

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что развитие мышления дошкольников с задержкой психического развития можно охарактеризовать как недостаточно сформированное. У дошкольников с задержкой психического развития нарушено формирование мыслительных операций, мыслительной деятельности в целом. Уровень развития мышления дошкольника обеспечивает успешность овладения ребенком образовательной программой в детском саду и дальнейшего школьного обучения. Все это подтверждает актуальность проблемы психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и апробации психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

В исследовании решаются задачи: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования заключается в том, что определены показатели и уровни развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, выделены психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет практическую значимость.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (50 источников), 3 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 70 страницах. Общий объем работы с приложением – 74 страницы. Текст работы иллюстрируют 13 таблиц, 12 рисунков.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы проблем коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	9
1.1 Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема.....	9
1.2 Особенности развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	16
1.3 Характеристика психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	23
Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	32
2.1. Определение уровня развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	32
2.2. Реализация психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	45
2.3. Определение эффективности психолого-педагогических условий для коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	57
Заключение.....	64
Список используемой литературы.....	66
Приложение.....	71

Введение

Актуальность исследования определена тем, что явления и предметы реального мира располагают такими взаимоотношениями и свойствами, какие возможно изучить прямо, при содействии чувств и ощущений, и так же, данными взаимоотношениями и свойствами, какие возможно изучить только опосредованно и только через обобщение, то есть, через мыслительные действия. Мышление – это процесс интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется отображением реальности через обобщение и опосредование. При помощи мышления человек имеет возможность по-другому постигнуть личный эмоциональный опыт, отыскать причинно-следственные связи между событиями, происходящими в реальности, при этом производить выводы, предугадывать ход событий, модифицировать и улучшать практику.

Изучением вопроса развития мышления занимались многие психологи и педагоги, такие как П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, Л.В. Занков, Е.И. Рогов, В.В. Давыдов. Ученые расширили теорию формирования мышления и научно аргументировали процесс разрешения созидательных задач, характеризовали обстоятельства, которые способствуют и препятствуют определению верного ответа на поставленные вопросы.

По мнению Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, старшие дошкольники проходят усиленное развитие интеллектуальных способностей – первоначальных видов обобщения, умозаключения, абстракции. Помимо этого, в данный период дошкольник располагает значительной необходимостью в эксперименте, который направлен на изучение информационной культуры социума, при том, дети занимают инициативную позицию. Особенного внимания к себе требуют дошкольники с задержкой психического развития.

Вопросы задержки психического развития у дошкольников обширно анализируется в трудах В.Д. Никулиной, Л.Н. Блиновой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, Я.В. Крючевой и других. Интеллектуальная деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития считается непростым субъектом рассмотрения. Мышление дошкольников с задержкой психического развития можно охарактеризовать как несформированное в некоторых мыслительных операциях, так и как нарушение формирования мыслительной деятельности, в общем. Возможно, отметить поверхностность развития мышления, его устремленность на единичные и случайные признаки, пассивность, малоподвижность процессов мышления, стремление к подражанию, имитации.

Актуальность исследования позволила нам выявить **противоречие** между необходимостью развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий коррекции данного процесса.

Определенное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития?

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

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

Предмет исследования: психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: коррекция мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития возможна, если будут созданы следующие психолого-педагогические условия:

– определение содержания работы по формированию умений и навыков систематизации;

– организация последовательной работы по обучению детей использованию метода сравнения свойств предметов;

– разработка игр и упражнений, направленных на развитие смыслового соотнесения свойств предметов в группе.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Методы исследования: теоретические (анализ философской, психолого-педагогической литературы, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики, системный анализ), эмпирические (тестирование, беседы с детьми и взрослыми, наблюдения, эксперимент), методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Теоретическую основу исследования составляют:

– положения о развитии мышления у детей старшего дошкольного возраста (Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Р.С. Немов, Е.И. Рогов);

– результаты исследования органического поражения ЦНС у детей дошкольного возраста (Г.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская и др.);

– исследование структурно-функционального строения мозга (А.Р. Лурия и др.);

– положения о задержке психического развития у детей (Л.Н. Блиновой, Я.В. Крючевой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.Д. Никулиной и др.);

– результаты исследований особенностей с детей с задержкой психического развития (Г.А. Власова, М.С. Певзнер).

Новизна исследования заключается в том, что определены показатели и уровни развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, выделены психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что описаны уровни, обоснованы психолого-педагогические условия для коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в ДОО при построении диагностической, коррекционно-развивающей работы по развитию мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Организация и этапы исследования:

Исследование проводили в три этапа:

– теоретический, на котором изучена психолого-педагогическая литература по проблеме коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– аналитический (констатирующий) этап, на котором выявили уровень развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;

– экспериментальный (формирующий) этап, на котором подобрали и обосновали психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;

– обобщающий (контрольный этап), который позволил выявить динамику уровня развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Экспериментальная база. Эксперимент проведен в МБУ № 53 «Чайка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 24 ребенка 5-6 лет с задержкой психического развития.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, 3 приложения. Работу иллюстрируют 12 рисунков, 13 таблиц.

