

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой
психического развития посредством дидактических игр

Обучающийся

Л.Е. Кожокарь

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Панкратова

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

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается решение актуальной проблемы формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр. В старшем дошкольном возрасте ребенок должен быть подготовлен к ведущей в младшем школьном возрасте деятельности – учебной. В связи с этим, важное значение имеет развитие интеллектуальных способностей и формирование соответствующих умений у детей с задержкой психического развития. Основной частью образовательной деятельности детей 6-7 лет с задержкой психического развития служат дидактические игры. Этот метод обучения повышает интерес детей к образовательной деятельности, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Цель бакалаврской работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования дидактических игр для формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа основана на гипотезе, согласно которой процесс коррекции интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития возможен, если учитывать интеллектуальные особенности детей 6-7 лет с задержкой психического развития; скоординировать совместную работу педагога-дефектолога и педагога, и организовать поэтапную работу формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; систематизировать использование специально подобранных дидактических игр.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 наименований), 3 приложений. Работу иллюстрируют 15 таблиц. Объем работы – 82 страницы.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	8
1.1 Особенности развития интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	8
1.2 Дидактическая игра как средство формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	13
1.3 Анализ подходов к использованию дидактических игр в формировании интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	20
Глава 2 Эмпирическое исследование формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	28
2.1 Диагностика сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	28
2.2 Содержание работы и апробация по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	40
2.3 Оценка результативности по сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	53
Заключение.....	68
Список используемой литературы.....	71
Приложение А Сводная таблица результатов констатирующего этапа...	76
Приложение Б Тематическое планирование.....	78
Приложение В Сводная таблица результатов контрольного этапа.....	80

Введение

Актуальность исследования проблемы формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) посредством дидактических игр обусловлена несколькими факторами. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с ЗПР, которым необходимы специальные условия обучения для преодоления трудностей в освоении образовательной программы, что отмечается в работах Н.Н. Малофеева и других исследователей. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития интеллектуальной сферы, формирования предпосылок учебной деятельности, что подчеркивается в трудах Л.А. Венгера, Н.Н. Поддякова. Несформированность интеллектуальных умений у детей с ЗПР приводит к проблемам обучения в школе и социальной адаптации, на что указывает У.В. Ульяновская.

Дидактическая игра рассматривается многими авторами, такими как Н.А. Винокурова, Ю.М. Васина, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, в качестве эффективного средства коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР. Однако анализ научной литературы свидетельствует о недостаточной конкретизации методических приемов использования дидактических игр для формирования интеллектуальных умений у данной категории детей с учетом их особенностей.

Практика коррекционно-развивающей работы показывает, что потенциал дидактических игр реализуется не в полной мере из-за трудностей, которые испытывают педагоги в их подборе и проведении. На это указывает в своем исследовании Н.В. Бабкина. Следовательно, существует потребность в подборе научно-обоснованных рекомендаций по организации игровой деятельности, направленной на формирование интеллектуальных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью совершенствования методического обеспечения

процесса формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития средствами дидактических игр и недостаточной разработанностью данного вопроса в специальной психологии и коррекционной педагогике.

На основе выделенного противоречия сформулирована проблема исследования: каковы возможности дидактических игр в формировании интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования дидактических игр для формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования – процесс формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования – дидактические игры как средство формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: формирование интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития будет более результативным, если:

- подобрать комплекс дидактических игр по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- разработать содержание работы по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- скоординировать совместную работу учителя-дефектолога и педагога, и организовать поэтапную работу формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;

- выявить уровень сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- подобрать и апробировать содержание работы направленную на формирование интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр;
- экспериментально проверить эффективность содержания работы дидактических игр в формировании интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение научных данных, моделирование процесса формирования интеллектуальных умений у дошкольников с задержкой психического развития средствами дидактических игр;
- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности детей;
- методы обработки экспериментальных данных: количественный и качественный анализ, методы математической статистики (описательная статистика, статистический анализ).

Основные теоретические положения исследования базируются на следующих методологических подходах и концепциях:

- культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, согласно которой обучение и воспитание являются движущей силой психического развития ребенка;
- концепция единства закономерностей нормального и аномального развития В.И. Лубовского, раскрывающая общие и специфические особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- деятельностный подход в обучении и воспитании, разработанный в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., рассматривающий игру как

ведущий вид деятельности дошкольника, обеспечивающий его всестороннее развитие;

– концепция коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития, определяющая основные направления и содержание работы по формированию познавательной деятельности дошкольников данной категории.

Экспериментальная база исследования: МБОУ «Старогородковская средняя общеобразовательная школа», дошкольное отделение-детский сад №49. В исследовании принимали участие 30 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования заключается в разработке и экспериментальной апробации содержания работы по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития с использованием специально подобранного комплекса дидактических игр, учитывающих особенности познавательного развития данной категории дошкольников. В отличие от традиционных методов, предлагаемая система игровых заданий обеспечивает не только развитие базовых мыслительных операций, но и:

- формирование навыков саморегуляции;
- целенаправленности деятельности;
- познавательной активности детей с ЗПР.

Определены психолого-педагогические условия эффективности использования дидактических игр в коррекционной работе:

- поэтапность их усложнения;
- вариативность содержания;
- органичное включение в целостный педагогический процесс;
- опора на ведущую деятельность и зону ближайшего развития ребенка.

Теоретическая значимость работы состоит в:

- уточнении психолого-педагогических особенностей развития интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;

- расширении научных представлений о возможностях дидактической игры как средства формирования интеллектуальных умений;
- обогащении теории и методики специального дошкольного образования научно-методическими рекомендациями по организации игровой деятельности, направленной на развитие интеллектуальной сферы дошкольников с ЗПР.

Практическая значимость определяется разработкой и апробацией комплекса дидактических игр для формирования интеллектуальных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития, подготовкой методического пособия для педагогов по использованию игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими задержку психического развития.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы (теоретическая и экспериментальная), заключение, список используемой литературы (34 источника), приложение. Работа визуализирована 15 таблицами.

Глава 1 Теоретические основы формирования интеллектуальных умений детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

1.1 Особенности развития интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Интеллектуальные умения – это «способности человека эффективно использовать свои мыслительные операции, такие как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и конкретизация для решения различных познавательных задач и проблемных ситуаций» [32].

«В структуру интеллектуальных умений входят такие компоненты, как способность выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи, делать умозаключения, выдвигать гипотезы и находить способы их проверки» [20].

Значение интеллектуальных умений в развитии детей трудно переоценить. Они лежат в основе успешного усвоения знаний, формирования научных понятий и представлений об окружающем мире [3]. Интеллектуальные умения обеспечивают переработку и преобразование информации, полученной из различных источников, что позволяет ребенку строить целостную картину мира и эффективно ориентироваться в [12].

С точки зрения Н.Н. Поддьякова, развитие интеллектуальных умений в дошкольном и младшем школьном возрасте закладывает фундамент для дальнейшего обучения ребенка, его творческой и исследовательской деятельности [7]. От уровня сформированности интеллектуальных умений зависит готовность ребенка к школьному обучению, его способность усваивать новые знания, решать учебные задачи и осуществлять самостоятельную поисковую деятельность [37].

Интеллектуальные умения тесно связаны с развитием речи и коммуникативных навыков ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что через речь

ребенок усваивает систему понятий, овладевает способами рассуждения и аргументации, учится выражать свои мысли и понимать других людей [8]. Развитие интеллектуальных умений способствует формированию у ребенка активной познавательной позиции, стремлению к самостоятельному поиску новых знаний и способов действий [3].

В процессе развития интеллектуальных умений у детей формируются такие важнейшие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, креативность, критичность мышления, способность к саморегуляции и рефлексии [18]. Эти качества необходимы для успешной адаптации ребенка в быстро меняющемся мире, решения нестандартных задач и реализации творческого потенциала личности [33].

С точки зрения Д.Б. Эльконина, «развитие интеллектуальных умений в дошкольном и младшем школьном возрасте происходит в различных видах деятельности: игровой, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструктивной, в процессе общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Особую роль в формировании интеллектуальных умений играет обучение, в ходе которого ребенок усваивает систему научных понятий, овладевает методами познания и способами решения учебных задач» [5].

«Таким образом, интеллектуальные умения являются ключевым фактором когнитивного, речевого и личностного развития детей, обеспечивая успешность их обучения и социализации. Целенаправленное развитие интеллектуальных умений в дошкольном и младшем школьном возрасте создает прочную основу для дальнейшего интеллектуального, творческого и социального развития личности ребенка» [7].

«Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста» [23]. У детей с ЗПР наблюдается неравномерность развития психических процессов, что приводит, как указывает М.С. Певзнер, к отставанию в развитии мыслительной

деятельности, снижению познавательной активности и трудностям в усвоении знаний и навыков [19].

Восприятие у детей 6-7 лет с ЗПР характеризуется недостаточной полнотой и точностью. «Они испытывают трудности в опознании предметов, если те представлены в непривычном ракурсе или на схематических, контурных изображениях. Дети с ЗПР путают сходные по начертанию буквы и цифры, с трудом различают оттенки цветов и мелкие детали рисунков. Недостатки восприятия затрудняют формирование представлений об окружающем мире и осложняют процесс обучения» [16].

Внимание детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, трудностями концентрации и распределения [34]. Дети не могут длительно сосредотачиваться на выполнении задания, часто переключаются на посторонние раздражители. Это приводит к многочисленным ошибкам, неравномерному темпу работы и быстрой утомляемости. У детей с ЗПР страдает как произвольное, так и произвольное внимание, что существенно осложняет организацию их деятельности и процесс обучения.

Память детей с ЗПР имеет ряд особенностей. Объем запоминаемого материала у них меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. С.Г. Шевченко указывает, что дети с ЗПР испытывают трудности в воспроизведении информации, быстро забывают выученный материал, путают последовательность событий [37]. У них страдает как механическая, так и смысловая память. Для детей с ЗПР характерно формальное, неосознанное запоминание, они не умеют использовать приемы для лучшего запоминания информации.

Мышление детей с ЗПР характеризуется конкретностью, стереотипностью и инертностью. Они испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, в понимании переносного смысла пословиц и метафор, в обобщении и абстрагировании признаков [4]. У детей с ЗПР страдает как наглядно-действенное, так и наглядно-образное и словесно-

логическое мышление. Они с трудом решают задачи, требующие анализа, сравнения и синтеза информации, часто действуют импульсивно и хаотично [24].

Речевое развитие детей с ЗПР также имеет свои особенности. У них наблюдается ограниченность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности в понимании логико-грамматических конструкций и в построении связного высказывания [18]. Дети с ЗПР испытывают трудности в звуковом анализе слов, в овладении грамматическим строем речи, в понимании сложных речевых инструкций. У них нарушено как импрессивная, так и экспрессивная речь, что препятствует полноценному общению и затрудняет процесс обучения.

Эмоционально-волевая сфера детей с ЗПР характеризуется незрелостью и нестабильностью. У них наблюдаются трудности в понимании и выражении эмоций, слабость волевых процессов, импульсивность и эмоциональная лабильность [14]. Дети с ЗПР испытывают трудности в адаптации к новым условиям, в установлении контактов со сверстниками и взрослыми. Они плохо контролируют свое поведение, не умеют подчиняться правилам и регулировать свои действия в соответствии с ситуацией [27].

Для детей с ЗПР характерна сниженная работоспособность и повышенная утомляемость, на что указывают исследование Н.В. Бабкиной [3]. Они быстро устают, теряют интерес к заданиям, нуждаются в более частых перерывах для отдыха. Эти особенности, а также недостаточная сформированность познавательных процессов, приводят к трудностям в овладении учебными навыками: чтением, письмом, счетом [6].

Еще одной важной особенностью детей с ЗПР является недостаточная сформированность произвольной регуляции поведения и деятельности [13]. Им сложно подчинять свои действия правилам, контролировать свое поведение, доводить начатое до конца. Часто наблюдаются специфические особенности эмоционально-волевой сферы: неустойчивость эмоций, слабость волевых усилий, импульсивность.

Таким образом, «психологические особенности детей 6-7 лет с ЗПР проявляются в недостаточности развития восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и эмоционально-волевой сферы» [9]. Эти особенности препятствуют полноценному когнитивному и личностному развитию детей, затрудняют их адаптацию и обучение. Для преодоления этих трудностей необходима своевременная психолого-педагогическая диагностика и коррекция, основанная на учете индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей каждого ребенка с ЗПР.

«Формирование интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития имеет свою специфику и существенно отличается от развития этих умений у нормативно развивающихся сверстников. Это обусловлено особенностями познавательной сферы детей с ЗПР, недостаточностью их мыслительной деятельности и замедленным темпом усвоения новых знаний и навыков» [21].

«Для детей с ЗПР характерен более низкий уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и классификации» [13]. Они испытывают трудности в выделении существенных признаков предметов, в установлении причинно-следственных связей между явлениями, в понимании переносного смысла пословиц и метафор [28]. Мыслительная деятельность детей с ЗПР характеризуется инертностью, стереотипностью и недостаточной осознанностью.

Особенности формирования интеллектуальных умений у детей с ЗПР проявляются в трудностях усвоения сенсорных эталонов и оперирования ими. Дети с ЗПР с трудом дифференцируют цвета и их оттенки, плохо ориентируются в пространственных и временных представлениях [24]. Недостаточность сенсорного опыта и трудности его вербализации препятствуют полноценному формированию мыслительных операций и интеллектуальных умений [12].

Дети с ЗПР испытывают сложности в планировании своей деятельности, в выборе рациональных способов решения интеллектуальных задач, в контроле за ходом их выполнения. Они часто действуют импульсивно и хаотично, не умеют анализировать условия задачи и предвидеть результаты своих действий. Для детей с ЗПР характерна неравномерность в развитии разных сторон мыслительной деятельности: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления [34].

