Анастасия К., Анна С. При отсроченном запоминании смогли назвать 7 и 9 слов соответственно.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения составило 0 (0%) детей.

Диагностическая методика 7 «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

«Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе воображения.

Материал: один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек.

Ход. Перед обследованием экспериментатор говорит ребенку: «Сейчас ты будешь дорисовывать волшебные фигурки. Волшебные они потому, что каждую фигурку можно дорисовать так, что получится какая-нибудь картинка, любая, какую ты захочешь». Ребенку дают простой карандаш и карточку с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спрашивают: «Что у тебя получилось?» Ответ ребенка фиксируется. Затем последовательно (по одной) предъявляются остальные карточки с фигурками. Если ребенок не понял задание, то взрослый может на первой фигурке показать несколько вариантов дорисовывания.

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень – дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор»).

Средний уровень – дети дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

Высокий уровень – дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы)» [28].

Количественные результаты данной методики представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 0 (0%) | 14 (100%) | 0 (0%) |

Результаты седьмой методики «Дорисовывание фигур» свидетельствуют о том, что у детей преобладает средний уровень (100%) умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с низким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения составило 0 (0%) детей.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи со средним уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения составило 14 (100%) детей. Все ребята были увлечены дорисовыванием фигурок, однако, все рисунки схематичные, без деталей. Были рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

Количество детей с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения составило 0 (0%) детей.

Результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи по всем методикам представлены в таблице 9 и на рисунке 1.

Таблица 9 – Результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 3 (21%) | 9 (65%) | 2 (14%) |

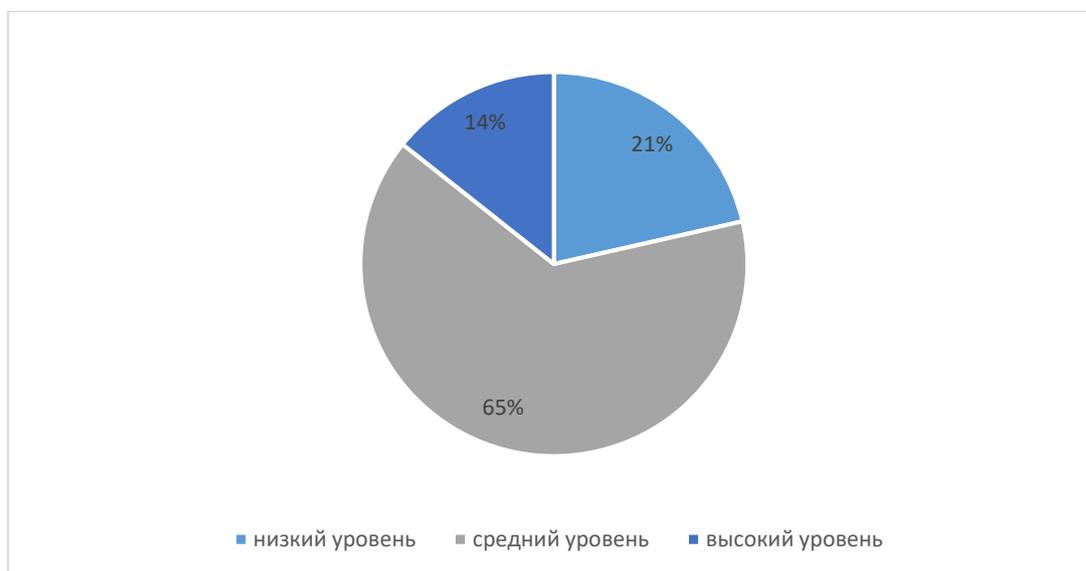


Рисунок 1 – Результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР

По результатам констатирующего эксперимента можно отметить, что у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи преобладает средний уровень развития ассоциативного мышления. Основные трудности у детей были выявлены при проведении методики А.Н. Леонтьева «Диагностика опосредованного запоминания». Группа с трудом могла запомнить представленные слова. Долго не могли понять сути задания и путались при воспроизведении ассоциации.

Таким образом, можно сделать вывод: уровень развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи является недостаточным. Наибольшие затруднения у детей вызвали следующие способы построения ассоциаций: на основе подчинения и дополнения и на основе воображения.