Глава 1. Теоретические основы проблем коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

1.1 Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

Мышление – это итог развития человека, формирования его интеллектуальной деятельности. Изначально воспроизведение окружающей действительности во всем разнообразии взаимоотношений явлений и связей, объектов реализовывается через мышление дошкольника, и оно достаточно плохо развито. Мышление у малышей появляется тогда, когда они первый раз начинают вводить элементарные связи между вещами и явлениями внешнего мира и при этом верно совершать различные манипуляции с предметами и вещами, которые их окружают. Начальное мышление детей теснейшим образом объединено с конкретными образами вещей, предметов, с практическими манипулятивными действиями с ними.

Мышление – это опосредствованное уже полученными знаниями отображение действительности. Считаясь отражением обобщенной реальности, мышление реализовывается через речь, язык, слово [23, с.31].

Мышление – это воспроизведение реальности, которое опосредуется через слово. При том, взаимосвязь мышления с речью сохраняется при любых обстоятельствах – формулирует ли дошкольник мысли вслух или обдумает их «про себя», молча. Во всех вариантах отмечаются действия одинаковых нервных устройств, происходит использование одинаковых речевых механизмов. Отличие состоит только в том, что когда дошкольник думает молча, работа мускулов речевого аппарата не производится [27, с.45].

Нужно при этом отметить, что лишь при помощи мышления разрешается каждый конкретный вопрос. Там, где перед дошкольником встают вопросы, где он обязан предоставить ответ на проблему, которую ставит перед ним жизнь, и возникает мышление.

Следовательно, мышление – это наивысший познавательный процесс, который направлен на определение основных и всеобщих свойств, явлений, признаков предметов и стоящих между ними конкретных связей.

С.Л. Рубинштейн дает определение мышлению как опосредованному – основанному на определении связей, взаимоотношений – и обобщенному познанию объективной действительности. По его мнению, мышление – это, по сути своей, знание, которое приводит к разрешению вопросом или задач, которые встают перед человеком [67, с.72].

Если исходить из трудов психолога В.И. Гарбузова, можно определить такие уровни мышления, как: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эта группирование определений может зависеть от типа применяемых средств, уровня инициативности субъекта, который занимается размышлением [25, с.16].

Представленные виды мышления организуют тот цельный процесс постижения объективного мира, в каком сможет доминировать то один, то другой вид мышления и в поэтому, постигаемый процесс объективного мира получает специфический характер. В данном случае, не нужно забывать, что мышление формируется в понятых целеустремленных предметных действиях [10, с. 46].

В 5-6 лет происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, ясно виден общественное значение обучения (взаимоотношение дошкольников с обучением), стимулирование и мотивы достижения делаются преобладающей, фиксируется вновь появившаяся внутреннее убеждение, меняется система отношений дошкольника с внешним миром.

Когда ученые в начале XX в. начали постигать особенности мышления дошкольника, как один из существенных признаков был определен признак связи речи и мышления. Помимо этого, обнаружилась определенная связь мышления с утилитарными действиями ребенка.

Имеются очень непростые, неустойчивые и разнообразные взаимоотношения мышления и утилитарного действия, мышления и речи, мышления и эмоционального образа. Данные взаимодействия трансформируются на различных уровнях возрастного воспитания дошкольников и находятся в прямой связи со смыслом того вопроса, на который дошкольник должен отыскать ответ прямо сейчас. Данные взаимоотношения меняются и в зависимости от конкретных задач и от конкретных методов образовательной деятельности дошкольников, которыми пользуется педагог [2, с. 63].

Первым и основным средством, используемым для решения поставленных вопросов для дошкольника, считается его утилитарное действие. Дошкольник имеет возможность решить определенную проблему, если она поставлена перед ним наглядно: взять конкретный предмет, который находится от него не далеко, собрать из частей цельную картинку, отыскать поломку игрушки, которую испортили преднамеренно, для эксперимента. Дошкольник проводит действие в процессе разрешения конкретно с полученным предметом.

Одним из существенных вариантов проявления мышления дошкольника, который выступает уже на уровне наглядно-действенного решения проблем, считается речь. Словесно выраженная проблема имеет возможность быть принята дошкольником от педагога (на основании услышанной и понятой речи), но она сможет быть поставлена и лично дошкольником. Это не самое важное. Гораздо важнее, что с введением речи процесс мышления получает сознательно человеческий характер [10, с. 17].

В речи ставят задачу, речь педагог использует для постановки задания и объяснения вариантов его решения. В речи дошкольник может слышать сформулированные педагогом похвалу, укоризну, порицание и иную оценку. Словами отмечают ошибки ребенка и его достижения. Только эти важнейшие качественные особенности подтверждают общее положение о том, во-

первых, что наиболее ранний уровень в формировании мышления дошкольника – наглядно-действенное мышление.

Так же, надлежит особо выделить, что эта конфигурация «мышления руками» не пропадает с формированием наиболее значительных видов логического (словесного) мышления.

Существенное значение утилитарного действия заключается в том, что дошкольник, прямо влияя на вещи, обнаруживает их свойства, определяет признаки и, основное, открывает непонятные ему раньше связи, имеющиеся как между вещами и явлениями, так и внутри сущности любой вещи и явления. Эти связи из закрытых становятся явными.

Поэтому, у дошкольника вся его познавательная деятельность, а с нею и получаемые им познания могут стать более полными, связными и понятными. Данный путь познания особо результативен в старших группах в усвоении явлений природы с применением опыта, в освоении математики, труда и в любых видах, где может быть употреблено утилитарное (практическое) действие как первая ступень постижения предполагаемого образовательного содержания дошкольникам [6, с. 72].