Значительные трудности у детей с ЗПР вызывает формирование умений обобщения и классификации. Они не умеют выделять общие и отличительные признаки предметов, испытывают сложности в объединении объектов в группы по определенному основанию. Для мышления детей с ЗПР характерна конкретность и ситуативность, что затрудняет формирование умений абстрагирования и переноса усвоенных знаний в новые условия [20].

Недостаточное развитие интеллектуальных умений у детей с ЗПР негативно отражается на усвоении ими учебного материала. Они испытывают трудности в понимании условий задачи, удержании инструкций, выполнении последовательных интеллектуальных действий. У детей с ЗПР наблюдается фрагментарность и поверхностность знаний, склонность к механическому заучиванию без достаточного осмысления материала [31].

1.2 Дидактическая игра как средство формирования интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития

Дидактическая игра – это особый вид игровой деятельности, специально созданный в учебно-воспитательных целях. В отличие от других видов игр, дидактическая игра имеет существенный признак – «наличие четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач

обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности» [16].

«По определению А.Н. Леонтьева, дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Дидактическая игра имеет определенную структуру, которая отличает ее от других видов игр и упражнений. Структурные компоненты дидактической игры: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила игры, результат (подведение итогов)» [32].

«Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитания детей. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Игровая задача осуществляется детьми и реализует цель игры. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу, она определяет игровые действия. Игровые действия – это основа игры, без них невозможна сама игра и выполнение детьми поставленных задач. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются дидактические и игровые задачи» [2]. Правила игры – это условия, без которых игра не может существовать. Они регулируют поведение детей, их взаимоотношения и организуют деятельность. Результатом дидактической игры является решение дидактической задачи и подведение итогов игры.

Основной особенностью дидактических игр является их двойственный характер. С одной стороны, они направлены на формирование и развитие определенных умений, навыков и знаний, с другой – представляют собой увлекательное занятие, доставляющее детям удовольствие и радость [1]. Эта особенность дидактических игр обусловлена их игровой формой, наличием игровых ситуаций и действий, в которые вовлекаются дети [27].

По характеру используемого материала «дидактические игры подразделяются на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные и словесные игры» [27]. «В играх с предметами используются

игрушки, реальные предметы и природный материал. Основными игровыми действиями являются манипуляции с предметами, их осмотр, сравнение, распределение и т.д. В настольно-печатных играх дидактические задачи решаются с помощью наглядного материала (картин, карточек, фишек, моделей). Словесные игры строятся на словах и действиях играющих, дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи» [31].

Дидактические игры широко используются в практике обучения и воспитания детей с нормативным развитием. Но особое значение они приобретают в работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Как отмечает С.Г. Шевченко, для детей с ЗПР игра имеет огромное значение, поскольку именно она является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, создает зону ближайшего развития, стимулирует познавательную активность [37].

Дидактические игры выполняют целый ряд важных функций в развитии детей с задержкой психического развития (ЗПР). Рассмотрим основные из них:

- коррекционно-развивающая функция. Дидактические игры направлены на исправление недостатков познавательной деятельности и личностной сферы детей с ЗПР. В процессе игр происходит развитие и коррекция восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, моторики, произвольности поведения, самоконтроля [10]. У детей формируются сенсорные эталоны, навыки обследовательских действий, логические операции и приемы, обогащаются представления об окружающем мире. Дидактические игры стимулируют компенсаторные возможности детей с ЗПР, способствуют коррекции и развитию у них социально-психологических качеств и навыков [15];
- обучающая функция. В дидактической игре создаются условия для формирования новых знаний, умений и навыков. Дети с ЗПР усваивают и закрепляют знания о предметах и явлениях окружающей действительности, признаках и свойствах объектов, числах и фигурах, временных и пространственных представлениях. Игровая форма

обучения позволяет сделать этот процесс увлекательным, поддерживать интерес детей к познанию, преодолевать пассивность и быструю утомляемость. Интеллектуальные умения, приобретенные в дидактической игре (внимание, умение сосредоточиться, запоминать, сравнивать, обобщать, рассуждать) переносятся в учебную, а затем и трудовую деятельность [9];

– воспитательная функция. Дидактические игры оказывают разнообразное воспитательное воздействие на детей с ЗПР. В процессе игр у них формируются нравственно-волевые качества, навыки культуры общения и поведения, взаимопомощи и сотрудничества, развиваются самостоятельность, активность, инициативность. Подчинение правилам игры воспитывает у детей самодисциплину, выдержку, умение контролировать свои действия и поступки [26]. Педагогически правильно организованная дидактическая игра способствует воспитанию положительных взаимоотношений между детьми, формированию коллектива;

– коммуникативная функция. Дидактические игры создают условия для развития навыков общения у детей с ЗПР. Большинство дидактических игр имеют коллективный характер, в них дети вступают в разнообразные взаимоотношения, учатся договариваться, оказывать помощь партнеру по игре [22]. В процессе игровых взаимодействий они овладевают умениями задавать вопросы и отвечать на них, слушать и понимать обращенную речь, связно излагать свои мысли, обогащают лексический запас. Дидактические игры способствуют формированию диалогической речи, развитию речевой инициативы и активности детей;

– диагностическая функция. Дидактическая игра позволяет провести диагностику уровня знаний детей и их интеллектуального развития в естественной игровой ситуации. В игре ребенок раскрепощается, становится более контактным, активно взаимодействует с материалами и участниками игры, демонстрирует свои возможности и проблемы [29].

Наблюдение за дидактической игрой позволяет определить, какие знания и умения уже сформированы у ребенка, в какой помощи он нуждается, как усваивает новый материал. На основе результатов диагностики педагог может варьировать содержание и уровень сложности дидактического материала, индивидуализировать процесс обучения;

– терапевтическая функция. Дидактические игры обладают терапевтическим эффектом, способствуют гармонизации эмоционального состояния детей с ЗПР. Положительные эмоции, связанные с игровым сюжетом, ролью, действиями, нивелируют негативные проявления, вызванные интеллектуальным напряжением [14]. Ситуация успеха, которую ребенок переживает в игре, повышает его уверенность в себе, самооценку, снижает тревожность, страхи. Включение в дидактическую игру элементов психогимнастики, релаксации, психотерапевтических приемов усиливает ее оздоровительное и профилактическое воздействие на психику ребенка;

– социализирующая функция. «Дидактические игры способствуют социальной адаптации детей с ЗПР, готовят их к жизни в обществе. В игре дети приобретают опыт социального взаимодействия, приобщаются к общественным нормам и ценностям, осваивают разные социальные роли» [11]. Совместные дидактические игры формируют у детей с ЗПР умения контролировать свои действия и соотносить их с действиями других, учитывать мнение партнеров, сдерживать эгоистические побуждения. Игровое общение со взрослыми и сверстниками создает зону ближайшего развития ребенка, помогает ему перенимать нормы социального поведения, осваивать способы решения познавательных и практических задач.

Таким образом, дидактические игры полифункциональны и оказывают комплексное коррекционно-развивающее воздействие на личность ребенка с ЗПР. Они выступают как средство коррекции недостатков познавательной деятельности и личностной сферы, обучения и воспитания, диагностики и

терапии, социализации и адаптации. Реализация всех этих функций в единстве позволяет полноценно формировать интеллектуальные умения детей с ЗПР в занимательной игровой форме, преодолевать недостатки их развития, готовить их к школьному обучению и самостоятельной жизни. Использование дидактических игр делает процесс обучения и воспитания детей с ЗПР более легким, естественным и радостным.

«Дидактические игры имеют огромное значение для формирования интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Они являются эффективным средством коррекции и развития познавательной деятельности детей данной категории» [6].

«Прежде всего, дидактические игры способствуют развитию восприятия и формированию сенсорных эталонов у детей с ЗПР» [9]. В игровой форме дети учатся выделять цвет, форму, величину предметов, воспринимать их на слух, на ощупь, по вкусу и запаху. Упражнения с сенсорным материалом развивают у детей зрительное, слуховое, тактильно-двигательное восприятие, совершенствуют перцептивные действия и операции. В результате формируются полноценные сенсорные эталоны и обобщенные способы обследования предметов, что составляет основу для развития наглядных форм мышления.

Дидактические игры также играют важную роль в развитии мыслительных операций и приемов у детей с ЗПР. В процессе игр дети учатся анализировать и сравнивать предметы, выделять их признаки, объединять в группы по общим свойствам, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы и умозаключения. Специальные игры и упражнения формируют у детей навыки классификации, систематизации, обобщения материала по разным основаниям. Развитие логических приемов мышления в наглядно-действенном и наглядно-образном плане подготавливает детей с ЗПР к усвоению абстрактных понятий и переходу к словесно-логическому мышлению [25].

Большое значение имеют дидактические игры для развития памяти и внимания у детей с ЗПР. Игры с постепенным усложнением правил и дидактических задач стимулируют произвольное запоминание, тренируют навыки припоминания и воспроизведения информации. Необходимость следить за ходом игры, действиями участников, соблюдать очередность способствует развитию концентрации, устойчивости, переключения и распределения внимания. Дидактические игры с меняющимися правилами и сюрпризными моментами тренируют гибкость внимания, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой [17].

«Дидактические игры способствуют развитию связной речи и обогащению словарного запаса детей с ЗПР. В процессе игр дети усваивают новые слова, обозначающие предметы и явления окружающего мира» [23]. Называние своих действий и действий партнеров по игре стимулирует использование глаголов, прилагательных, наречий, предлогов. Вопросы педагога, необходимость рассказать о ходе игры и объяснить ее правила развивают умения строить фразы, формулировать и аргументировать свою мысль, вступать в диалог. Включение в дидактические игры словесных и речевых упражнений, театрализации способствует совершенствованию грамматического строя речи, навыков речевого общения.

Наконец, дидактические игры имеют важное значение для формирования предпосылок учебной деятельности у детей с ЗПР. В игровой деятельности у них развиваются умения принимать и удерживать учебную задачу, планировать ход ее выполнения, осуществлять самоконтроль и самооценку. Необходимость договариваться с партнерами, учитывать их мнение, оказывать и принимать помощь формирует у детей навыки учебного сотрудничества. Подчинение правилам игры воспитывает произвольность поведения, самодисциплину, создает предпосылки для овладения учебными действиями по образцу и инструкции.

Таким образом, дидактические игры создают зону ближайшего развития для детей с ЗПР и способствуют эффективному формированию у них

интеллектуальных умений. В занимательной игровой форме происходит развитие и коррекция восприятия, мышления, памяти, внимания, речи. Дидактические игры обеспечивают переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению, способствуют овладению логическими операциями и приемами, стимулируют развитие произвольности психических процессов. Благодаря использованию дидактических игр интеллектуальное развитие детей с ЗПР приближается к возрастной норме, повышается их готовность к школьному обучению.

Таким образом, дидактическая игра – это специфический вид игровой деятельности, имеющий четкую обучающую задачу и соответствующий педагогический результат. Дидактические игры имеют двойственный характер: они обучают и развивают детей в занимательной игровой форме, доставляя радость и удовлетворение от игрового процесса. Для детей с ЗПР дидактические игры имеют особую коррекционно-развивающую направленность и выступают как эффективное средство формирования их интеллектуальных умений в различных сферах: сенсорной, мыслительной, речевой, эмоционально-волевой. Использование дидактических игр способствует всестороннему развитию ребенка с ЗПР, коррекции его познавательной деятельности, подготовке к школьному обучению.

1.3 Анализ подходов к использованию дидактических игр в формировании интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития

Проблема использования дидактических игр в работе с детьми с задержкой психического развития является актуальной и значимой в современной специальной психологии и педагогике. Многие исследователи подчеркивают эффективность применения игровых методов и приемов для активизации познавательной деятельности, повышения учебной мотивации и развития интеллектуальных умений у детей данной категории.

«Так, Н.В. Бабкина в своей работе «Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития» отмечает, что для полноценного формирования познавательных процессов и интеллектуальных способностей у детей с ЗПР необходимо использовать специальные коррекционно-развивающие методики, ведущее место среди которых занимает дидактическая игра» [9]. По мнению автора, именно в процессе игровой деятельности у ребенка с ЗПР в наибольшей степени развиваются восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение, формируются умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи [3]. Автор подчеркивает, что дидактические игры должны быть направлены на решение специфических образовательных и коррекционно-развивающих задач, учитывать особенности познавательного развития детей с ЗПР, объединяться единым сюжетом и игровой мотивацией.

«Проблеме формирования саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР посвящено диссертационное исследование В.В. Кисовой «Формирование саморегуляции в продуктивных видах деятельности у дошкольников с задержкой психического развития»» [11]. Автор отмечает, что одной из важнейших задач подготовки к школе детей с ЗПР является развитие у них способности к саморегуляции и самоконтролю. Экспериментальное исследование В.В. Кисовой доказало, что целенаправленное использование специально разработанных дидактических игр способствует значимому повышению уровня сформированности саморегуляции познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР [17]. В работе представлена система дидактических игр, направленных на формирование целеполагания, планирования, моделирования, оценки результатов деятельности, развитие произвольного внимания и поведения. Автор подчеркивает необходимость поэтапного усложнения игровых заданий, постепенного снижения меры помощи педагога и увеличения доли самостоятельности детей в процессе игры.

У.В. Ульенкова рассматривает особенности применения игровых методов в диагностической и коррекционно-развивающей работе психолога с детьми, имеющими ЗПР. Автор отмечает, что включение элементов игры в процесс психологической диагностики позволяет более точно и дифференцированно выявить актуальные и потенциальные возможности ребенка с ЗПР, снизить риск возникновения негативных реакций, повысить объективность полученных результатов [30]. В коррекционно-развивающей работе, по мнению исследователя, могут с успехом применяться различные виды дидактических игр, при этом коррекционные воздействия органично встраиваются в канву игрового сюжета и не осознаются ребенком как специфические «обучающие» задания. У.В. Ульенкова приводит примеры дидактических игр и упражнений, направленных на развитие сенсорно-перцептивной сферы, наглядно-образного и логического мышления, памяти, внимания, воображения, речи у детей с ЗПР.