2.2 Содержание и организация работы по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум»

Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка положений гипотезы, в соответствии с которыми мы определили 3 этапа проведения.

Первый этапа – адаптация правил игры «Имаджинариум» в соответствии с задачами исследования и разработка авторских ассоциативных карт (МАК) по лексическим темам.

Второй этап – ознакомление детей с правилами игры; рассмотрение МАК; проведение подводящих игровых упражнений, позволяющие детям освоить способы построения ассоциативных связей. На этом этапе мы наравне с детьми участвовали в игре в роли игрока. Взрослый первым начинал игру и давал образец установления ассоциативных связей, показывал, как можно «запутать» игроков, чтобы игра проходила интересно и имела развивающий эффект.

Третий этап – проведение игры «Имаджинариум» по лексическим темам; заключительная комплексная игра по всем пройденным темам.

Опишем подробнее каждый этап формирующего эксперимента.

Первый этап – подготовительный; направлен на адаптацию правил игры «Имаджинариум» в соответствии с задачами исследования; разработку авторских ассоциативных карт по лексическим темам.

На данном этапе мы предварительно изучили и адаптировали правила игры в соответствии с задачами. Мы упростили правила, чтобы каждый

ребенок находился в ситуации успеха, и не возникало конфликтных ситуаций между детьми.

Суть игры заключается в том, что каждый ход один из игроков становится ведущим и загадывает ассоциацию из представленных карт. Эта роль переходит от одного ребенка к другому по часовой стрелке.

Ведущий выбирает одну из своих карт, называет ассоциацию к этой карте и кладет так, чтобы ее никто не увидел. Далее остальные игроки выбирают среди своих карт такую, которая в наибольшей степени подходит к ассоциации ведущего, если таковой нет, ему все равно нужно сделать выбор из своей колоды. После этого собранные карточки перемешиваются и выкладываются под определенным номером. Теперь задача игроков – догадаться, какую именно из выложенных на столе карт загадал ведущий.

В оригинальных правилах, если карту ведущего угадали все, то на игровом поле он никак не продвигается, а фигурки игроков, которые угадали карту двигаются на три клетки вперед. Чтобы дети не были в замешательстве, не огорчались и не спорили друг с другом, мы решили, что если карту ведущего отгадывают все игроки, то фишка ведущего продвигается на столько клеток вперед, сколько всего игроков, а фишки игроков двигаются только в том случае, если они угадали карту ведущего. Таким образом, дети находятся в ситуации успеха.

Также в оригинальной игре, на игровом поле есть усложнения ассоциаций, помеченные особыми элементами. Если фигурка ведущего стоит на одном из этих элементов, то на его ассоциацию накладываются определенные ограничения. Мы решили, что в нашей версии игры таких усложнений не будет, чтобы дети смогли углубиться в темы, представленные на карточках.

Победителем становится тот игрок, чья фигурка продвинулась дальше остальных, если таких несколько, то и победителей несколько.

Также новизной исследования является разработка ассоциативных карт в соответствии с лексическими темами. Изучив программу, нами было

выбрано две лексические темы «Весна. Сезонные изменения», «Космос. День космонавтики». Пример авторских карточек представлен на рисунках В.1-В.2 (Приложение В).

Второй этап – ознакомительный; направлен на ознакомление детей с правилами игры; рассматривание метафорических ассоциативных карт; проведение подводящих игровых упражнений.

На этом этапе мы рассказали детям, что это за игра, в «чем заключается ее суть и правила. Мы обсуждали с детьми игровые материалы: игровое поле, карточки, фишки, их использование, способы проведения игры» [16].

«Мы решили начать с разбора правил игры. Детям давалось описание игры, правила проведения» [16]. Проговорив правила несколько раз, мы перешли к рассмотрению ассоциативных карт. Чтобы в будущем не возникло проблем во время проведения, мы с детьми предварительно проиграли упрощенную версию игры. Главная задача упрощенной версии заключалась в том, чтобы дети на заданный им вопрос не могли ответить да или нет. Начали мы с открытой ассоциации. Так как дети не знали, как ее придумать, им последовательно задавались простые вопросы:

- Что ты видишь на картинке?
- Опиши несколькими словами, что ты видишь?