На постижение роли практического действия как первого уровня процесса формирования высших форм развития мышления выстроена целая концепция «поэтапного развития интеллектуального действия», которую разработал П. Я. Гальперин [23, с.36].

На начальном этапе дошкольник применяет для того, чтобы решить задачи материальные действия из вне. На следующем этапе – эти поступки только изображаются и проговариваются дошкольником (по началу громко, а потом про себя). Только на третьем, последнем этапе внешнее предметное действие «заворачивается» и переходит во внутрь.

Для любого этапа обращения развернутого предметного действия в его свернутую интеллектуальную модель типичен установленный тип ориентирования дошкольника в обстоятельствах и сути предложенной ему задачи. На высшем уровне подобными ориентировками делаются важнейшие

для этого вида задач опознавательные признаки общего характера (они сформулированы в законах, определениях) [4, с. 25].

С развитием речи и скоплением опыта дошкольник переключается на образное мышление. В начале этот наиболее значительный вид мышления содержит у старшего дошкольника некоторые черты более низшего вида. Это, главным образом, возможно, обнаружить в особенности тех образов, какими дошкольник оперирует.

Красочная образность в конкретности мышления дошкольника истолковываются, как правило, бедностью детского опыта. Произнося конкретное слово, дошкольник представляет себе определенную вещь, которую когда-то видел, но не общую группу вещей или предметов, явлений, которую взрослые включают в свои общие суждения, которыми они оперируют. Дошкольнику же еще нечего обобщать.

Постижение переносного понятия используемых в художественных текстах аллегории, словосочетаний и слов, метафоры, пословицы является изначально абсолютно непонятным для 5-6 летнего дошкольника. Ребенок пользуется определенными конкретными образами, не имея возможность выделить вложенный в них идею, замысел, например, «каменное сердце» обозначает для ребенка, сердце, которое сделано из камня, «золотые руки» – это руки, которые сделаны из золота, «море, которое улыбалось солнышку миллионами золотых улыбок», для ребенка данная фраза означает «это неверно, как это море сможет улыбнуться солнышку, если у него рта совсем нет» [2, с. 39].

Словесно-логическое мышление дошкольника, какое получает свое развитие в 5 лет, полагает наличие умения в использовании слов и понимании логики суждений. Способность оперировать словесными рассуждениями при разрешении задач, которые были поставлены перед дошкольниками, можно увидеть уже в среднем дошкольном возрасте, но более красочно она проявляется в развитии эгоцентрической речи, которую описал Ж. Пиаже [60, с. 12].

Иное явление, которое открыл Ж. Пиаже относится к дошкольникам 5-6 летнего возраста – это отсутствие логики в рассуждениях детей при сравнении, к примеру, количества и величины предметов, что говорит о том, что даже к времени поступления в школу, т.е. к возрасту около 7 лет, большинство дошкольников еще совсем не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у дошкольников происходит в два этапа. На первом этапе из них дошкольник изучает смысл слов, которые относятся к объектам и поступкам, ребенок учится употреблять их при разрешении задач, а на следующем этапе им узнается система определений, которые обозначают взаимоотношения, и изучаются особенности логических рассуждений. Изучение логики рассуждений, как правило, можно отнести к началу обучения в школе.

Словесно-логическое мышление раскрывается, как правило, в ведении процесса мыслительной деятельности. Разница с практическим логическим мышлением заключается в том, что словесно-логическое мышление реализуется только через словесный путь. Ребенок, взрослея обязан логически рассуждать, систематизировать, анализировать и определять необходимые связи в уме выбирать и использовать к предложенной ему определенной задаче знакомые ему подходящие приемы, правила и поступки. Ребенок может сопоставлять и определять связи, систематизировать разнообразные и различать похожие объекты и все это осуществлять только через интеллектуальные действия.

Более трудные взаимоотношения, имеющиеся между обобщенным отображением какой-то категории объектов или действий и только словами, которые ее обозначают, основание некоторых ошибок в образовательной деятельности ДОО. Принимая от дошкольников верные определения каких-нибудь определений и понимая, что дети верно и к месту применяют конкретные слова, воспитатель чаще всего полагает, что суждение изучено [12, с.73].

Некоторые ученые изучали процесс организации понятий у дошкольника (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова М.Д. Громов, и т.д.). Ученых заинтересовали несколько вопросов.

Во-первых, чем различаются суждения дошкольника от суждений взрослого, то есть в чем их оригинальность?

И, во-вторых, исследователи пытались определить, как нужно вырабатывать необходимые суждения у дошкольников в образовательной деятельности. Постигание понятий у дошкольников возникает после накопления опыта, то есть после знакомства с разнообразными фактами из окружающей детей жизни.

Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская и иные ученые представили целесообразные пути формирования у дошкольников предметных понятий. Такой же процесс был предметом исследования и В.В. Давыдова, который рассматривал его по другому.