«В целом, анализ современных научных исследований убедительно доказывает, что дидактическая игра является эффективным средством развития познавательной деятельности и формирования интеллектуальных умений у детей с задержкой психического развития» [12]. Включение специально разработанных игровых технологий в систему коррекционно-развивающего обучения способствует активизации учебно-познавательной деятельности, повышению уровня учебной мотивации, развитию мыслительных операций, памяти, внимания, речи, воображения, формированию способности к саморегуляции и самоконтролю. Исследователи подчеркивают, что дидактические игры должны соответствовать особенностям психического развития детей с ЗПР, иметь коррекционную направленность, объединяться единым игровым сюжетом, постепенно усложняться по мере овладения детьми необходимыми умениями [16]. Грамотное и систематическое использование дидактических игр позволяет существенно оптимизировать процесс обучения и воспитания детей с ЗПР,

способствует более эффективной подготовке их к обучению в школе и успешной социализации.

Для эффективного использования дидактических игр в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими задержку психического развития, необходимо учитывать ряд методических рекомендаций. Рассмотрим основные принципы и условия организации игровой деятельности, представленные в работах современных исследователей.

По мнению О.В. Заширинской, изложенному в пособии «Психология детей с задержкой психического развития», при организации дидактических игр с дошкольниками с ЗПР следует придерживаться следующих правил [13]:

- игры должны соответствовать возрасту и уровню психического развития детей, постепенно усложняясь по содержанию и игровым действиям;
- в структуре игры необходимо четко выделять дидактическую задачу, игровые правила и действия;
- игровой материал должен быть ярким, красочным, привлекающим внимание детей, но не отвлекающим от выполнения основной задачи;
- в процессе игры следует поощрять речевую активность, стимулировать детей к называнию своих действий, оречевлению игровых ситуаций;
- необходимо обеспечить многократное проведение игры, что способствует лучшему усвоению и закреплению сформированных умений.

О.В. Заширинская подчеркивает, что в работе с детьми с ЗПР ведущая роль принадлежит взрослому, который демонстрирует образцы игровых действий, эмоционально вовлекает детей в игру, осуществляет игровое взаимодействие [13].

Н.Ю. Борякова и М.А. Касицына в методическом пособии «Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР» выделяют следующие этапы обучения дошкольников с ЗПР дидактической игре [15]:

- ознакомительный этап – взрослый знакомит детей с игрой, демонстрирует игровые действия и правила, привлекает внимание к игровому материалу;
- репродуктивный этап – дети воспроизводят игровые действия по образцу, руководствуются правилами игры при помощи взрослого;
- продуктивный этап – дети самостоятельно используют усвоенные игровые умения в новых дидактических играх со сходным содержанием.

Авторы отмечают, что продолжительность этапов зависит от уровня психического развития детей и сложности игры. Важно обеспечить постепенный переход от совместных действий со взрослым к самостоятельной игре детей [15].

Исследователи рекомендуют включать в структуру игры следующие компоненты [21; 28; 18].

Четкую инструкцию с указанием цели, правил, игровых действий:

- наглядный показ способов действий с игровым материалом;
- поэтапное выполнение игровых заданий с постепенным нарастанием сложности;
- оказание дозированной помощи детям (стимулирующей, организующей, обучающей);
- анализ и оценку результатов игры, подведение итогов.

По мнению исследователей, такая структура игры позволяет формировать у детей с ЗПР навыки планирования, самоконтроля, целенаправленной деятельности.

Также исследователи указывают на важность включения дидактических игр в разные виды детской деятельности и режимные моменты. Предлагается использовать игры:

- на прогулке для развития двигательной активности, пространственной ориентировки, наблюдательности;

- на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим для активизации словаря, формирования грамматического строя речи, связных высказываний;
- на занятиях по формированию элементарных математических представлений для усвоения количественных отношений, геометрических фигур, пространственно-временных представлений;
- в часы досуга для закрепления полученных знаний и навыков, развития эмоциональной сферы, коммуникативных умений.

При использовании дидактических игр следует соблюдать следующие методические требования:

- ознакомление детей с игрой должно происходить поэтапно: рассматривание игрового материала, объяснение содержания и правил, показ игровых действий, проверка понимания инструкции;
- первые игры должны проводиться с небольшой подгруппой детей (4-5 человек), чтобы обеспечить индивидуальный подход и контроль за действиями каждого ребенка;
- по мере усвоения правил можно переходить к коллективным играм, учить детей договариваться, распределять роли, соблюдать очередность;
- в процессе игры необходимо приучать детей к использованию вежливых слов и выражений, воспитывать доброжелательность, умение сдерживать негативные эмоции;
- при повторном проведении игры следует варьировать игровой материал, сюжет, усложнять правила, поощрять творческую инициативу детей.

Исследователи отмечают, что соблюдение этих рекомендаций позволит сформировать у дошкольников с ЗПР навыки игровой деятельности, повысит обучающий и развивающий эффект дидактических игр [14; 24; 34].

Подводя итоги анализу теоретических основ формирования интеллектуальных умений детей 6-7 лет с задержкой психического развития

посредством дидактических игр теоретическому, можно сделать следующие выводы.

У детей 6-7 лет с задержкой психического развития наблюдаются специфические особенности развития познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер. Для них характерна недостаточная сформированность восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, произвольной регуляции деятельности. Это проявляется в трудностях усвоения знаний и навыков, сниженной работоспособности, слабости волевых усилий, импульсивности, проблемах адаптации и общения [18; 34; 13].

Для эффективного развития интеллектуальных умений детей с ЗПР необходимо использовать специальные методы и средства обучения, ведущее место среди которых занимает дидактическая игра [3]. Дидактические игры имеют коррекционно-развивающую направленность, стимулируют познавательную активность, развивают мыслительные операции, речь, произвольность в занимательной и доступной форме [22; 10].

Анализ научных подходов показал, что эффективность использования дидактических игр зависит от учета психологических особенностей детей с ЗПР, постепенного усложнения содержания и структуры игр, разнообразия используемого материала, сочетания обучающих и игровых задач, активной позиции взрослого [27; 17]. Грамотная организация дидактических игр, основанная на этих принципах, позволяет корригировать недостатки развития детей с ЗПР и формировать у них необходимые интеллектуальные умения [14; 24; 19].

Таким образом, «теоретический анализ подтверждает актуальность и значимость проблемы исследования и позволяет обозначить ключевые психолого-педагогические условия формирования интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр» [2].

Глава 2 Эмпирическое исследование формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

2.1 Диагностика сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«В рамках эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей формирования интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами была проведена диагностика сформированности данных умений у 30 детей 6-7 лет. Базой исследования выступило дошкольное отделение-детский сад номер 49 МБОУ «Старгородковская средняя общеобразовательная школа»» [3].

«Целью данного исследования является эмпирическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования дидактических игр как средства формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития» [9].

Для достижения поставленной цели нами сформулирован ряд исследовательских задач, которые последовательно решаются в ходе теоретического анализа и эмпирического изучения проблемы. К числу основных задач относятся:

- «– изучение и систематизация теоретических основ формирования интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- подбор и обоснование диагностического инструментария для исследования уровня сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с ЗПР;
- проведение констатирующего эксперимента, направленного на изучение актуального уровня развития интеллектуальных умений у старших дошкольников с ЗПР;

- разработка и апробация содержания работы по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с ЗПР средствами дидактических игр;
- проведение контрольного эксперимента, оценка результативности содержания работы дидактических игр для развития интеллектуальных умений детей с ЗПР» [10].

Таким образом, данное исследование имеет классическую структуру психолого-педагогического эксперимента, включающую теоретический анализ проблемы, проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов, разработку и апробацию коррекционно-развивающей работы, оценку ее результативности. Последовательное решение поставленных задач позволяет автору достичь основной цели работы.

Следует отметить, что диагностическое обследование является важнейшим этапом экспериментального изучения любой психолого-педагогической проблемы. Именно диагностика позволяет получить объективные данные об актуальном уровне развития изучаемых психических функций, процессов, качеств личности, выявить особенности и закономерности их становления в онтогенезе, определить потенциальные возможности и перспективы развития.

В контексте нашего исследования диагностика интеллектуальных умений у детей с ЗПР позволила определить специфику и уровень сформированности мыслительных операций и приемов, особенности восприятия, памяти, внимания, речи, которые лежат в основе познавательной деятельности и определяют успешность усвоения знаний и навыков.

«Для проверки результативности разработанного содержания работы по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития средствами дидактических игр все участники исследования были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Данное разделение является необходимым условием проведения психолого-педагогического эксперимента, позволяющим оценить

результативность предложенной системы коррекционно-развивающих воздействий» [16].

В контрольную группу вошли дети с ЗПР, продолжающие обучение по традиционной программе дошкольного образования без включения специальных дидактических игр и упражнений. Данная группа выступает в качестве эталона сравнения, относительно которого будет оцениваться эффективность экспериментального воздействия. Предполагается, что дети контрольной группы, не подвергающиеся целенаправленному формирующему влиянию, продемонстрируют меньшую динамику в развитии интеллектуальных умений, чем их сверстники из экспериментальной группы.

Экспериментальная группа, напротив, включает детей с ЗПР, в обучение которых внедряется подобранное содержание работы, в состав которой входят дидактические игры, направленные на формирование интеллектуальных умений. С детьми этой группы на протяжении определенного времени (как правило, нескольких месяцев) проводятся специально организованные коррекционно-развивающие занятия, в ходе которых они овладевают навыками анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации информации, учатся устанавливать причинно-следственные связи, выделять существенные признаки предметов и явлений. Ожидается, что целенаправленное игровое воздействие приведет к значимым позитивным сдвигам в интеллектуальном развитии детей экспериментальной группы, которые превзойдут спонтанные изменения в контрольной группе.

Рассмотренная нами методика представляет собой специально подобранный психодиагностический инструментарий, предназначенный для быстрого и эффективного обследования уровня интеллектуального развития старших дошкольников (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностика
«умения выделять признаки предметов, объектов и явлений» [23]	«Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)» [23]
«умения разделять объект и явления на классы» [23]	«Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фаина)» [23]
«умения находить сходства и различия между предметами» [23]	«Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фаина)» [23]
«умения объединять предметы и явления по общим признакам» [23]	«Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фаина)» [23]

С помощью диагностического инструментария был проведен констатирующий этап. Рассмотрим результаты исследования интеллектуальных умений, полученные на первом этапе исследования (Приложение А).

«Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)» [23]

Цель: выявить уровень развития умения выделять признаки предметов, объектов и явлений, а именно выявить степень овладения такими ключевыми мыслительными операциями, как анализ, сравнение и обобщение признаков.

Для проведения обследования необходим специальный набор геометрических фигур, различающихся по трем признакам: размеру, цвету и форме. Этот стимульный материал состоит из восьми фигур, среди которых четыре круга и четыре квадрата. В свою очередь, круги и квадраты также варьируются по размеру (два больших и два маленьких) и цвету (красный и синий).

Процедура проведения методики заключается в следующем. Вначале взрослый раскладывает перед ребенком все фигуры в произвольном порядке и просит его рассказать, чем они отличаются друг от друга. При этом важно удостовериться, что ребенок назвал все три отличительных признака фигур, пусть даже и в более доступной для него форме. В случае необходимости можно помочь ребенку наводящими вопросами, демонстрируя пары фигур, различающихся только по одному признаку. После того как будет сделан

обобщающий вывод об особенностях предъявленных фигур, взрослый достает одну из них и кладет перед ребенком, давая инструкцию найти среди оставшихся самую непохожую на образец фигуру. Ребенок должен обосновать свой выбор, объяснив, почему именно выбранная им фигура максимально отличается от исходной. Данная процедура повторяется несколько раз с разными фигурами-образцами.

Оценка результатов выполнения задания производится на основе анализа ориентировки ребенка на признаки фигур и его вербальных отчетов.

Высокий уровень предполагает выбор непохожей фигуры по всем трем признакам с названием одного-двух из них.

Средний уровень характеризуется ориентацией преимущественно на два признака при назывании лишь одного отличия.

Низкий уровень проявляется в случае, если ребенок учитывает только один признак фигур, при этом даже не называя его.

Результаты по первой методике представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности умения выделять признаки предметов, объектов и явлений по методике «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Экспериментальная	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)

«В контрольной группе из 15 детей 10 (67%) показали низкий уровень и 5 (33%) – средний уровень сформированности умения выделять признаки по методике «Самое непохожее». Высокого уровня не продемонстрировал никто (0%)»[23].

«В экспериментальной группе из 15 детей у 11 (73%) выявлен низкий уровень и у 4 (27%) – средний уровень по данной методике. Высокий уровень также не был отмечен ни у кого (0%)»[23].

Таким образом, в обеих группах детей с ЗПР преобладает низкий уровень умения выделять признаки предметов и явлений по методике Л.А. Венгера «Самое непохожее». Большинство детей испытывают трудности в ориентировке на существенные признаки при определении непохожего объекта. Это свидетельствует о недостаточной сформированности операций анализа и сравнения как значимых компонентов мыслительной деятельности при ЗПР старшего дошкольного возраста.

«Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фадина)» [23]

«Цель: выявить уровень развития умения разделять объект и явления на классы, т.е. способность ребенка к классификации, умению распределять объекты по существенным признакам и обобщать их под единым названием» [23].

«Инструкция проведения методики следующая. Ребенку предъявляется набор из 16 карточек, на которых изображены различные объекты – животные, мебель, фрукты и овощи. Экспериментатор дает задание разложить картинки на четыре группы таким образом, чтобы объекты в каждой группе были схожи по своим ключевым характеристикам и могли быть объединены единым обобщающим понятием» [23].