Настя К. быстро поняла суть нашего задания и первая решила показать остальным. Увидев картинку с медведем, она легко задала ассоциацию другим детям «Он спит всю зиму в берлоге». Далее последовало усложнение открытой ассоциации, мы старались избежать открытых вопросов – подводили детей к основной версии игры. Сначала сложную ассоциацию загадывали мы, а потом через вопросы ее придумывали дети. Вопросы, заданные детям, основывались на показателях нашей диагностической карты.

Так как основные проблемы были выявлены при умении осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения, нами было принято решение сделать акцент на данном показателе во втором этапе. Чтобы данный вид ассоциации имел положительную динамику, мы старались сделать ее

более наполненной. Первоначально детям задавали вопросы мы, по увиденным картинкам. Через какое-то время мы просили детей уже описать картинку своими словами, опираясь на то, о чем говорили ранее. Например, Андрею М. тяжело давалась усложненная ассоциация, и через вопросы «В какое время года происходило действие на картинке?», «Какие растения изображены на данной карточке?» он смог ее придумать и загадать детям.

Также у Ани С. при усложненной ассоциации возникали проблемы. Опираясь на увиденную карточку, ей задавались вопросы: «В каком месте происходит это?», «Опиши предмет, который ты видишь?», «Что напоминает тебе данный предмет?». После наводящих вопросов Аня С. смогла загадать ассоциацию по заданной карточке. Через несколько подобных примеров у многих детей начала получаться сложная ассоциация. Видя пример вопросов, ребенок запоминал концепцию игры, и она становилась интереснее. Дети были заинтересованы, у них появилось желание сыграть в основную версию игры.

Третий этап – коррекционно-развивающий; направлен на проведение игры «Имаджинариум» по лексическим темам; проведение заключительной комплексной игры по всем пройденным темам.

На данном этапе мы включили игру в занятия педагога-психолога. Использовали адаптированную версию игры, так как дети с тяжелыми нарушениями речи. Основной задачей игры было научить детей придумывать ассоциацию к одной из представленных карт.

Перед непосредственным проведением игры мы еще раз разобрали правила, рассмотрели имеющиеся карты, фишки, игровое поле. Детям давалась возможность задать интересующие их вопросы по игре. Первостепенно их интересовали карты из-за их яркости и необычности, им не столько хотелось играть, как просто их рассматривать.

Вначале проведения игры «Имаджинариум» мы столкнулись с тем, что дети не могли из своих карт подобрать наиболее подходящую под ассоциацию ведущего. Обговорив правила еще раз и наглядно показав, как это работает, на третьем участнике ребята поняли, что от них требуется. Также были некие

проблемы с тем, что дети не брали себе дополнительных карт, и за этим всегда нужно было следить. Периодически им приходилось напоминать, как правильно держать карты и что нужно найти карту ведущего. Во время первых игр мы помогали и детям, которые были в роли ведущих, и тем, кто не знал какую карту им положить при заданной ассоциации.

Дети, которые быстрее поняли суть игры, старались помочь тем, кто отставал и дальше все проходило спокойно. Так, например, Марк С. в ожидании своей очереди помогал рядом сидящим Артему И. и Анастасии К., взяв дополнительную карточку, показал, как можно загадать ассоциацию. Интерес детей был заключен еще в яркости ассоциативных карт. Им быстрее хотелось показать, какие карты имеются у них на руках. Также был виден интерес ребят к игре, к картам, и все стремились скорее стать ведущими.

После формирующего эксперимента был организован контрольный этап исследования, который направлен на выявление динамики уровня развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В следующем параграфе рассмотрим результаты выявления результативности развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум».

2.3 Выявление динамики развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

После формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента – выявление динамики развития ассоциативного мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы смогли убедиться, в положительной динамике развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Диагностическая методика 1 «Кому чего недостает?» (Р.С. Немов).

Цель: выявить уровень развития умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве представлены в таблице 10. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.1 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень выявлен у 43% (6 человек). Так, Марк С., Григорий Г. смогли повысить свои результаты, уложились во времени, были сосредоточены.