Несмотря на разницу предложенных учеными путей, становится понятна необходимость показать дошкольникам, как можно выделять в разнообразных вещах общие существенные признаки. Объединяя их и отвлекаясь при этом от всех маловажных признаков, дошкольник изучает суть понятия. В этой деятельности основное значение имеют:

- 1) подбор фактов при проведении наблюдения (математических выражений, высказываний, геометрических фигур), которые демонстрируют описываемое определение;

- 2) анализ любого последнего явления (факта или предмета) и выделение в нем важнейших признаков, которые повторяются во многих иных вещах, которые можно отнести к конкретной категории;

- 3) отстранение от любых неважных, незначительных признаков, для чего употребляются вещи с варьирующимися незначительными признаками и с обязательным оставлением существенных признаков;

- 4) введение новых вещей в уже известные детям группы, отмеченные известными словами.

Такая непростая интеллектуальная деятельность не сразу получается у дошкольника. Ребенок осуществляет эту деятельность, проходя сравнительно долгий путь и совершает при этом ряд погрешностей. Отдельные из них возможно рассмотреть как типичные. Ведь для появления суждения дошкольник должен понять и обобщать, основываясь на группу существенных признаков разнообразных предметов. Но, во-первых, ребенок не понимает этого требования, во-вторых, не понимает, какие вещи существенные, в-третьих, не может их выделить в целом предмете, отделяя их при том от всех иных признаков, частенько более красочных, видимых, заметных. К тому же дошкольник обязан знать то слово, которое обозначает рассматриваемое понятие [5, с. 39].

Невозможно говорить утвердительно, что 5-6 летним дошкольникам в общем не свойственно прохождения определений. Реально, без особенного наставления со стороны взрослых процесс формирования понятий проходит достаточно долго и доставляет значительные проблемы у дошкольников. Про это известно из трудов ученых психологов, методистов и педагогов, какие помечают характерные ошибки дошкольников в применении уже известных им математических (М.А. Бантова, М.И. Моро, Н.А. Менчинская) или грамматических (С.Ф. Жуйков, Т.Г. Рамзаева) определений и обнаруживают более целесообразные пути развития данных понятий и предотвращения характерных ошибок.

1.2 Особенности развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

При изучении научной литературы, были проанализированы работы ученых, которые поднимали в своей работе вопросы исследования дошкольников с задержкой психического развития. Например, в работах Г.Е. Сухареновой, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой и иных авторов.

Определение «задержка психического развития» используется в отношении к дошкольникам с плохо проявленной органической недостаточностью центральной нервной системы. У таких дошкольников нет характерных проблем со слухом, зрением, опорно-двигательным аппаратом, отсутствуют тяжелые нарушения речи, они не считаются интеллектуально отсталыми.

В это же время у большего количества из детей с данным диагнозом отмечается полиморфная клиническая симптоматика; у них отмечается незрелость тяжелых форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, расстроенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [3, с. 87].

Патогенетической базой данных симптомов считается перенесенное дошкольником органическое поражение центральной нервной системы и ее резидуально-органическая недостаточность (И.Ф. Марковская, Г.А. Власова, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская и другие).

Задержки развития смогут быть определены разнообразными причинами: не тяжелыми родовыми травмами, негрубыми внутриутробными поражениями ЦНС, недоношенностью, инфекционными заболеваниями на ранних этапах жизни дошкольника, близнецов остью, воздействием ряда других вредностей [6, с.24].

Задержка психического развития – это психолого-педагогический термин для более частого определения из всех имеющихся у дошкольников патологий в психофизическом формировании.

Существует от 6 до 11% от всех имеющихся дошкольников с задержкой психического развития разнообразного генеза. Задержку психического развития можно отнести к «пограничной» форме дезонтогенеза и формулируется в медленном темпе развития разных психических функций. В общем, для этого состояния считаются типичными разновременность появления патологий и важные отличия как в уровне их выраженности, так и в прогнозах на последствия [17, с.36].

Для психической сферы дошкольника с задержкой психического развития характерным считается совмещение дефицитарных функций с сохранными. Частичная (парциальная) дефицитарность высших психических функций, как правило, сопровождается инфантильными качествами поведения и личности дошкольников. Однако, в отдельных случаях у дошкольников наблюдаются проблемы в работоспособности, в иных случаях – произвольность в организации деятельности, в третьих – мотивация к разнообразным видам интеллектуальной активности и т. д.

Задержка психического развития у дошкольников считается не простой полиморфной патологией, при которой у различных дошкольников наблюдаются проблемы в различных компонентах их физической, психологической, психической деятельности.

При изучении вопроса формирования мышления у дошкольников с задержкой психического развития, сильнее всего ухудшается развитие словесно-логического мышления.

Производя действия с конкретными вещами, передвигая их в пространстве, изменяя их функциональность и зависимость друг от друга зависимости, дошкольник может получить вероятность в преодолении статичности восприятия. Ребенок понимает подвижность внешней среды, а главное, узнает ее возможности в действии и подвижность предмета по личному замыслу или по воле решения поставленных задач, которые перед ребенком были поставлены педагогом.

Данная ситуация прямого влияния дошкольника на внешние объекты может создавать подходящие условия для содействия наглядного и словесно-логического видами мышления [9, с. 45].