После выполнения классификации ребенка просят назвать каждую группу одним словом, чтобы проверить осознанность произведенного разделения.

Критериями оценки выступает корректность отнесения объектов к той или иной логической категории, а также способность ребенка вербализовать основание произведенной классификации – то есть назвать обобщающее слово для каждой группы.

Результат выполнения методики ниже 50% от эталонного соответствует низкому уровню развития логического мышления и способности к классификации, что может свидетельствовать о наличии задержки психического развития у ребенка.

При диагностике детей с ЗПР по данной методике отмечаются характерные особенности выполнения задания. Дети испытывают затруднения при объяснении своих действий, не могут четко сформулировать принцип, по которому они объединяли объекты в группы. Для обобщений используются конкретные ситуативные названия, а не существенные родовые понятия. Например: «животные во дворе», вместо «домашние животные», «то, что едят» вместо «фрукты и овощи» и т.п. При правильно выполненной группировке дети с ЗПР все равно затрудняются в обосновании своих действий.

Результаты по второй методике представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности умения разделять объекты и явления на классы по методике «Классификация» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Экспериментальная	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)

В контрольной группе из 15 детей с ЗПР у 10 (67%) «диагностирован низкий уровень и у 5 (33%) – средний уровень сформированности умения классифицировать объекты по методике Г.В. Фадиной. Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка (0%)»[23].

«В экспериментальной группе из 15 детей 11 (73%) продемонстрировали низкий уровень и 4 (27%) – средний уровень умения разделять предметы на классы по существенным признакам. Так же, как и в контрольной группе, высокий уровень отсутствует (0%)»[23].

Полученные данные говорят о том, что у большинства старших дошкольников с ЗПР из обеих групп недостаточно сформирована способность к классификации - одной из основных логических операций мышления. Дети испытывают сложности при группировке объектов по категориальным признакам, при вербализации основания классификации, часто опираются на ситуативные, а не существенные свойства предметов. Это является закономерным проявлением незрелости логического мышления при задержанном варианте развития.

«Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)» [23]

«Цель: выявить уровень развития умения находить сходства и различия между предметами, т.е. уровень сформированности у ребенка мыслительной операции сравнения, умение выделять сходства и различия между предметами и явлениями» [23].

«Инструкция к проведению методики заключается в следующем. Ребенку предлагается 5 пар слов, обозначающих хорошо знакомые объекты: бабочки–ласточки, яблони–березы, лисы–собаки, цветы–деревья, рыбы–птицы. Задача ребенка – проанализировать каждую пару и назвать черты сходства и различия между входящими в нее объектами» [23].

Критерием оценки служит полнота и адекватность установления ребенком сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов. Также анализируется характер выделяемых признаков – существенные или второстепенные, а также логичность обоснования своего ответа.

При выполнении менее 50% задания в сравнении с эталоном делается вывод о низком уровне развития мыслительной операции сравнения, что является одним из проявлений задержки психического развития у ребенка.

Результаты по третьей методике представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень сформированности умения находить сходства и различия между предметами по методике «Сравнение» (автор Г.В. Фадиной)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)
Экспериментальная	15	12 (80%)	3 (20%)	0 (0%)

По результатам диагностики с помощью методики «Сравнение» Г.В. Фадиной в контрольной группе из 15 детей с ЗПР у 11 (73%) выявлен низкий уровень и у 4 (27%) – средний уровень сформированности умения находить сходства и различия между предметами. Высокий уровень не показал никто из детей (0%).

В экспериментальной группе, также состоящей из 15 дошкольников с ЗПР, 12 детей (80%) продемонстрировали низкий уровень и 3 ребенка (20%) – средний уровень способности сравнивать объекты по существенным признакам. Высокий уровень, так же, как и в контрольной группе, отсутствует (0%).

Анализ полученных данных свидетельствует о значительных трудностях в овладении мыслительной операцией сравнения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В обеих группах преобладает низкий уровень способности выделять черты сходства и различия между предметами. Дети склонны называть преимущественно различия, а не сходства, опираются на внешние несущественные признаки, демонстрируют непоследовательность, фрагментарность сравнения. Это отражает специфику недоразвития логического мышления как центрального компонента познавательной деятельности при ЗПР.

Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадиной)

Цель: выявить уровень развития умения объединять предметы и явления по общим признакам, т.е. уровень способности ребенка старшего дошкольного

возраста подводить ряд конкретных понятий под более общую категорию, находить для группы объектов обобщающее родовое название.

Процедура проведения методики такова. «Ребенку предлагается 10 рядов хорошо знакомых предметов и явлений.

Шкафы, кровати, стулья.

Футболки, брюки, куртки.

Сапоги, туфли, тапочки.

Васильки, ландыши, розы.

Дубы, елки, березы.

Вороны, голуби, утки.

Смородина, малина, клубника.

Картошка, морковь, помидоры.

Яблоки, груши, мандарины.

Моряки, летчики, артиллеристы» [23].

Задача ребенка – обобщить каждый ряд, одним словом, назвать единую категорию, к которой относятся все перечисленные объекты.

Критерием оценки выступает адекватность подбора обобщающего понятия, его категориальный уровень (видовой или родовой), а также полнота охвата всех входящих в ряд объектов данным понятием.

При выполнении задания ниже 50% от эталонного результата констатируется низкий уровень сформированности операции обобщения, что может являться показателем наличия у ребенка ЗПР.

Результаты по четвертой методике представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень сформированности умения объединять предметы и явления по общим признакам по методике «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Экспериментальная	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)

Согласно результатам исследования по методике «Обобщение понятий» Г.В. Фадиной, в контрольной группе из 15 детей с ЗПР у 10 (67%) отмечается низкий уровень и у 5 (33%) – средний уровень сформированности умения обобщать предметы и явления под общим понятием. Высокий уровень не диагностирован ни у одного ребенка (0%).

В экспериментальной группе, в которую также вошли 15 старших дошкольников с ЗПР, 11 детей (73%) продемонстрировали низкий уровень и 4 ребенка (27%) – средний уровень способности к обобщению предметов по существенным категориальным признакам. Высокий уровень, как и в контрольной группе, отсутствует (0%).

Полученные данные указывают на выраженное недоразвитие операции обобщения у детей с ЗПР обеих групп. Подавляющее большинство дошкольников испытывают трудности в объединении конкретных понятий под более общей категорией, подбирают обобщающие слова на основе ситуативных, а не родовых признаков, склонны к чрезмерному сужению или расширению обобщающего понятия. Это свидетельствует о незрелости абстрактных форм мышления, низком уровне категоризации, что является типичным симптомом ЗПР.

Графические данные контрольной группы при прохождении диагностики на констатирующем этапе представлены на рисунке 1.

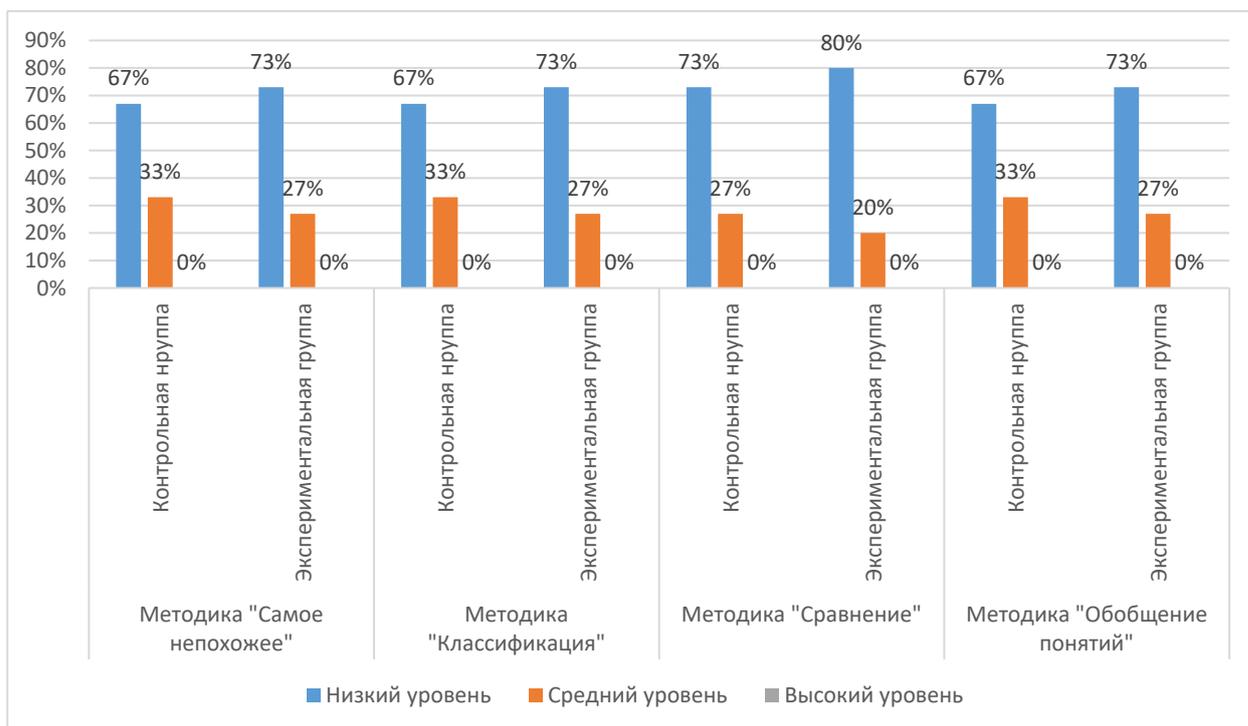


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа для контрольной и экспериментальной групп

«Анализируя результаты констатирующего этапа исследования, представленные на рисунке 1, можно сделать вывод о том, что у старших дошкольников с задержкой психического развития как контрольной, так и экспериментальной групп отмечается выраженное недоразвитие базовых интеллектуальных умений» [23].

«Так, по всем четырем диагностическим методикам, направленным на изучение способности выделять существенные признаки объектов, классифицировать предметы, находить сходства и различия, обобщать понятия, в обеих группах преобладают низкие показатели. Процент детей, демонстрирующих низкий уровень сформированности данных умений, колеблется от 67% до 80%. Это свидетельствует о значительных трудностях в осуществлении основных мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения, классификации» [23].

В свою очередь, количество дошкольников, показавших средний уровень развития интеллектуальных умений, не превышает 33% ни по одной из методик в обеих группах. Высокий же уровень и вовсе не был зафиксирован ни у одного ребенка. Данные результаты говорят о системном недоразвитии логического мышления, являющегося стержневым образованием познавательной деятельности.

Качественный анализ особенностей выполнения диагностических заданий позволяет констатировать, что дети с ЗПР испытывают затруднения в вычленении ключевых свойств предметов, их дифференциации от второстепенных признаков. При классификации объектов они зачастую опираются на ситуативные, а не категориальные характеристики, затрудняются в обосновании своих действий. Сравнение отличается фрагментарностью, непоследовательностью, склонностью называть различия в ущерб сходству. Обобщения носят диффузный характер с тенденцией к сужению или, напротив, чрезмерному расширению понятий.

Таким образом, представленные на констатирующем этапе данные убедительно доказывают наличие выраженных интеллектуальных трудностей у старших дошкольников с ЗПР. Недостаточная сформированность базовых мыслительных операций и приемов, во многом обусловленная незрелостью аналитико-синтетической деятельности, затрудняет процессы переработки и систематизации информации, решения познавательных задач. «Все это актуализирует необходимость проведения специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование интеллектуальных умений у детей данной нозологии. Низкие стартовые возможности детей обеих групп, несформированность у них ключевых мыслительных операций и познавательных процессов создают серьезные предпосылки для возникновения школьной неуспеваемости и дезадаптации. Поэтому раннее выявление и комплексная коррекция нарушений интеллектуального развития у детей с ограниченными возможностями здоровья должны стать

приоритетными задачами современной специальной педагогики и психологии» [23].

Безусловно, реализация этих задач требует подборки и внедрения эффективных технологий коррекционно-развивающего обучения, учитывающих закономерности и особенности познавательного развития детей с ЗПР. И одним из наиболее перспективных направлений поиска таких технологий является использование потенциала дидактической игры как ведущего вида деятельности и основного средства обучения дошкольников. Именно игровые методы и приемы, основанные на активности и самостоятельности ребенка, его непосредственном интересе и эмоциональной вовлеченности, способны обеспечить максимальную индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, создать оптимальные условия для продвижения каждого ребенка в зону его ближайшего развития.

2.2 Содержание работы и апробация по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

Опираясь на результаты теоретического анализа проблемы интеллектуального развития дошкольников с ЗПР и данные экспериментального изучения особенностей их мыслительной деятельности, мы можем сформулировать следующую цель разрабатываемого содержания работы: формирование базовых интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством специально организованной системы дидактических игр, обеспечивающей коррекцию и развитие ключевых компонентов познавательной сферы в соответствии с возрастными нормативами и образовательными потребностями данной категории дошкольников.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда конкретных задач, отражающих основные направления и этапы коррекционно-развивающей работы:

- развитие базовых мыслительных операций у детей с ЗПР: анализа и синтеза, сравнения и обобщения, классификации и систематизации, абстрагирования и конкретизации. Данная задача предполагает подбор и адаптацию системы игровых заданий и упражнений, направленных на формирование умения выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать сходства и различия, объединять и дифференцировать объекты по заданным критериям, выявлять логические связи и отношения. При этом важно обеспечить постепенное усложнение игрового материала, переход от предметно-практических к образным и вербальным формам мыслительной деятельности;
- формирование навыков саморегуляции и контроля познавательных действий у дошкольников с ЗПР. Решение этой задачи связано с развитием у детей способности удерживать цель деятельности, планировать и контролировать ее выполнение, оценивать правильность своих действий. Необходимым условием реализации данного направления работы является включение в структуру дидактических игр специальных правил и требований, регламентирующих последовательность игровых действий, стимулирующих активность и самостоятельность детей, обеспечивающих формирование навыков произвольной регуляции поведения;
- расширение представлений детей с ЗПР об окружающем мире, обогащение их познавательного опыта. Данная задача предполагает насыщение содержания дидактических игр разнообразной информацией о предметах и явлениях окружающей действительности, организацию активного взаимодействия детей с природными и социальными объектами в процессе игровой деятельности. При этом важно обеспечить доступность и эмоциональную привлекательность игрового

материала, его соответствие актуальному уровню развития и потенциальным возможностям дошкольников с ЗПР;

– развитие речевых средств познавательной деятельности у детей с ЗПР.