Средний уровень выявлен у 50% (7 человека). Андрей М., Варвара С., Иван Ш. выполнили задание в одно время, потратив на него 89 секунд.

Низкий уровень у 7% (1 ребенок), который не уложился во времени.

Таблица 10 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе смежности, близости во времени и пространстве

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 2 (14%) | 8 (57%) | 4(29%) |
| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Контрольный | 1 (7%) | 7 (50%) | 6 (43%) |

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 14% по сравнению с констатирующим экспериментом. Так, при выполнении задания Григорий Г. и Марк С. постарались и смогли повысить свой уровень. Процент детей со средним и низким уровнями уменьшился на 7%.

Диагностическая методика 2 «Разрезные картинки» (Е.А. Стребелева).

Цель: изучение умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого представлены в таблице 11. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.2 (Приложение Б).

Таблица 11 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе части и целого

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (28%) | 9 (65%) | 1(7%) |
| Контрольный | 1 (7%) | 11 (79%) | 2 (14%) |

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень выявлен у 14% (2 человек). Ирина П. и Анна С. безошибочно, методом проб и ошибок смогли быстро справиться с заданием.

Средний уровень выявлен у 79% (11 человек). Не все смогли показать высокий результат. Марк О., Иван Ш. были близки к высокому уровню, но им не хватило немного умений.

Низкий уровень у 21% (3 человека), их действия были хаотичны, носили непродуктивный характер.

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей со средним уровнем увеличилось на 14% по сравнению с констатирующим экспериментом. Процент детей с низким уровнем уменьшился на 21%. Процент детей с высоким уровнем увеличился на 7%, Анна С. смогла справиться с заданием на высший балл.

Диагностическая методика 3 «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов).

Цель: выявить умение осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия представлены в таблице 12. Протокол проведения

данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.3 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень выявлен у 50% (7 человек). Выполняя данное задание, Анастасия К., Максим Г., Ирина П. были уверены в своих действиях, соотносили все как нужно, не сомневались в своих действиях.

Средний уровень выявлен у 50% (7 человек), с уверенностью соотносили два времени года.

Низкий уровень не выявлен ни у кого из детей 0% (0 человек).

Таблица 12 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе причины-следствия

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 0 (0%) | 8 (57%) | 6 (43%) |
| Контрольный | 0 (0%) | 7 (50%) | 7 (50%) |

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 7% по сравнению с констатирующим экспериментом. У Ивана Ш. изменился уровень с низкого на средний. Это повлияло на увеличение процента детей со средним уровнем. Он уменьшился на 7%. Процент детей с низким уровнем остался неизменным.

Диагностическая методика 4 «Сравнение понятий» (модифицированный субтест Д. Векслера).

Цель: исследование умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий представлены в таблице 13. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.4 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень выявлен у 21% (3 человека). Выполняя данное задание, дети с уверенностью говорили о различии понятий.

Средний уровень выявлен у 65% (9 человек).

Низкий уровень выявлен у 14% (2 человек). Не понимали задания, часто отвлекались во время выполнения задания.

Таблица 13 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе сходства понятий

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 2 (14%) | 10 (72%) | 2 (14%) |
| Контрольный | 2 (14%) | 9 (65%) | 3 (21%) |

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 7% по сравнению с констатирующим экспериментом; количество детей со средним уровнем уменьшилось на 7%; процент детей с низким уровнем остался без изменений.

Диагностическая методика 5 «Обобщение и классификация» (Л.А. Венгер).

Цель: исследование умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения представлены в таблице 14. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.5 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень выявлен у 7% (1 человека). Анна С., действуя на основе анализа, без проблем выполнила данное задание.

Средний уровень выявлен у 72% (10 человек).

Низкий уровень выявлен у 21% (3 человек). Не понимали задания, часто отвлекались во время выполнения.

Таблица 14 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе обобщения

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 4 (28%) | 9 (65%) | 1 (7%) |
| Контрольный | 3 (21%) | 10 (72%) | 1 (7%) |

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей со средним уровнем увеличилось на 7% по сравнению с констатирующим экспериментом. Варвара С., показав хороший результат при выполнении задания, это способствовало изменению процента детей с низким уровнем. Он уменьшился на 7%. Процент детей с высоким уровнем не изменился.