Проблемы в формировании мышления – одна из главных черт, которая отличает дошкольников с задержкой психического развития от сверстников с сохранным развитием. Проблемы в формировании интеллектуальной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития просматривается во всех направлениях развития в структуре

мышления (В.И. Лубовской, Т.В. Егорова, Т.Д. Пускаева, У.В. Ульянкова и другие), а именно:

- в недостатке мотивации, выражается в крайней мыслительной активности, исключение мыслительного перенапряжения вплоть до несогласия выполнять задание;

- в производительности регуляционно-целевого компонента, который определен отсутствием желания в постановке цели, планировании действий через эмпирические пробы;

- в продолжительной неразвитости операционного компонента, т.е. проведение логических операций в уме, а именно процессов синтеза, сравнения, анализа, обобщения, абстрагирования;

- в проблемах развития динамических сторон умственных процессов.

А.Р. Лурия в своих трудах выделил, что образование и воспитание дошкольников с задержкой психического развития считается проблематичным, из-за осложнения вида их дефекта, в котором кроме задержки высших корковых функций смогут иметься и эмоциональные и волевые проблемы развития, двигательная и речевая патология [40, с.68].

У дошкольников с задержкой психического развития неравномерно происходит развитие всех видов мышления. Более существенно проявлены проблемы в формировании словесно-логическом мышлении (эмоциональными образами, действенными представлениями о предметах), лучше дела обстоят с формированием наглядно-действенного мышления (которое связано с подлинным физическим переустройством предмета) [39, с. 26].

Дети с задержкой психического развития выделяются проблемами введения речи в процесс при решении логических задач. В норме у дошкольников наблюдается устойчивая потребность в желании понять ситуацию используя анализ и синтез в своих действиях, в данном случае речь выполняет вспомогательную, регулирующую и организационную функции, то есть позволяет дошкольнику запланировать свои действия. У

дошкольников с задержкой психического развития такая необходимость отсутствует. Оттого у этих детей проявляется недостаточная взаимосвязь практических действий и их словесного обозначения, имеется четкий разрыв между словом и последующим действием.

Поэтому, их действия мало осознаны. Опыт в действиях ребенка не закреплен в словах, а потому не обобщён, и представления-образы развиваются медленно и частично [53, с. 42].

Помимо этого, у таких детей нарушается развитие частей логического мышления. Логическое мышление формируется медленно, и по-другому, чем у детей с сохранным развитием, у них определяется соотношение словесно-логического и наглядного мышления с перевесом в сторону наглядного.

Начинать работу с дошкольником с задержкой психического развития, нужно обязательно учесть, подходящее интеллектуальное развитие этой категории дошкольников: они чувствительны к интеллектуальной помощи, эти дети смогут просто повторить только понятый образец – если нужно перенести его в другие условия. Данный факт показывает основные для процесса образования показатели дошкольника – обучаемость, то есть эти дети способны к плодотворному получению знаний, ручных умений, и могут перенять чужой опыт.

Намеченный потенциал считается основой для благополучной работы умственной деятельности в обстоятельствах коррекционного образования.

Понимая проблемы развития мышления дошкольников с задержкой психического, нужно верно поставить диагноз о степени нарушения всех видов мышления. Зная особенности диагностики дошкольников старшего дошкольного возраста можно, будет определить направления в формировании мышления дошкольников с задержкой психического развития [56, с. 123].

Понятно, что дошкольники с задержкой психического развития располагают следующим более существенные обстоятельства: минимальный запас знаний и представлений об внешнем мире, сниженная

интеллектуальная активность, заторможенный темп развития высших психических функций, недостаточность регуляции произвольной деятельности (детям необходимо энергичное ориентирование в задании), проблемы в развитии всех сторон речи [3, с. 88].

Как правило, в первые годы жизни, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается приостановка речевого и двигательного созревания, в позднее время имеется отставание в развитии речи.

В речи дошкольники с задержкой психического развития, как правило, употребляют глаголы и существительные, при этом, глагольный и предметный запас слов находится на низком уровне развития, и он достаточно неточен.

Дошкольники не знают значения определенных слов не только отвлеченного смысла, но и слов, которые часто встречаются в их речи, дети начинают замещать такие слова общим изображением обстоятельств или действия, с каким это слово связано. Так же, у детей наблюдаются проблемы в выборе слов-синонимов и слов-антонимов. Из прилагательных часто применяются прилагательные описывающие качество предмета, которые так же, обозначают воспринимаемые признаки предмета [6, с. 79].

Можно видеть, недостаточное развитие грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития. Как правило, наблюдаются проблемы построения порядка слов в предложении, а также, пропуск некоторых его членов, что вызвано неполноценностью грамматического программирования. Сравнительно часто встречаются проблемы в применении предлогов, а также, проблемы в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с прилагательными и глаголами, выделяются проблемы у дошкольников в составлении новых слов при помощи приставок и суффиксов [22, с. 13].

Речь у дошкольников с задержкой психического развития определяется нарушениями в звукопроизношении, можно наблюдать низкий уровень ориентирования в звуковой стороне речи, проблемы в усвоении

звукобуквенного анализа. Другой проблемой дошкольников этой категории считается оригинальность связной речи. Пересказ художественных произведений (особенно тех, которые, о чем то, повествуют) проблематичен для них; дошкольники ощущают затруднения при составлении рассказа по сюжетным картинкам. Для речи дошкольников с задержкой психического развития типичны произвольность и неосознанность проявляемая при построении фраз как всего высказывания, так и тогда, когда нужно дать развернутый ответ на поставленный педагогом вопрос, при этом в их ответах главная мысль заменяется второстепенными вопросами и рассуждениями.