Решение данной задачи связано с обогащением словарного запаса дошкольников, формированием у них умения использовать речь для обозначения признаков и свойств предметов, установления причинно-следственных связей, построения развернутых высказываний и рассуждений. Необходимым условием реализации этого направления работы является включение в структуру дидактических игр различных речевых средств: инструкций и правил, вопросов и комментариев, загадок и рассказов, стимулирующих речевую активность и вербальное опосредствование мыслительных действий детей;

– формирование положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к интеллектуальным играм у дошкольников с ЗПР. Данная задача предполагает создание атмосферы эмоционального комфорта и поддержки в процессе игровых занятий, обеспечение ситуации успеха и положительного подкрепления достижений каждого ребенка. Важным условием реализации этого направления работы является учет индивидуальных интересов и предпочтений детей, предоставление им возможности выбора игр и партнеров, поощрение инициативы и творчества в игровой деятельности;

– развитие навыков сотрудничества и продуктивного взаимодействия со сверстниками у детей с ЗПР. Решение этой задачи связано с включением в программу специальных игр и упражнений, предполагающих парную и групповую формы организации, требующих согласования действий и распределения ролей между участниками. При этом важно обеспечить четкость и понятность правил взаимодействия, равноправие и взаимоуважение партнеров, создать условия для обмена мнениями и оказания взаимопомощи в процессе игры.

«Таким образом, представленная система задач охватывает основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию интеллектуальных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития и отражает специфику использования дидактической игры как ведущего средства обучения и развития детей данной нозологии» [23]. Безусловно, эффективность решения поставленных задач будет зависеть от комплексного и систематического характера психолого-педагогического воздействия, учета индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого ребенка, тесного взаимодействия всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Подобранное нами содержание работы по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр было реализовано в экспериментальной группе, состоящей из 15 дошкольников с диагностированной ЗПР. Апробация содержания работы осуществлялась на протяжении 2 месяцев в режиме трех коррекционно-развивающих занятий в неделю, что обеспечило необходимую систематичность и интенсивность психолого-педагогического воздействия.

Нами было разработано тематическое планирование занятий с использованием дидактических игр с детьми с ЗПР 6-7 лет (Приложение Б).

Следует отметить, что экспериментальное внедрение подобранного содержания работы проходило в естественных условиях педагогического процесса специального дошкольного учреждения и органично встраивалось в систему коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Занятия по развитию интеллектуальных умений проводились во второй половине дня, в специально оборудованном игровом помещении, что позволяло создать атмосферу эмоционального комфорта и обеспечить полноценную включенность детей в игровую деятельность.

«Для решения задач, поставленных в рамках содержания работы по формированию интеллектуальных умений у старших дошкольников с

задержкой психического развития, нами был подобран комплекс специальных дидактических игр и упражнений, направленных на развитие базовых мыслительных операций, формирование навыков саморегуляции познавательной деятельности, расширение представлений об окружающем мире, активизацию речевой и коммуникативной активности детей» [23]. Рассмотрим подробнее содержание и особенности применения данных игр в соответствии с основными направлениями коррекционно-развивающей работы.

Игры и упражнения, направленные на развитие базовых мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения и обобщения, классификации и систематизации):

- «Волшебный мешочек»: детям предлагается на ощупь определить предмет, спрятанный в непрозрачном мешочке, и описать его свойства (форму, размер, фактуру и т.д.). Усложненный вариант игры предполагает группировку предметов по заданному признаку, нахождение лишнего объекта;
- «Найди отличия»: детям предъявляются два похожих изображения, в одном из которых отсутствуют некоторые детали. Задача – определить и назвать эти отличия. По мере усвоения игры вводятся более сложные изображения, увеличивается количество различий;
- «Что лишнее?»: детям предлагается набор карточек с изображениями, относящимися к одной категории, и одна карточка, не соответствующая этой категории. Необходимо найти лишний предмет и объяснить свой выбор;
- «Подбери пару»: игра с карточками, на которых изображены предметы, связанные между собой определенным признаком (например, чашка и блюдце, замок и ключ и т.д.). Ребенок должен найти соответствующие пары и объяснить свой выбор;
- «Разложи по группам»: детям предъявляется набор картинок, которые нужно разложить на несколько групп по определенному признаку (цвету,

форме, размеру, назначению и т.д.). Усложненный вариант предполагает самостоятельный выбор детьми основания для классификации;

– «Продолжи ряд»: игра с использованием наборов геометрических фигур, бусин, картинок и т.п. Ребенку демонстрируют ряд объектов, организованных по определенному правилу, и предлагают продолжить этот ряд, выбрав подходящие элементы;

– «Четвертый лишний»: детям предъявляются карточки с четырьмя изображениями, три из которых относятся к одной категории, а четвертое – к другой. Задача – найти лишний предмет, назвать оставшиеся и обобщающее слово для их категории.

Игры и упражнения, направленные на формирование навыков саморегуляции и контроля познавательных действий:

– «Запретное движение»: ведущий показывает детям различные движения, одно из которых объявляется «запретным». Задача детей – повторять все движения, кроме запретного. Тот, кто ошибается, выбывает из игры;

– «Да и нет не говорите»: ведущий задает детям вопросы, на которые нельзя отвечать словами «да» и «нет». Тот, кто ошибается, получает штрафное очко. Выигрывает ребенок, набравший наименьшее количество штрафных очков;

– «Светофор»: ведущий показывает цветные карточки (красную, желтую, зеленую), а дети выполняют соответствующие действия (красная – стоп, желтая – приготовиться, зеленая – идти). Усложненный вариант предполагает введение дополнительных сигналов и действий;

– «Замри»: под музыку дети свободно двигаются по комнате. Когда музыка останавливается, они должны замереть в той позе, в которой их застал сигнал. Тот, кто пошевелится, выбывает из игры;

– «Слушай и выполняй»: ведущий дает детям серию инструкций, которые они должны внимательно выслушать и точно выполнить.

Инструкции постепенно усложняются, включая несколько последовательных действий;

– «Школа внимания»: детям предлагается выполнить ряд графических заданий (лабиринты, точечные рисунки, копирование узоров) с опорой на образец и по словесной инструкции. Оценивается точность и аккуратность выполнения.

Игры и упражнения, направленные на расширение представлений об окружающем мире:

– «Волшебные превращения»: детям демонстрируются изображения знакомых объектов (животных, растений, предметов быта), которые они должны «превратить» в другие объекты, изменив их отдельные части или свойства. Поощряется развернутое описание произведенных трансформаций;

– «Путешествие по карте»: на большом листе бумаги или ковре расстилается «карта» с изображением различных объектов и ландшафтов (река, лес, горы, город и т.д.). Дети «путешествуют» по карте, называя и описывая встречающиеся объекты, придумывая истории, связанные с ними;

– «Кто где живет?»: детям предлагаются карточки с изображениями животных и мест их обитания (лес, река, пустыня, Север и т.д.). Задача – найти для каждого животного подходящее место обитания и объяснить свой выбор;

– «Что из чего сделано?»: детям предъявляются карточки с изображениями предметов, сделанных из различных материалов (дерева, ткани, бумаги, стекла и т.д.). Нужно определить и назвать материал каждого предмета;

– «Времена года»: используются наборы картинок, изображающих сезонные изменения в природе. Дети должны выбрать картинки, соответствующие определенному времени года, и объяснить свой выбор.

Усложненный вариант предполагает сортировку картинок на 4 группы и их последовательное расположение.

Игры и упражнения, направленные на развитие речевых средств познавательной деятельности:

– «Опиши предмет»: ребенку предлагается карточка с изображением предмета, которое он должен подробно описать, не называя сам предмет. Остальные дети отгадывают загаданный объект по описанию;

– «Закончи предложение»: ведущий начинает предложение, а ребенок должен завершить его, подобрав подходящее слово или словосочетание.

Предложения могут содержать описания предметов, явлений природы, ситуаций из жизни;

– «Скажи наоборот»: ведущий называет слова, обозначающие размер, цвет, свойства предметов, а дети подбирают к ним антонимы. Усложненный вариант предполагает составление предложений с парами антонимов;

– «Объясни пословицу»: детям предлагаются простые пословицы и поговорки, смысл которых они должны объяснить, опираясь на собственный опыт и имеющиеся знания. Поощряется использование развернутых речевых конструкций;

– «Рассказ по картинке»: используются сюжетные картинки или серии картинок, по которым дети составляют развернутый рассказ, опираясь на наводящие вопросы педагога. Постепенно задания усложняются, требуя большей самостоятельности в построении связного высказывания;

– «Загадки-описания»: детям предлагаются загадки, в которых описываются характерные признаки и свойства предметов. Отгадывая загадки, дети учатся выделять существенные признаки, понимать переносный смысл образных выражений.

Игры и упражнения, направленные на формирование положительной мотивации познавательной деятельности:

- «Знаю – научу»: ребенок, который хорошо справился с каким-то заданием, берет на себя роль «учителя» и объясняет способ решения другим детям, испытывающим затруднения. Смена ролей способствует повышению самооценки и познавательной активности;
- «Поле чудес»: по аналогии с известной телеигрой, дети открывают буквы «загаданного» слова, выполняя интеллектуальные задания (отгадывая загадки, подбирая рифмы, решая ребусы и т.д.). Каждое открытое слово поощряется фишкой или жетоном;
- «Интеллектуальное лото»: используются тематические карточки (например, с изображениями животных, растений, предметов быта), которые дети должны правильно разместить на игровом поле в соответствии с заданными категориями. Усложненный вариант предполагает самостоятельное определение категории для каждого ряда карточек;
- «Путешествие в страну Знаний»: игра-путешествие по воображаемой карте, включающей «станции» с различными познавательными заданиями (лабиринты, ребусы, шарады, логические задачи). За каждое выполненное задание команда получает элемент «ключа», открывающего дверь в страну Знаний;
- «Умники и умницы»: игра-соревнование, в которой дети отвечают на вопросы из различных областей знаний, решают логические и творческие задачи. За каждый правильный ответ начисляются баллы. Победителем становится ребенок, набравший наибольшее количество баллов.

Игры и упражнения, направленные на развитие навыков сотрудничества и продуктивного взаимодействия:

- «Общая картина»: детям предлагается создать коллективную аппликацию или рисунок на заданную тему, распределив обязанности и согласовывая свои действия. Каждый ребенок выполняет свою часть работы, которая затем объединяется в общую композицию;

– «Найди свою пару»: каждому ребенку выдается карточка с половинкой изображения. Задача – найти среди других детей обладателя второй половинки и вместе составить целое изображение. Игра способствует развитию коммуникативных навыков и умения договариваться;

– «Необитаемый остров»: детям предлагается представить себя на необитаемом острове и распределить обязанности по обеспечению условий для выживания (построить шалаш, добыть пищу, организовать быт и т.д.). Поощряется обсуждение и согласование действий всех участников;

– «Живые картины»: дети распределяются на группы, каждая из которых получает карточку с изображением сюжетной сцены. Задача – воспроизвести эту сцену, распределив роли и построив совместную композицию. Усложненный вариант предполагает самостоятельный выбор сюжета для инсценировки;

– «Сказка на новый лад»: детям предлагается хорошо знакомая сказка, которую они должны рассказать по ролям, внося в нее творческие изменения (новых героев, иной поворот сюжета, современные реалии). Распределение ролей и обсуждение сюжетных модификаций происходит в процессе совместного обсуждения.

Рассмотрим подробно, как проходили некоторые из этих игр, и какие ответы давали дети.

В игре «Волшебный мешочек», направленной на развитие тактильного восприятия и умения описывать свойства предметов, дети с интересом доставали различные объекты из непрозрачного мешочка и пытались определить их на ощупь. Так, Маша К., ощупав мягкий пушистый предмет, сказала: «Как будто медведь». Витя К., достав что-то гладкое и округлое, предположил: «Похоже на мячик». В данной игре дети учились концентрировать внимание на тактильных ощущениях, выделять ключевые признаки предметов, подбирать точные слова для их описания.

В игре «Найди отличия», развивающей зрительное восприятие и наблюдательность, детям предлагались две картинки с небольшими различиями, которые нужно было обнаружить. Дима С., внимательно рассмотрев изображения двух машинок, отметил: «Колеса и фары». Оля П. заметила, что на одном рисунке девочка держит в руках красный шарик, а на другом – синий. Дети старались не пропустить даже самые мелкие детали, сравнивая картинки. Это упражнение способствовало развитию навыков анализа и сравнения визуальной информации.

Большой интерес у детей вызвала игра «Четвертый лишний», в которой нужно было определить предмет, не подходящий к остальным по какому-либо признаку. Рассматривая карточки с изображениями фруктов и овощей, Саша К. рассуждал: «Морковка, потому что она овощ». В другом варианте игры среди картинок с домашними животными была изображена лиса. Катя В. правильно определила лишний предмет, объяснив: «Лиса не может жить дома». Данная игра учит детей классифицировать объекты по существенным признакам, развивает логическое мышление.