Диагностическая методика 6 «Диагностика опосредованного запоминания» (А.Н. Леонтьев).

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения представлены в таблице 15. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.6 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень не выявлен ни у кого.

Средний уровень выявлен у 21% (3 человек). При отсроченном воспроизведении дети вспоминали с опорой на картинки не больше 10 слов.

Низкий уровень выявлен у 79% (11 человек). Не понимали, что от них требуется, отвлекались, не могли сосредоточиться.

Таблица 15 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 12 (86%) | 2 (14%) | 0 (0%) |
| Контрольный | 11 (79%) | 3 (21%) | 0 (0%) |

Проведя анализ, можно отметить положительную динамику результатов: количество детей со средним уровнем увеличилось на 7%. Иван Ш. смог назвать больше слов и перешел на другой уровень. Количество детей с низким уровнем уменьшилось на 7%; процент детей с высоким уровнем не изменился.

Диагностическая методика 7 «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

Цель: выявление умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения.

Результаты выявления умения осуществлять ассоциативную связь на основе воображения представлены в таблице 16. Протокол проведения данной методики на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице Б.7 (Приложение Б).

В результате проведения данной диагностической методики было установлено, что высокий уровень не выявлен ни у кого из детей 0%. Средний уровень выявлен у 100% (14 человек). Низкий уровень не выявлен ни у кого из детей 0%. Проведя анализ, можно отметить, что результаты никак не изменились после констатирующего эксперимента.

Таблица 16 – Результаты выявления уровней умения осуществлять ассоциативную связь на основе подчинения и дополнения

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 0 (0%) | 14 (100%) | 0 (0%) |
| Контрольный | 0 (0%) | 14 (100%) | 0 (0%) |

Общие результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР по всем методикам представлены в таблице 17 и на рисунке 2.

Таблица 17 – Общие результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР

| Количество детей | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 14 (100%) | 2 (14%) | 9 (65%) | 3 (21%) |



Рисунок 2 – Общие результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР

Сравнительные результаты выявления уровней развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Сравнительные результаты выявления уровней ассоциативного мышления детей 6-7 лет с ТНР (констатирующий и контрольный эксперименты)

| Этап эксперимента | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Констатирующий | 3 (21%) | 9 (65%) | 2 (14%) |
| Контрольный | 2 (14%) | 9 (65%) | 3 (21%) |

Итак, глядя на таблицу, можно увидеть, что после проведения формирующего эксперимента количество детей с высоким уровнем увеличилось на 21% (3 человека) по показателям развития ассоциативного мышления. Количество детей с низким уровнем уменьшилось на 7%. Количество детей со средним уровнем не изменилось.

При анализе констатирующего и контрольного этапов была выявлена динамика показателей внутри среднего уровня. Так, многие дети, показавшие на контрольном этапе результат, граничащий с низким уровнем, смогли за время формирующего эксперимента повысить свои показатели и приблизиться к уровню выше.

Выявленная динамика показателей свидетельствует о возможности использования адаптированной игры «Имаджинариум» как средства развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Заключение

Анализ теоретических основ проблемы и экспериментальное исследование позволили сделать следующие выводы.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи ассоциативного мышления является актуальной. Ассоциативное мышление является важным компонентом умственной деятельности. Оно помогает устанавливать связи между разными явлениями, видеть скрытые связи, способствует развитию образной памяти. Для детей дошкольного возраста оно особенно важно, так как восприятие мира вокруг и формирование первоначального понимания о том, как все взаимосвязано, определяют ритм и уровень познавательного и личностного развития ребенка. У детей с тяжелыми нарушениями речи развитие мыслительных операций и ассоциативного мышления осуществляется неполноценно без специальной коррекционно-развивающей работы. Анализ и обобщение данных научно-методической литературы показывает, что проблема развития ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи является актуальной и требует дальнейшей теоретической и экспериментальной разработки.