В трудах И.Ф. Марковской показано, что неразвитость речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития происходит из-за недостаточности развития главных этапов формирования речевого высказывания (замысел, грамматическое структурирование и внутреннее программирование).

Так, недоразвитость внутреннего программирования проявляется в речевой инактивности, проблемах определения контекста, в переход на иные темы. При том, у дошкольников не наблюдается отчетливого замысла при высказывании [44, с. 67].

Следовательно, отставание в формировании мышления – одна из существенных черт дошкольников с задержкой психического развития. Более сильно отставание проявляется в развитии словесно-логического мышления. У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается разрыв между поступком и словом, речь дошкольников с задержкой психического развития определяется нарушением звукопроизносительной стороны, не достаточно сформированной стороной грамматического строя речи, проблемами в развитии связной речи, наблюдается неразвитость не столько спонтанной, сколько отраженной речи этих дошкольников. У дошкольников с задержкой психического развития плохо развиты планирующая и регулирующая функции речи.

1.3 Характеристика психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Разнообразные особенности проявления независимости мышления дошкольников 5-6 лет с задержкой психического развития поддаются коррекции с различным уровнем результативности.

Формирование мышления у дошкольников 5-6 лет с задержкой психического развития проходит неоднородно; более совершенно и просто поддаются коррекционным влияниям части сферы мотивации: интеллектуальная активность, мотивационная готовность к познанию, познавательный интерес [57, с. 36].

Самым длительным и самым непростой является процесс коррекции познавательного компонента независимого мышления, который включает вербализацию проводимых поступков, изображение и подтверждение при выполнении задания, независимый и осмысленный перенос выученного на новое задание.

Для обоснования психолого-педагогических условий, какие помогут формированию мышления у дошкольников 5-6 лет с задержкой психического развития, при этом нужно уточнить, что понимается под этим в контексте сообщенного изучения, так как в научной психолого-педагогической литературе возможно отыскать разнообразные точки зрения трактовки данного определения [44, с.71].

Сущность определения «условие» разрешает интерпретировать его, с одной стороны, как условие, от которого зависит что-либо и, по-другому, как обстоятельства, в которых что-либо происходит (при этом, формирование всеобщей ключевой компетентности).

Н.М. Борытко определяет, что термин «условие», как философская категория, формулирует взаимоотношение предмета к внешним его действиям, без каких он существовать не сможет. Сам объект выдается как

что-то определенное, а обстоятельства – как сравнительно внешнее объекту разнообразие внешнего мира [9, с.47].

В противоположность причине, прямо поднимающей то или иное действие или процесс, обстоятельство, которое создает ту предметную среду и обстановку, в какой они появляются, живут и формируются.

Человечество, изучив законы природы, смогут организовать подходящие и ликвидировать неблагоприятные условия образовательной деятельности. Воздействуя на действия и процессы, условия сами могут быть подвергнуты их влиянию.

Выглядит правильным то, что Н.М. Борытко относил категорию «фактор» к наиболее беспристрастным условиям (которые можно только прогнозировать), в то время как «условия» не исключают возможности их изменения и развития. При этом условия имеют отношение к внешним факторам процесса.

Следовательно, психолого-педагогическое условие – это внешнее условие, фактор, который оказывает существенное воздействие на протекание психолого-педагогического процесса, преднамеренно созданный педагогом и психологом, интенционально полагающийся, но не дающий гарантии установленный итог процесса.

При этом, как и педагогическое и психологическое средства, психолого-педагогическое условие (система условий) сознательно формируется, создается психологом и педагогом с целью воздействовать на прохождение процесса. Но, в отличие от средства, условие не полагает столько строгой причинной детерминированности итога.

Под психолого-педагогическим условием Н.М. Борытко определяет внешнее условие, которое оказывает основное воздействие на прохождение педагогического процесса, сознательно построенного психологом, педагогом, который предполагает получение конкретного результата [9, с. 52].

М. Ципро полагает, что это единая модель обязана «понизить шкалу воспитательных средств, обнаружить в ней наименьшее число самых

существенных, какие особенно результативно развивают личность» [77, с. 71].

В.В. Сериков на основе степеней субъективации (гуманистической ориентировки) участников педагогического процесса, который строит логику формирования психолого-педагогических условий как этапов формирования конкретной ситуации [69, с. 51].

Т.А. Власова под психолого-педагогическими условиями понимает связь взаимных условий, которые необходимы для организации целенаправленного воспитательно-образовательного процесса с применением современных информационных технологий, которые обеспечивают формирование личности дошкольников с определенными качествами. Т.А. Власова в своем изучении замечает, что в образовательной деятельности организация характерных обстоятельств связаны с педагогическим и психологическим аспектами [14, с. 15].

Психологический аспект полагает исследование внутренних характеристик осваиваемого феномена, смоделированы действия во внутренних структурах личности дошкольников с целью устремленного влияния на них.

Педагогический аспект объединяет психологическую сущность с механизмами и факторами, которые обеспечивают желаемое формирование процессов, действий, обстоятельств; Т.А. Власова полагает раскрытие и формирование условий, которые обеспечивают результативность влияний.