В игре «Закончи предложение», направленной на развитие речи и активизацию словаря, детям предлагалось завершить фразы, подбирая подходящие по смыслу слова. Мы начинали: «Лимон кислый, а сахар...». «Сладкий!» – уверенно отвечал Дима С. «Снег белый, а уголь...». Оля П. тут же подхватывала: «Черный!». Дети с удовольствием включались в игру, тренируя умение выделять противоположные признаки предметов и подбирать антонимы. Некоторые задания вызвали затруднения и требовали помощи взрослого, но в целом игра способствовала развитию речемыслительной деятельности.

В игре «Общая картина», развивающей навыки сотрудничества, дети распределяли обязанности и договаривались, кто какую часть рисунка будет создавать. Полученные изображения затем объединялись в общую композицию. Маша Л. предложила: «Я нарисую солнышко, Дима пусть рисует домик, а Катя - цветы». Витя К. согласился взять на себя изображение деревьев.

Дети учились планировать совместную работу, уступать друг другу, находить компромиссы. В результате получилась яркая, гармоничная картина, которой все остались довольны. Игра способствовала формированию коммуникативных навыков и чувства «общего дела».

В игре «Опиши предмет», развивающей умение выделять существенные признаки и свойства объектов, дети по очереди доставали карточки с изображениями и, не показывая их другим, старались дать как можно более подробное описание. «Это фрукт, он круглый, оранжевый, не знаю, где он растет», – загадывала Оля П. Другие дети дружно отгадывали: «Апельсин!». Описывая зайчика, Дима С. отметил: «Это животное, любит грызть морковку». В этой игре дошкольники учились всесторонне анализировать предметы, концентрируясь на их основных чертах, активизировали свой словарный запас.

В игре «Времена года» дети рассматривали сюжетные картинки и определяли, к какому сезону они относятся, аргументируя свой ответ. Глядя на изображение снеговика, Маша К. рассуждала: «Это зима, потому что все в снегу». Картинку с зеленой травой, цветами и бабочками Катя М. отнесла к лету: «Сейчас тепло, все растения цветут». Дети тренировали умение выделять существенные сезонные признаки, обобщать их в понятие «время года».

Игра «Путешествие по карте» побуждала детей ориентироваться в пространстве, соотносить изображения на карте с реальными объектами. Дима С., водя пальчиком по извилистой линии, комментировал: «Мы едем по дороге, проезжаем мимо домов, потом попадаем в лес». Оля П. продолжала: «В лесу растут деревья, а дальше – избушка». Дети с удовольствием фантазировали, придумывали различные истории, связанные с картой. Игра способствовала развитию пространственного мышления, творческого воображения.

В игре «Скажи наоборот» дошкольники упражнялись в подборе антонимов к различным признакам предметов. Взрослый бросал мяч и называл слово, а ребенок, поймав мяч, должен был сказать слово с противоположным значением. «Горячий», – говорил педагог. «Холодный!» –

ловя мяч, откликалась Маша Л. «Чистый – грязный, легкий – тяжелый, весёлый – грустный», – проговаривал Дима С. Некоторые пары антонимов вызывали затруднения, но с помощью наводящих вопросов дети справлялись с заданием. Игра развивала речемыслительные процессы, пополняла словарный запас дошкольников.

В игре «Поле чудес», организованной по мотивам известной телепередачи, дети с азартом отгадывали слова, выполняя различные интеллектуальные задания. Открыв несколько букв в слове, Витя Н. предположил: «Это, наверное, какой-то цветок». Выполнив задание на логику, Лера К. смогла угадать еще одну букву и уверенно заявила: «Ромашка!». В этой игре в занимательной форме развивались умения анализировать, рассуждать, строить предположения, использовать имеющиеся знания для решения новых задач.

Игра «Необитаемый остров» создавала воображаемую проблемную ситуацию, в которой дети должны были спланировать свои действия, распределить обязанности. «Надо построить шалаш», – предлагал свой вариант Дима С. «А потом сделать костер», – дополняла Настя Ш. «Я буду делать шалаш», – вызывался Андрей С. Дети учились продумывать план действий, обсуждать и согласовывать свои предложения, проявлять инициативу. Совместная игра способствовала развитию навыков общения и взаимодействия.

Таким образом, подобранный нами комплекс дидактических игр и упражнений охватывает все основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию интеллектуальных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития. Последовательное и систематическое применение данных игр в рамках специально организованных занятий позволяет не только целенаправленно развивать базовые мыслительные операции, расширять кругозор и словарный запас детей, но и формировать у них навыки произвольной регуляции деятельности,

положительную познавательную мотивацию, способность к продуктивному взаимодействию со сверстниками.

При этом важно подчеркнуть, что эффективность использования предложенных игр в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР во многом зависит от адекватного учета их актуального уровня психического развития, создания атмосферы эмоционального комфорта и поддержки, обеспечения возможности проявления самостоятельности и инициативы в игровой деятельности. Немаловажным фактором является и профессиональная компетентность педагога, его умение гибко варьировать дифференцировать сложность игровых заданий, своевременно оказывать необходимую помощь, стимулировать познавательную и речевую активность детей.

2.3 Оценка результативности по сформированности интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

После завершения экспериментальной апробации разработанного нами коррекционно-развивающего комплекса по формированию интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр, крайне важным этапом исследования стала оценка ее результативности. Для получения объективных и достоверных данных об эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы нами был реализован комплекс диагностических мероприятий, включающий повторное обследование детей экспериментальной и контрольной групп с использованием ранее выбранных методик, сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики, качественную оценку динамики развития интеллектуальных умений у каждого ребенка.

Основной целью контрольного этапа эксперимента являлось определение эффективности подобранного комплекса дидактических игр в

плане формирования базовых мыслительных операций, развития познавательной активности, расширения знаний и представлений об окружающем мире у старших дошкольников с ЗПР. При этом мы исходили из предположения о том, что систематическое и целенаправленное использование специально подобранных игровых заданий, учитывающих особенности интеллектуального развития детей данной категории, будет способствовать значимому повышению уровня сформированности у них ключевых интеллектуальных умений по сравнению с результатами детей контрольной группы. Сводная таблица результатов представлена в Приложении В.

Рассмотрим сравнительные результаты контрольной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по первой методике, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень сформированности умения выделять признаки предметов, объектов и явлений по методике «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	9 (60%)	6 (40%)	0 (0%)

На констатирующем этапе в контрольной группе из 15 детей 10 (67%) показали низкий уровень и 5 (33%) – средний уровень сформированности умения выделять признаки по методике «Самое непохожее». Высокого уровня не продемонстрировал никто (0%).

На контрольном этапе в контрольной группе произошли небольшие изменения: количество детей с низким уровнем снизилось до 9 (60%), а со средним уровнем – увеличилось до 6 (40%). Высокий уровень по-прежнему не был отмечен ни у кого (0%).

Рассмотрим сравнительные результаты экспериментальной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по первой методике, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Уровень сформированности умения выделять признаки предметов, объектов и явлений по методике «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	0 (0%)	13 (87%)	2 (13%)

На констатирующем этапе в экспериментальной группе из 15 детей 11 (73%) показали низкий уровень и 4 (27%) – средний уровень сформированности умения выделять признаки по методике «Самое непохожее». Высокого уровня не продемонстрировал никто (0%).

На контрольном этапе в экспериментальной группе произошли существенные положительные изменения: детей с низким уровнем не осталось (0%), большинство – 13 детей (87%) – показали средний уровень, а 2 ребенка (13%) достигли высокого уровня сформированности умения выделять признаки предметов, объектов и явлений.

Рассмотрим сравнительные результаты контрольной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по второй методике, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень сформированности умения разделять объекты и явления на классы по методике «Классификация» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	8 (53%)	7 (47%)	0 (0%)

На констатирующем этапе в контрольной группе из 15 детей с ЗПР у 10 (67%) диагностирован низкий уровень и у 5 (33%) – средний уровень сформированности умения классифицировать объекты по методике Г.В. Фадиной. Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в контрольной группе наблюдаются некоторые положительные изменения: количество детей с низким уровнем снизилось до 8 (53%), а со средним уровнем – увеличилось до 7 (47%). Однако высокий уровень по-прежнему не был достигнут ни одним ребенком (0%).

Рассмотрим сравнительные результаты экспериментальной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по второй методике, которые представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности умения разделять объекты и явления на классы по методике «Классификация» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	1 (7%)	13 (87%)	1 (7%)

На констатирующем этапе в экспериментальной группе из 15 детей 11 (73%) продемонстрировали низкий уровень и 4 (27%) – средний уровень умения разделять предметы на классы по существенным признакам. Высокий уровень не был отмечен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в экспериментальной группе произошли значительные положительные изменения: только у 1 ребенка (7%) сохранился низкий уровень, большинство детей – 13 (86%) – показали средний уровень, а 1 ребенок (7%) достиг высокого уровня сформированности умения классифицировать объекты и явления.

Рассмотрим сравнительные результаты контрольной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по третьей методике, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень сформированности умения находить сходства и различия между предметами по методике «Сравнение» (автор Г.В. Фаина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	9 (60%)	6 (40%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	7 (47%)	8 (53%)	0 (0%)

На констатирующем этапе в контрольной группе из 15 детей с ЗПР 9 (60%) показали низкий уровень и 6 (40%) – средний уровень умения находить сходства и различия между предметами по методике «Сравнение». Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в контрольной группе произошли незначительные положительные изменения: количество детей с низким уровнем снизилось до 7 (47%), а со средним уровнем – увеличилось до 8 (53%). Тем не менее, высокий уровень по-прежнему не был достигнут ни одним ребенком (0%).

Рассмотрим сравнительные результаты экспериментальной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по третьей методике, которые представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности умения находить сходства и различия между предметами по методике «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	1 (7%)	12 (80%)	2 (13%)

На констатирующем этапе в экспериментальной группе из 15 детей 10 (67%) продемонстрировали низкий уровень и 5 (33%) – средний уровень сформированности умения сравнивать предметы, находя их сходства и различия. Высокий уровень не был отмечен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в экспериментальной группе произошли существенные положительные изменения: только у 1 ребенка (7%) остался низкий уровень, большинство детей – 12 (80%) – показали средний уровень, а 2 ребенка (13%) достигли высокого уровня умения находить сходства и различия между предметами.

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдается значительная положительная динамика в развитии умения сравнивать предметы по существенным признакам, в отличие от контрольной группы, где изменения менее выражены.

Рассмотрим сравнительные результаты контрольной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по четвертой методике, которые представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровень сформированности умения объединять предметы и явления по общим признакам по методике «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	8 (53%)	7 (47%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	6 (40%)	9 (60%)	0 (0%)

На констатирующем этапе в контрольной группе из 15 детей с ЗПР 8 (53%) показали низкий уровень и 7 (47%) – средний уровень умения объединять предметы и явления по общим признакам, используя методику «Обобщение понятий». Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в контрольной группе наблюдаются незначительные положительные изменения: количество детей с низким уровнем снизилось до 6 (40%), а со средним уровнем – увеличилось до 9 (60%). Однако высокий уровень по-прежнему не был достигнут ни одним ребенком (0%).

Рассмотрим сравнительные результаты экспериментальной группы на контрольном этапе экспериментального исследования по четвертой методике, которые представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Уровень сформированности умения объединять предметы и явления по общим признакам по методике «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)

Группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап	15	10 (67%)	5 (33%)	0 (0%)
Контрольный этап	15	1 (7%)	12 (80%)	2 (13%)

На констатирующем этапе в экспериментальной группе из 15 детей 10 (67%) продемонстрировали низкий уровень и 5 (33%) – средний уровень умения объединять предметы и явления по общим признакам, используя методику «Обобщение понятий». Высокий уровень не был отмечен ни у одного ребенка (0%).

На контрольном этапе в экспериментальной группе произошли значительные положительные изменения: только у 1 ребенка (7%) остался низкий уровень, большинство детей – 12 (80%) – показали средний уровень, а 2 ребенка (13%) достигли высокого уровня сформированности умения обобщать понятия.

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдается существенная положительная динамика в развитии умения объединять предметы и явления по общим признакам, в отличие от контрольной группы, где изменения менее выражены.

Графически данные контрольной группы при прохождении диагностики на контрольном этапе представлены на рисунке 2.

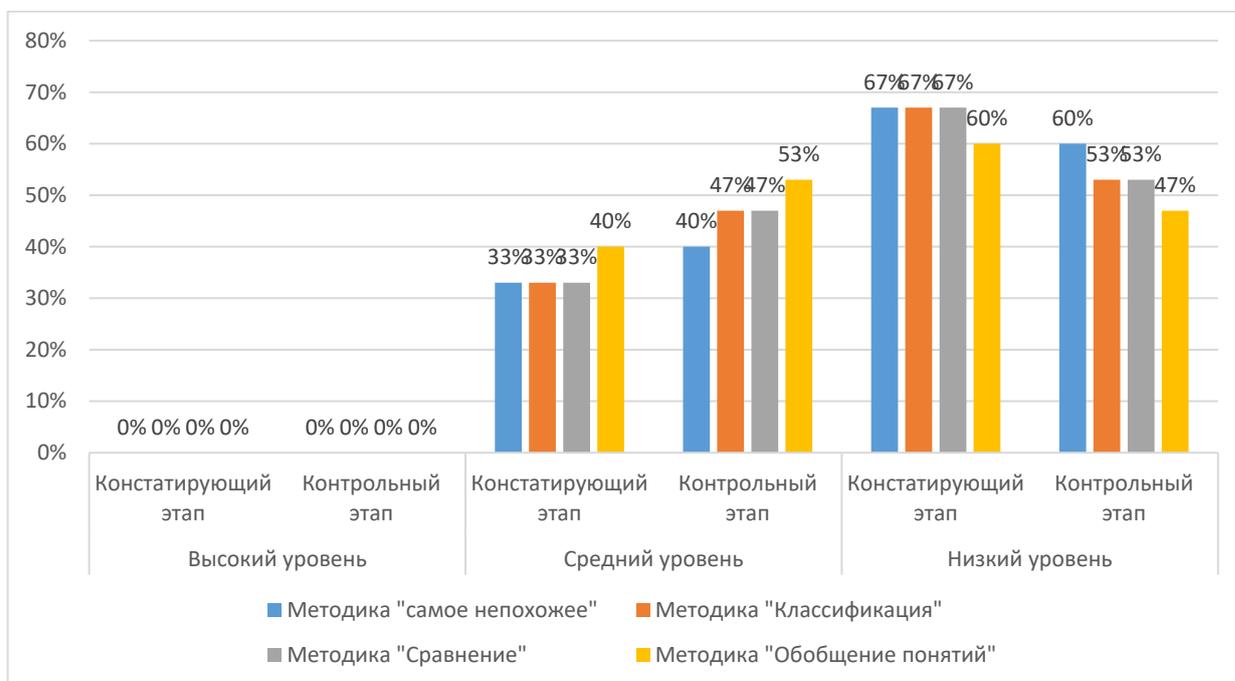


Рисунок 2 – Сравнительные данные по результатам констатирующего и контрольного этапов в контрольной группе

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов исследования в контрольной группе позволяет сделать вывод о незначительной положительной динамике в развитии интеллектуальных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, обучающихся по традиционной программе дошкольного образования без внедрения специальных коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Анализируя данные, полученные с помощью методики «Самое непохожее» Л.А. Венгера, направленной на изучение аналитико-синтетических операций мышления, можно констатировать, что количество детей с низким уровнем развития данного умения снизилось с 67% на констатирующем этапе до 60% на контрольном. Соответственно, процент дошкольников со средним уровнем увеличился с 33% до 40%. Высокий уровень по-прежнему не был зафиксирован ни у одного ребенка. Таким образом, отмечается незначительный рост показателей, свидетельствующий о некотором совершенствовании способности к вычленению существенных признаков и свойств предметов у отдельных детей.