В данном исследовании была доказана гипотеза, согласно которой развитие ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством адаптированной версии игры «Имаджинариум» возможно: при разработке игровых карточек по лексическим темам; адаптации правил игры с учетом особенностей мыслительной деятельности детей с ТНР; разработке подводящих игровых упражнений, направленных на развитие показателей ассоциативного мышления; включении игровых заданий с игрой «Имаджинариум» в групповые занятия с педагогом-психологом и совместную деятельность воспитателя с детьми в режимных процессах.

На констатирующем этапе эксперимента мы выделили показатели развития ассоциативного мышления на основе способов построения

ассоциаций и подобрали соответствующие диагностические методики для их выявления. На данном этапе мы выяснили, что у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи преобладает средний уровень развития ассоциативного мышления. Наибольшие затруднения у детей вызывают следующие способы построения ассоциаций: на основе подчинения и дополнения и на основе воображения.

Проверка положений гипотезы осуществлялась в процессе формирующего эксперимента, который проходил в 3 этапа. Первый этап – адаптация правил игры в соответствии с задачами исследования и разработка авторских ассоциативных карт по лексическим темам. Второй этап – ознакомление детей с правилами игры; рассматривание карточек; проведение подводящих игровых упражнений, позволяющих детям освоить способы построения ассоциативных связей. Третий этап – проведение игры «Имаджинариум» по лексическим темам; заключительная комплексная игра по всем пройденным темам.

Результаты сравнения, констатирующего и контрольного этапов эксперимента показали, что количество детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с высоким уровнем развития ассоциативного мышления составило 21%, количество детей со средним уровнем составило 65%, количество детей с низким уровнем ассоциативного мышления составило 14%.

Таким образом, мы пришли к выводу, что использование адаптированной версии игры «Имаджинариум» в работе по развитию ассоциативного мышления детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи оказалось результативным.

Гипотеза подтверждена. Цель работы достигнута. Задачи, поставленные в начале работы, решены в полном объеме.

Список используемой литературы

1. Артищева Л. В. Логопсихология : учеб.-метод. пособие. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. 60 с.
2. Ассоциативное мышление [Электронный ресурс] URL: <https://wiki.fenix.help/psychologiya/associativnoe-myshlenie> (дата обращения: 24.03.2023).
3. А. Я. Психология [Электронный ресурс] URL: <https://azps.ru/tests/pozn/nedostaet.html> (дата обращения: 24.03.2023).
4. А. Я. Психология [Электронный ресурс] URL: https://azps.ru/tests/tests3_sravnenie2.html (дата обращения: 24.03.2023).
5. Белова-Давид Р. А. Нарушения речи у дошкольников. М., 1972.
6. Бессарабова И. С. Функции игры как педагогического феномена. Современные наукоемкие технологии. 2006. № 8. С. 56-57; [Электронный ресурс] URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24796> (дата обращения: 20.03.2023).
7. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
8. Взрослые и дети [Электронный ресурс] URL: <http://iemcko.ru/4376.html> (дата обращения: 24.03.2023).
9. Вудмаска О. А., Морозова В. В. Особенности развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Специальное образование. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-myslitelnyh-operatsiy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 20.04.2023).
10. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии в 2-х томах М. : Просвещение, 1982. 764 с.
11. Гриценко Н. М. Роль игры в развитии наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной

педагогике 2020 № 3 (30). С. 9-11. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/157/4882/> (дата обращения: 21.03.2023).

12. Давидчук А. Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3-7 лет. Методическое пособие. М. : Сфера, 2013. 176 с.

13. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Просвещение, 2004, 283 с.

14. Ермолаева С. Д. Играем, развиваемся, растем. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. М. : Детство-Пресс, 2010. 368 с.

15. Заикина Е. Д. Особенности мышления детей с нарушениями речи : сборник статей. Современные тенденции развития системы образования. Чебоксары : ИД «Среда», 2019. С. 332-334.

16. Имаджинариум [Электронный ресурс] URL: <https://www.igrushki.ru/igrushkapedia/imadzhinarium.html> (дата обращения: 24.03.2023).