При этом Т.А. Власова замечает, что педагогический аспект проблемы определен необходимостью установления тех условий, какие в максимальной мере содействуют осуществлению основных целевых установок употребления современных информационных технологий в качестве средства самообразовательной и научно-исследовательской деятельности [14, с. 16].

М.С. Певзнер замечает, что относительно системы образования, в контексте осуществления акмеологического подхода, психолого-

педагогического по своей сущности, рационально говорить о психолого-педагогических обстоятельствах, под какими понимают определенные варианты педагогического воздействия, «связанных мер в учебно-воспитательном процессе, которые направлены на формирования субъектных сфер своей личности, не игнорируя психологические особенности, плодотворные и результативные способы и приемы деятельности в определенных условиях» [57, с.216].

При этом определение «психолого-педагогические условия» тесно соединено с определением «педагогический процесс», так как условия просчитываются именно в педагогическом процессе и формируются с целью его улучшения.

Н.П. Аникеева полагает, что психолого-педагогические условия представляют следствие «целенаправленного выбора, создания и использования методов (приемов), элементов содержания, а также сконструированных форм образования для достижения поставленных целей» [3, с.89].

Н.М. Борытко замечает, что выбор результативных средств и обстоятельств побуждает педагога и психолога к созданию наиболее свершенной педагогической системы, что как правило, формулируется в создании разнообразных авторских программ [9, с.69].

Для выстраивания системы психолого-педагогических условий создания универсальной основной компетентности нужно:

- 1) определить внешние факторы, сильно воздействующие на данный процесс,
- 2) из их количества выделить психолого-педагогические регулируемые условия.

Чтобы выстроить систему психолого-педагогических условий формирования мышления у дошкольников 5-6 лет с задержкой психического развития, представляется нужным осуществить такие исследовательские процессы:

– на основании концептуального анализа эмпирического психолого-педагогического материала и психолого-педагогической литературы, своего педагогического опыта обнаружить формирующий потенциал, который заложен в предпочтенных в качестве наилучших методах и видов работы с дошкольниками;

– в педагогической практике и имеющихся теоретических подходах можно выделять присущие данной практике эпизоды, тенденции мотивации или противодействия формированию изучаемого феномена;

– отобрать более результативные и направляемые психолого-педагогические условия, свойственные им методы, методику приемов и форм деятельности;

– построить педагогически рациональную логику их формирования, которая обеспечивает наибольшую (поэтапную) включенность дошкольников в образовательную деятельность и возрастание его особенности;

– выбрать средства корректировки и изучения процесса, а также обосновать эффективность предложенной системы соглашений и ее оптимальность.

На основе рассмотренного выше возможно допустить, что психолого-педагогические условия определяют качественную характеристику важнейших условий, процессов и действий образовательной практической среды, которые отражают важнейшие требования к организации образовательной деятельности, связь объективных потенциалов, условий педагогического процесса, целенаправленно созданных и проводимых в образовательной среде, и имеющих возможность обеспечения решения определенной педагогической задачи, совокупность мер, которые способствуют увеличению результативности процесса формирования универсальной основной компетентности:

– информационные (суть образования, когнитивное основание педагогического процесса);

- технологические (методы, процессуально-методическая основа педагогического процесса, формы и способы организации образовательной деятельности; средства, этапы, приемы);
- личностные (общение, деятельность, поведение, личностные качества всех сторон образовательной деятельности);
- психологические основы образовательной деятельности [17, с. 43].

Возможно дополнительно охватить условия, которые:

- устанавливаются личными качествами дошкольников, а также, вариантами их направления (мотивация в структуре развития личности, ее ценностные ориентации);
- устанавливаются личностными качествами педагога (особенности психических процессов, система ценностей, тип личности, самооценка);
- объединены с межличностными общими действиями и общением педагога и дошкольника (активность во взаимодействии, стиль общения, совпадение типов образования и преподавания) [26, с. 37].

При выборе структурных компонентов психолого-педагогических условий формирования мышления у дошкольников 5-6 лет за основание были приняты принципы:

1. Принцип сплоченности диагностики и коррекции, который отображает единство процесса оказания психологической поддержки как особенного вида практической деятельности педагога и психолога. Данный принцип считается основным для всей коррекционной работы, результативность которого может зависеть от комплексности, скрупулезности и глубины, которая предшествует диагностической работе.
2. Принцип нормативности развития, который надлежит постигать как порядок меняющихся друг друга годов, возрастных этапов онтогенетического созревания.

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Этот принцип, который выдвинул Л. С. Выготским, определяет направление коррекционной работы [21, с. 87].

В центре внимания психолога обозначен завтрашний день формирования, а существенным содержанием коррекционной деятельности считается организация «зоны ближнего развития» для дошкольников. Коррекция по принципу «сверху вниз» носит характер опережения и будет выстроена как психологическая деятельность, которая нацелена на формирование психологических новообразований.

4. Принцип учета индивидуальных особенностей каждого дошкольника.

5. Деятельностный принцип коррекции. Важнейшим вариантом коррекционно-развивающего влияния считается создание инициативной деятельности каждого дошкольника [36, с. 159].