Схожая картина наблюдается и по результатам диагностики классификационных умений с помощью методики «Классификация» Г.В. Фадиной. Здесь также произошло перераспределение испытуемых между группами с низким и средним уровнями развития изучаемой способности. Если на констатирующем этапе низкий уровень демонстрировали 67% детей, а средний – 33%, то на контрольном этапе эти показатели составили 53% и 47% соответственно. Высокий уровень, как и в предыдущем случае, отсутствует. Следовательно, у части детей контрольной группы произошло некоторое улучшение навыков обобщения и группировки объектов по категориальным признакам, однако эти изменения не носят кардинального характера.

Что касается развития операции сравнения, оцениваемой с помощью одноименной методики Г.В. Фадиной, то здесь также отмечается незначительная позитивная динамика. Процент детей с низким уровнем сформированности данного умения снизился с 73% до 47%, а со средним,

напротив, вырос с 27% до 53%. В то же время, ни один ребенок не продемонстрировал высокого уровня владения приемами сравнительного анализа. Можно предположить, что выявленные сдвиги связаны с естественным когнитивным развитием детей, обогащением их познавательного опыта в процессе традиционного дошкольного обучения.

Наконец, рассматривая динамику способности к обобщению понятий, диагностируемой с помощью методики Г.В. Фадиной, можно констатировать весьма скромные изменения в показателях контрольной группы. Количество детей с низкими результатами снизилось с 67% до 40%, а со средними – увеличилось с 33% до 60%. Однако высокий уровень обобщающей деятельности не был отмечен ни на констатирующем, ни на контрольном этапах. По-видимому, развитие данной мыслительной операции в рамках традиционного образовательного процесса происходит крайне медленно и требует специальной коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, подводя итог сравнительному анализу результатов контрольной группы, можно сделать вывод о том, что выявленная положительная динамика носит весьма умеренный характер и затрагивает лишь отдельные интеллектуальные умения у небольшой части испытуемых. В целом, большинство детей по-прежнему демонстрируют низкий и средний уровни развития базовых мыслительных операций, что свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных методов дошкольного обучения в плане формирования познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. Несмотря на незначительные позитивные сдвиги, обусловленные естественным психическим развитием, дети контрольной группы испытывают серьезные затруднения в осуществлении аналитико-синтетической деятельности, обобщении и систематизации познавательного опыта, что требует организации специальной коррекционной работы, учитывающей структуру дефекта и потенциальные возможности данной категории дошкольников.

Графически данные экспериментальной группы при прохождении диагностики на контрольном этапе представлены на рисунке 3 и Приложение В.

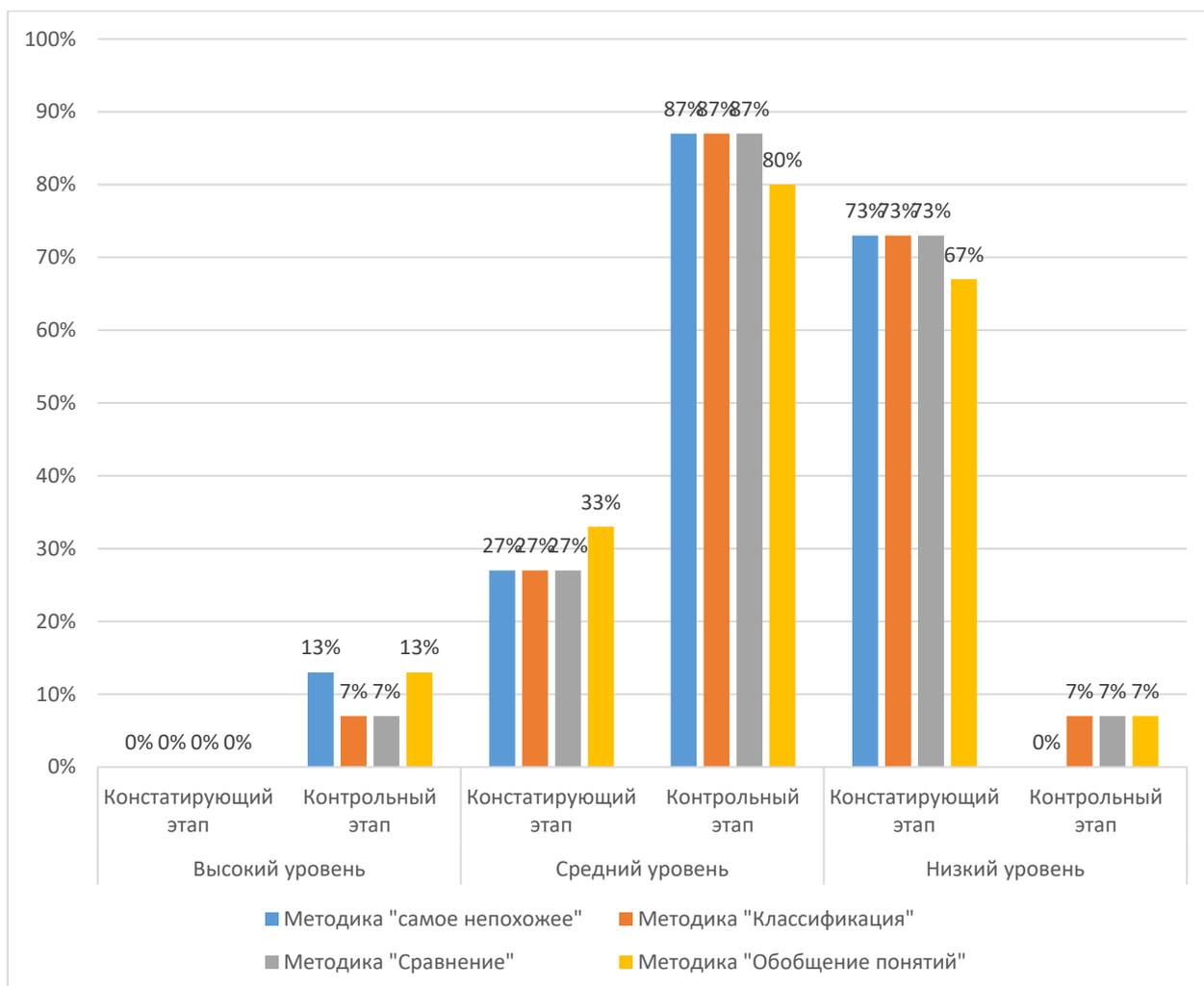


Рисунок 3 – Сравнительные данные по результатам констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе

Сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной группе, которая участвовала в реализации специально подобранного комплекса по формированию интеллектуальных умений посредством дидактических игр, позволяет сделать вывод о существенной положительной динамике в развитии базовых мыслительных операций у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Рассматривая данные, полученные с помощью методики «Самое непохожее» Л.А. Венгера, направленной на изучение аналитико-синтетической деятельности, можно констатировать кардинальные изменения в распределении испытуемых по уровням развития данного умения. Если на констатирующем этапе 73% детей демонстрировали низкий уровень, 27% – средний, а высокий отсутствовал, то на контрольном срезе низкий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка (0%), подавляющее большинство (87%) показали средний уровень, а 13% – высокий. Столь выраженная позитивная динамика свидетельствует о значительном совершенствовании способности к вычленению существенных признаков, сравнению и обобщению свойств предметов у старших дошкольников с ЗПР под влиянием целенаправленного игрового обучения.

Не менее впечатляющие результаты получены и по методике «Классификация» Г.В. Фадиной, оценивающей уровень развития категориального мышления. Здесь также произошла существенная трансформация распределения детей по уровням сформированности данного интеллектуального умения. На констатирующем этапе 73% испытуемых характеризовались низким уровнем, 27% – средним, высокий уровень отсутствовал. После реализации коррекционно-развивающей программы лишь у одного ребенка (7%) сохранился низкий уровень, у подавляющего большинства (86%) отмечен средний уровень, а один ребенок (7%) продемонстрировал высокий уровень развития классификационных навыков. Полученные данные убедительно доказывают эффективность специально организованной игровой деятельности в плане формирования у детей с ЗПР умения группировать объекты по категориальным признакам, подводить их под общее понятие.

Сходная динамика прослеживается и по результатам диагностики операции сравнения с помощью методики «Сравнение» Г.В. Фадиной. Если на констатирующем этапе 80% детей имели низкий уровень, 20% – средний, а высокий отсутствовал, то на контрольном этапе процент детей с низкими

показателями снизился до 7%, со средними – возрос до 80%, а 13% испытуемых вышли на высокий уровень владения приемами сравнительного анализа. Эти данные демонстрируют значительное совершенствование у старших дошкольников с ЗПР способности выделять черты сходства и различия между предметами, устанавливать соотношения их признаков в результате систематических занятий по специально разработанной программе.

Наконец, обращаясь к динамике развития обобщающей функции мышления, оцениваемой с помощью методики «Обобщение понятий» Г.В. Фадиной, можно констатировать существенный рост показателей экспериментальной группы. На констатирующем этапе у 67% детей был выявлен низкий уровень, у 33% – средний, высокий уровень не был представлен. На контрольном срезе низкий уровень сохранился лишь у 7% испытуемых, 80% показали средние результаты, а 13% – высокие. Таким образом, целенаправленная работа по формированию интеллектуальных умений посредством дидактических игр привела к значительному повышению способности детей с ЗПР подводить частные понятия под более общие категории, выделять существенные родовые признаки объектов.

Подводя итог сравнительному анализу результатов экспериментальной группы, следует подчеркнуть выраженный коррекционно-развивающий эффект проведенной работы в отношении всех базовых интеллектуальных умений старших дошкольников с задержкой психического развития. Систематическое и целенаправленное использование специально подобранных дидактических игр, ориентированных на активизацию аналитико-синтетической деятельности, операций сравнения, обобщения и классификации, позволило не только значительно повысить уровень развития данных умений у подавляющего большинства детей, но и вывести часть из них на качественно новый уровень интеллектуальной деятельности, приближающийся к возрастной норме. Полученные результаты коррекционно-развивающей работы убедительно доказывают эффективность и открывают

перспективы для ее дальнейшего использования в практике специального дошкольного образования.

Таким образом, представленные результаты наглядно демонстрируют эффективность разработанного содержания коррекционно-развивающей работы с применением дидактических игр в плане формирования базовых интеллектуальных умений у старших дошкольников с ЗПР. Целенаправленное и систематическое использование специально подобранных игровых заданий, учитывающих особенности познавательного развития данной категории детей, позволило не только повысить общий уровень интеллектуального развития, но и гармонизировать индивидуальные профили развития отдельных мыслительных операций и способностей.

В то же время, необходимо отметить, что, несмотря на выраженную положительную динамику, итоговые показатели интеллектуального развития в экспериментальной группе по-прежнему несколько отстают от возрастной нормы, что свидетельствует о необходимости продолжения коррекционной работы, направленной на закрепление и дальнейшее совершенствование сформированных интеллектуальных умений, обеспечение их переноса в различные виды познавательной и практической деятельности детей.

Подводя итог, можно констатировать, что представленные количественные и качественные данные убедительно доказывают значимость проведенной экспериментальной работы и открывают перспективы для дальнейшего изучения возможностей использования дидактических игр как эффективного средства коррекции и развития интеллектуальной сферы дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Важно подчеркнуть, что анализ качественных изменений в структуре интеллектуальной деятельности детей экспериментальной группы показал, что в результате проведенной работы у них не только повысился общий уровень интеллектуального развития, но и произошла гармонизация индивидуальных профилей сформированности отдельных мыслительных операций и способностей. Дети научились выделять существенные признаки

предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи, использовать логические приемы сравнения, анализа, обобщения, классификации в процессе решения познавательных и практических задач.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что полученные в ходе экспериментального исследования результаты убедительно доказывают, что специально организованная работа по формированию интеллектуальных умений с использованием дидактических игр является необходимым и эффективным средством коррекции познавательного развития старших дошкольников с задержкой психического развития. Систематическое и целенаправленное включение игровых заданий в коррекционно-образовательный процесс обеспечивает значимое повышение уровня интеллектуального развития детей, способствует преодолению характерных для них трудностей в обучении, расширяет возможности для успешной подготовки к школе.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного экспериментального исследования, направленного на изучение эффективности использования дидактических игр как средства формирования интеллектуальных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития, можно сделать ряд основополагающих выводов.