17. Инфоурок [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/diagnostika-oposredovannogo-zapominaniya-po-anleontevu-1997690.html> (дата обращения: 24.03.2023)

18. Курбонбой Комил Ўғли Арзикулов. Музыкально-дидактическая игра как средство развития мышления дошкольников // Science and Education. 2022. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-myshleniya-doshkolnikov> (дата обращения: 20.03.2023).

19. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией. Хрестоматия по логопедии : Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: М. : «Владос», 1997. С. 214.

20. Мультиурок [Электронный ресурс] URL: <https://multiurok.ru/files/metodika-7-razreznye-kartinki-modifitsirovannyi-va.html> (дата обращения: 24.03.2023).

21. Наволокова Н. Г. Характеристика педагогических технологий // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2013. №11(23). С. 36-39.
22. Немов Р. С. Общие основы психологии. 4-е изд. М. : «Владос», 2003. 688 с.
23. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М. : «Владос», 2008. 219 с.
24. Особенности развития мышления дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/kursovaya-rabota-osobennosti-razvitiya-myshleniya-doshkolnikov-6189756.html> (дата обращения: 15.02.2023)
25. Петровский А. В. Психологический словарь. М. : Политиздат, 1990. 431 с.
26. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 2007. 360 с.
27. Понятие игры в педагогике, ее виды и требования [Электронный ресурс]. URL: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/obschie-osnovy-pedagogiki/ponjatie-igry-v-pedagogike/> (дата обращения: 20.03.2023).
28. Просто о психологии [Электронный ресурс]. URL: <https://psylist.net/praktikum/00148.htm> (дата обращения: 20.03.2023).
29. Развитие мышления [Электронный ресурс]. URL: <https://www.grandars.ru/college/psihologiya/razvitie-myshleniya.html> (дата обращения: 24.03.2023)
30. Рысбаева Г. А. Дидактическая игра как средство формирования познавательной активности у старших дошкольников // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 5. С. 104-112. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 24.03.2023)
31. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : Учеб. пособие для студентов. М. : Классике Стиль, 2003. 160 с.

32. Современные исследования по использованию дидактических игр по развитию речи [Электронный ресурс]. URL:<https://infourok.ru/sovremennie-issledovaniya-po-ispolzovaniyu-didakticheskikh-igr-po-razvitiyu-rechi-3034633.html> (дата обращения: 20.03.2023).

33. Степанов С. С Дефектология : Словарь-справочник. М. : Новая школа, 1996.

34. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

35. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи. Дефектология. 1994. № 2. С. 16-24.

36. Хвостикова А. А. Развиваем речь, играя // Проблемы педагогики. 2020. № 5 (50). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivaem-rech-igraya> (дата обращения: 21.03.2023).

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

| Имя Ф. ребенка | Возраст | Диагноз |
|----------------|---------|----------------|
| Артем И. | 6 лет | ОНР I уровня |
| Айрат М. | 7 лет | ОНР II уровня |
| Андрей М. | 6 лет | ОНР III уровня |
| Марк С. | 6 лет | ОНР III уровня |
| Владислав Б. | 6 лет | ОНР II уровня |
| Варвара С. | 7 лет | ОНР I уровня |
| Ирина П. | 7 лет | ОНР II уровня |
| Иван Ш. | 7 лет | ОНР III уровня |
| Максим Г. | 7 лет | ОНР II уровня |
| Анастасия К. | 6 лет | ОНР III уровня |
| Григорий Г. | 6 лет | ОНР III уровня |
| Марк О. | 6 лет | ОНР III уровня |
| Анна С. | 7 лет | ОНР III уровня |
| Роман Г. | 6 лет | ОНР III уровня |

Приложение Б

Протоколы результатов проведения диагностических методик на контрольном этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Протокол результатов проведения диагностической методики 1

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Средний |
| Айрат М. | Средний |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Высокий |
| Владислав Б. | Низкий |
| Варвара С. | Средний |
| Ирина П. | Высокий |
| Иван Ш. | Средний |
| Максим Г. | Высокий |
| Анастасия К. | Высокий |
| Григорий Г. | Высокий |
| Марк О. | Средний |
| Анна С. | Высокий |
| Роман Г. | Средний |

Таблица Б.2 – Протокол результатов проведения диагностической методики 2

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Средний |
| Айрат М. | Низкий |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Средний |
| Владислав Б. | Средний |
| Варвара С. | Средний |
| Ирина П. | Высокий |
| Иван Ш. | Средний |
| Максим Г. | Средний |
| Анастасия К. | Средний |
| Григорий Г. | Средний |
| Марк О. | Средний |
| Анна С. | Высокий |
| Роман Г. | Средний |

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Протокол результатов проведения диагностической методики 3

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Средний |
| Айрат М. | Средний |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Высокий |
| Владислав Б. | Средний |
| Варвара С. | Средний |
| Ирина П. | Высокий |
| Иван Ш. | Высокий |
| Максим Г. | Высокий |
| Анастасия К. | Высокий |
| Григорий Г. | Средний |
| Марк О. | Высокий |
| Анна С. | Высокий |
| Роман Г. | Средний |

Таблица Б.4 – Протокол результатов проведения диагностической методики 4

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Низкий |
| Айрат М. | Средний |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Средний |
| Владислав Б. | Средний |
| Варвара С. | Низкий |
| Ирина П. | Средний |
| Иван Ш. | Высокий |
| Максим Г. | Средний |
| Анастасия К. | Высокий |
| Григорий Г. | Средний |
| Марк О. | Средний |
| Анна С. | Высокий |
| Роман Г. | Средний |

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Протокол результатов проведения диагностической методики 5

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Средний |
| Айрат М. | Низкий |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Средний |
| Владислав Б. | Низкий |
| Варвара С. | Средний |
| Ирина П. | Средний |
| Иван Ш. | Средний |
| Максим Г. | Средний |
| Анастасия К. | Средний |
| Григорий Г. | Средний |
| Марк О. | Средний |
| Анна С. | Высокий |
| Роман Г. | Низкий |

Таблица Б.6 – Протокол результатов проведения диагностической методики 6

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Низкий |
| Айрат М. | Низкий |
| Андрей М. | Низкий |
| Марк С. | Низкий |
| Владислав Б. | Низкий |
| Варвара С. | Низкий |
| Ирина П. | Низкий |
| Иван Ш. | Средний |
| Максим Г. | Низкий |
| Анастасия К. | Средний |
| Григорий Г. | Низкий |
| Марк О. | Низкий |
| Анна С. | Средний |
| Роман Г. | Низкий |

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.7 – Протокол результатов проведения диагностической методики 7

| Имя Ф. ребенка | Уровень выполнения |
|----------------|--------------------|
| Артем И. | Средний |
| Айрат М. | Средний |
| Андрей М. | Средний |
| Марк С. | Средний |
| Владислав Б. | Средний |
| Варвара С. | Средний |
| Ирина П. | Средний |
| Иван Ш. | Средний |
| Максим Г. | Средний |
| Анастасия К. | Средний |
| Григорий Г. | Средний |
| Марк О. | Средний |
| Анна С. | Средний |
| Роман Г. | Средний |

Приложение В

Пример игровых карточек по лексическим темам «Космос», «Весна»

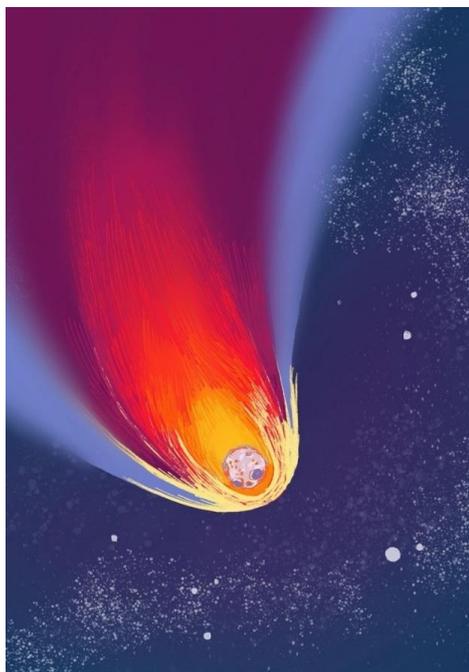


Рисунок В.1 – Пример авторских карточек по лексической теме «Космос»



Рисунок В.2 – Пример авторских карточек по лексической теме «Весна»