Прежде всего, следует отметить, что анализ количественных и качественных изменений в уровне интеллектуального развития детей экспериментальной и контрольной групп убедительно доказал значимость и результативность разработанной и апробированной коррекционно-развивающей работы с использованием дидактических игр. Целенаправленное и систематическое включение в коррекционно-образовательный процесс специально подобранных игровых заданий, ориентированных на активизацию познавательной деятельности и формирование базовых мыслительных операций, обеспечило выраженную положительную динамику в развитии интеллектуальной сферы дошкольников с ЗПР.

Сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики показал, что в экспериментальной группе, с которой проводилась системная коррекционно-развивающая работа, произошли статистически значимые позитивные сдвиги в общем уровне интеллектуального развития, а также в степени сформированности отдельных интеллектуальных умений.

В то же время сопоставление итоговых результатов детей экспериментальной и контрольной групп показало, что в последней, где занятия проводились по традиционной программе дошкольного образования без дополнительного включения коррекционно-развивающих игр, динамика интеллектуального развития оказалась минимальной. Данный факт является еще одним подтверждением того, что для полноценного формирования интеллектуальных умений у дошкольников с ЗПР недостаточно общеразвивающих занятий, необходима специально организованная

коррекционная работа, учитывающая специфические особенности их познавательной деятельности.

Важно подчеркнуть, что анализ качественных изменений в структуре интеллектуальной деятельности детей экспериментальной группы показал, что в результате проведенной работы у них не только повысился общий уровень интеллектуального развития, но и произошла гармонизация индивидуальных профилей сформированности отдельных мыслительных операций и способностей. Дети научились выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи, использовать логические приемы сравнения, анализа, обобщения, классификации в процессе решения познавательных и практических задач.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что полученные в ходе экспериментального исследования результаты убедительно доказывают, что специально организованная работа по формированию интеллектуальных умений с использованием дидактических игр является необходимым и эффективным средством коррекции познавательного развития старших дошкольников с задержкой психического развития. Систематическое и целенаправленное включение игровых заданий в коррекционно-образовательный процесс обеспечивает значимое повышение уровня интеллектуального развития детей, способствует преодолению характерных для них трудностей в обучении, расширяет возможности для успешной подготовки к школе.

Вместе с тем, проведенное исследование позволило наметить и ряд перспективных направлений дальнейшей работы. В частности, представляется целесообразным расширение спектра используемых игровых средств и приемов, разработка преемственной системы дидактических игр, обеспечивающей поэтапное формирование и закрепление интеллектуальных умений на протяжении всего периода дошкольного детства. Кроме того, важнейшей задачей является совершенствование методического обеспечения процесса использования дидактических игр в коррекционно-развивающей

работе с дошкольниками с ЗПР, подготовка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей.

Резюмируя, можно отметить, что проведенное экспериментальное исследование не только подтвердило выдвинутую гипотезу и доказало эффективность разработанного содержания работы с использованием дидактических игр, но и позволило наметить дальнейшие перспективы изучения и совершенствования игровых технологий интеллектуального развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Представляется, что продолжение исследований в данном направлении будет способствовать повышению эффективности коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР, их успешной подготовке к школьному обучению и дальнейшей социальной адаптации.

Список используемой литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / Е.А. Медведева [и др.]; под редакцией Е.А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 274 с.
2. Ахмедов, А.Б., Мусаев, И.И. Развитие словесно-логического мышления у детей с ЗПР // Образование от «А» до «Я». 2023. № 6. С. 20–23.
3. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития. М., 2017. 50 с.
4. Багян, А.А., Татаринцева, Е.А. Использование игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 274–275.
5. Васильева, М.В., Дорофеева, Т.А. Развитие коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // International Independent Scientific Journal. 2020. № 15-3. С. 27–29.
6. Вильшанская, А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. М.: Школьная Пресса, 2019. 111 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь. М.: Эксмо, 2023. 544 с.
8. Григорян, К.А. Дидактические игры как средство развития произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития // Инклюзия в образовании. 2023. Т. 8, № 3(31). С. 71–83.
9. Данилова, Л.Н. Роль дидактической игры в интеллектуальном развитии дошкольников // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. С. 356–360.
10. Дурасенко, Е.Е. Роль дидактической игры в развитии наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости // Учитель нового века: взгляд молодого исследователя: Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической

конференции. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2023. С. 74–78.

11. Жиркова, Н.И., Ефимова, Н.С., Баишева, М.И. Особенности развития интеллектуальных умений детей 5-7 лет посредством настольных логических игр // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 73.

12. Защиринская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2019. 212 с.

13. Кан, Ю.Д., Власенкова, Е.Г. Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе у старших дошкольников посредством дидактических игр // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч., Ч. 1. М.: 5 за знания, 2023. С. 702–706.

14. Касицына, М.А., Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР. М.: Сфера, 2007. 80 с.

15. Киселев, С.Н., Киселева, С.И., Локтева, Н.М. Использование игровых технологий в обучении детей с умственной отсталостью // Новое слово в науке: стратегии развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 50–52.

16. Кисова, В.В. Формирование саморегуляции в продуктивных видах деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. Н. Новгород, 2000. 224 с.

17. Кузнецова, Л.В., Переслени, Л.И., Солнцева, Л.И. и др. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2010. 480 с.

18. Купчик, В.А., Тен, Е.П. Использование игры в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития // Образование России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей II Всероссийской

научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. С. 142–145.

19. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (дата обращения: 15.09.2024)

20. Ломакина, Т.Д., Феофанов, В.Н. Роль дидактических игр в развитии мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2021. С. 351–355.

21. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей дошкольного возраста. URL: https://vk.com/doc273802771_675123161?hash=qFJIwtmDWGb8ATZrlF0j2uhQoi5mn9oWQmXr6Kbv0sL&dl=bqG3ZGlgCxgz0kMN0vKX7YaKm8GSgS8IRWAIqDvAJFg (дата обращения: 11.09.2024)

22. Лусс, Т.В. Использование игровых технологий в коррекции познавательно-речевой деятельности детей с нарушением интеллектуального развития // Современные проблемы умственной отсталости: Сборник статей по материалам Международной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Веры Георгиевны Петровой. М.: Московский городской педагогический университет, 2023. С. 68–73.

23. Любимова, Е.С., Рекунова, Д.И., Ничепорчук, Т.П. Формирование элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 6-2(93). С. 78–80.

24. Малофеев, Н.Н., Гончарова, Е.Л., Никольская, О.С., Кукушкина, О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования

детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С.5–19.

25. Мицан, Е.Л., Коннонова, Т.П. Дидактические игры как средство формирования связной речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста // Мир детства и образование: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2021. С. 85–88.

26. Москвина, А.С. Дидактическая игра как педагогическое средство формирования умственных способностей детей дошкольного возраста // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 3 (27). С. 44–48.

27. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001. С. 159–165.

28. Полещук, М.В. Влияние дидактических игр на умственное развитие ребёнка // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. С. 318–322.

29. Семенова, Н.Д. Дидактические игры как средство развития операционной стороны мышления обучающихся с умственной отсталостью // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 395–401.

30. Слизова, П.М. Роль дидактических игр в обучении детей с умственной отсталостью // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. С. 290–292.

31. Тельминова, А.П. Особенности применения дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации: материалы II всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 67–71.

32. Тен, Е.П., Купчик В.А. Использование игры в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития / Е.П. Тен, В.А. Купчик // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Часть 1. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 124–126.

33. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 180 с.

34. Чистякова, Е.Л., Богданова, Ю.С., Дмитриев, В.А. Использование авторских дидактических игр в работе с дошкольниками с задержкой психического развития // Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении: материалы XII научно-практической конференции, посвященной 20-летию ГБУ ДО ЦППС. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 110–113.

Приложение А

Сводная таблица результатов констатирующего этапа

Таблица А.1 – Результаты диагностики интеллектуальных умений детей 6-7 лет с ЗПР (Контрольная группа)

ФИ ребенка	Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)	Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)
Мария К.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Виктор К.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Дмитрий С.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Ольга П.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Александр К.	Средний	Низкий	Средний	Средний
Екатерина В.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Мария Л.	Средний	Средний	Низкий	Низкий
Екатерина М.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Дарья Б.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Алина Ю.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Анастасия П.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Виктор Н.	Низкий	Низкий	Средний	Средний
Иван С.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Валерия К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Анастасия Ш.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.2 – Результаты диагностики интеллектуальных умений детей 6-7 лет с ЗПР (Экспериментальная группа)

ФИ ребенка	Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)	Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)
Александр Д.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Давид К.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Диана И.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Маргарита А.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Иван М.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Юра М.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Екатерина Т.	Средний	Низкий	Низкий	Средний
Ольга П.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Анна С.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Ирина А.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Людмила Х.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Татьяна Ч.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Кристина Л.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Виктор Н.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Эльвира К.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний

Приложение Б
Тематическое планирование

Таблица Б.1 – Тематическое планирование

Месяц	Неделя	Тема	Занятие	Игры
1	1	Овощи и фрукты	1	«Волшебный мешочек», «Четвертый лишний», «Опиши предмет»
1	1	Овощи и фрукты	2	«Разложи по группам», «Что лишнее?», «Путешествие в страну Знаний»
1	1	Овощи и фрукты	3	«Сад-огород», «Узнай по вкусу», «Скажи наоборот»
1	2	Осень в лесу	1	«Кто где живет?», «Найди отличия», «Загадки-описания»
1	2	Осень в лесу	2	«Детки с ветки», «Что перепутал художник?», «Времена года»
1	2	Осень в лесу	3	«Грибная полянка», «Запретное движение», «Закончи предложение»
1	3	Домашние животные	1	«Чей малыш?», «Кто как голос подает?», «Объясни пословицу»
1	3	Домашние животные	2	«Накорми животных», «Найди маму», «Да и нет не говорите»
1	3	Домашние животные	3	«Поле чудес», «Что из чего сделано?», «Рассказ по картинке»
1	4	Перелетные птицы	1	«Улетает - не улетает», «Что общего?», «Птичьи разговоры»
1	4	Перелетные птицы	2	«Найди тень», «Узнай птицу по силуэту», «Светофор»
1	4	Перелетные птицы	3	«Путешествие по карте», «Четвертый лишний», «Продолжи ряд»
2	1	Мебель	1	«Школа внимания», «Что изменилось?», «Волшебные превращения»
2	1	Мебель	2	«Магазин мебели», «Расставь по местам», «Сложи картинку»

Продолжение Приложения Б

Продолжение Таблицы Б.1

Месяц	Неделя	Тема	Занятие	Игры
2	1	Мебель	3	«Общая картина», «Подбери пару», «Интеллектуальное лото»
2	2	Посуда	1	«Что лишнее?», «Волшебный мешочек», «Подбери пару»
2	2	Посуда	2	«Найди отличия», «Что для чего?», «Знаю - научу»
2	2	Посуда	3	«Слушай и выполняй», «Найди свою пару», «Сказка на новый лад»
2	3	Одежда и обувь	1	«Оденем куклу на прогулку», «Найди лишнее», «Разложи по сезонам»
2	3	Одежда и обувь	2	«Умники и умницы», «Обувной магазин», «Пуговицы-молнии»
2	3	Одежда и обувь	3	«Живые картины», «Запретное движение», «Что из чего сделано?»
2	4	Зимующие птицы	1	«Кто лишний?», «Пары слов», «Необитаемый остров»
2	4	Зимующие птицы	2	«Что общего?», «Продолжи ряд», «Птичьи загадки»
2	4	Зимующие птицы	3	«Поле чудес», «Замри», «Опиши птицу»

Приложение В

Сводная таблица результатов контрольного этапа

Таблица В.1 – Результаты диагностики интеллектуальных умений детей 6-7 лет с ЗПР (Контрольная группа)

ФИ ребенка	Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)	Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)
Мария К.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Виктор К.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Дмитрий С.	Низкий	Средний	Средний	Низкий
Ольга П.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Александр К.	Средний	Низкий	Средний	Средний
Екатерина В.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Мария Л.	Средний	Средний	Низкий	Низкий
Екатерина М.	Средний	Низкий	Низкий	Средний
Дарья Б.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Алина Ю.	Средний	Низкий	Низкий	Средний
Анастасия П.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Виктор Н.	Низкий	Низкий	Средний	Средний
Иван С.	Средний	Средний	Низкий	Низкий
Валерия К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Анастасия Ш.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий

Продолжение Приложения В

Таблица В.2 – Результаты диагностики интеллектуальных умений детей 6-7 лет с ЗПР (Экспериментальная группа)

ФИ ребенка	Диагностическая методика 1. «Самое непохожее» (автор Л.А. Венгер)	Диагностическая методика 2. «Классификация» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 3. «Сравнение» (автор Г.В. Фадина)	Диагностическая методика 4. «Обобщение понятий» (автор Г.В. Фадина)
Александр Д.	Средний	Средний	Средний	Высокий
Давид К.	Средний	Высокий	Средний	Средний
Диана И.	Средний	Средний	Средний	Средний
Маргарита А.	Высокий	Средний	Средний	Средний
Иван М.	Средний	Средний	Высокий	Средний
Юра М.	Средний	Средний	Средний	Средний
Екатерина Т.	Средний	Средний	Средний	Высокий
Ольга П.	Средний	Средний	Средний	Средний
Анна С.	Средний	Средний	Средний	Средний
Ирина А.	Высокий	Средний	Средний	Низкий
Людмила Х.	Средний	Средний	Средний	Высокий
Татьяна Ч.	Средний	Средний	Низкий	Средний
Кристина Л.	Средний	Средний	Средний	Средний
Виктор Н.	Средний	Низкий	Средний	Средний
Эльвира К.	Средний	Средний	Средний	Средний