Специальные психолого-педагогические условия имеют возможность содействовать результативной коррекции и формированию мышления у дошкольников 5-6 лет с задержкой психического развития, к которым можно причислить следующие:

а) классификацию и структурирование образовательного материала для того, чтобы выделить основные содержательные единицы для исследования общего направления действия. (к примеру, обучение синтезу или анализу для решения поставленных задач, при этом, разнообразных видов задач). Данное улучшение в обучении дошкольников в умении находить общее в разнообразном, что содействует наиболее полному пониманию вариантов воздействия и расширяет потенциал его изменений;

б) активизация форм и методов обучения, втягивание дошкольников в поисковую деятельность при разрешении образовательных «вопросов», применение для этого разнообразных инициативных форм и методов образования;

в) наглядный алгоритм и построение модели вероятных единиц образования в виде рисунков, таблиц, схем и т.п. с целью более действенного усвоения всех важнейших сторон осваиваемого материала;

г) благожелательный стиль общения в процессе проведения образовательной деятельности, взаимоотношения содействия между дошкольником и педагогом, совмещение личной прямого интереса в достижениях дошкольников и делового стиля общения в процессе образовательной деятельности.

Результаты исследований Н.П. Анисеева представили значительную роль целенаправленных занятий по формированию мышления, их немалый вклад в интеллектуальное развитие дошкольников с задержкой психического развития. Регулярная коррекционная работа требует от дошкольников заинтересованности к внешнему, к независимости их мышления, дошкольники не хотят ждать постановления всех вопросов от педагога [3, с. 94].

Таким образом, целенаправленное обучение по формированию мышления серьезно изменяет варианты ориентирования дошкольника во внешнем мире, заставляет его выделять важнейшие связи и взаимоотношения между объектами, что приведет к увеличению его интеллектуальных возможностей. Дошкольники берутся ориентироваться не столько на цель, но также, и на способы ее достижения. А это изменяет их взаимоотношение с работой по решению задач, оцениванию своих поступков и размежеванию неправильных и правильных. У дошкольников формируется наиболее общее восприятие внешнего мира, дети начинают понимать свои поступки, предопределять ход не сложных явлений, постигать простые причинные и временные зависимости.

Коррекция, направленная на развитие мышления, будет возможна если определено содержание работы по формированию умений и навыков систематизации; выстроена последовательность работы по обучению использования метода сравнения свойств предметов; разработаны игры и

упражнения, направленные на развитие смыслового соотнесения свойств предметов в группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что на разных этапах изучения психологии исследователи проявляли большой интерес к феномену задержки психического развития детей, а также акцентировали свое внимание на согласованность интеллектуального нарушения со сбоем в формировании мышления.

В первой главе была определена определение мышления, которое считается самым сложным и многосторонним из психических процессов, собственно потому разновидности мышления анализируются, отталкиваясь от разнообразных определений.

Следовательно, на основании анализа теоретического материала, можно сформулировать вывод о том, что важнейшая психологическая особенность старших дошкольников с задержкой психического развития заключается в том, что у этой группы дошкольников отмечается отставание в формировании всех форм мышления.

Данное существенное отставание в формировании мышления делает обязательным процесс проведения с этими дошкольниками коррекционную и развивающую работу для того, чтобы формировать у старших дошкольников мыслительных операций, формирования навыков интеллектуальной деятельности и мотивации мыслительной инициативности.

Одним из злободневных вопросов, изучаемой темы в научной литературе при организации проведения данного исследования считается вопрос о необходимости разработки и применения психолого-педагогических условий, которые будут направлены на коррекцию мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

2.1 Определение уровня развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Проанализировав теоретические основы мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития приступили к экспериментальной работе.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось исследование уровня развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Работа по определению уровня развития речи у детей старшего возраста была проведена нами на базе МБУ № 53 «Чайка» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 24 ребенка – 12 детей в экспериментальной группе (7 девочек и 5 мальчиков) и 12 детей в контрольной группе (6 девочек и 6 мальчиков) (Приложение А).

Опираясь на исследования М.М. Кашапова мы выделили показатели развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Диагностические задания констатирующего эксперимента представлены в таблице 2.1.

Рассмотрим результаты диагностики детей.

Диагностическое задание 1. «Помоги достать» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение систематизировать у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Оборудование: картинка, на которой ребенок стоит в комнате, в своих руках он держит ключик, напротив него, на крючке, достаточно высоко висит мешочек с игрушкой. В углу, достаточно далеко от ребенка, стоят два стула - маленький и большой.

Таблица 2.1 – Диагностические задания констатирующего эксперимента

Показатели	Диагностические задания
Систематизация	«Помоги достать» (автор М.М. Кашапов)
Сравнение	«Чего не хватает?» (автор М.М. Кашапов)
Словесно-смысловое соотнесение	«Разбитая чашка» (автор М.М. Кашапов)
Воссоздания целого на основе соотнесения	«Составление целого из частей» (автор М.М. Кашапов)
Анализ ситуации по установлению причинно-следственные зависимости	«Определение времени года по картинкам» (автор М.М. Кашапов)

Инструкция: экспериментатор показывает ребенку картинку с дает словесные инструкции: «Ребенок думает, что может поиграть с игрушечной машиной, ее необходимо завести, но не понимает, как ее достать. ребенку нужно решить, что можно сделать, чтобы достать игрушку». Если ребенку сложно выполнить задание, ему задают вопросы на уточнение: «Что хочет достать ребенок? Что он должен взять, чтобы достать игрушку? Отчего он должен взять именно большой стул? Куда стул нужно поставить? А, что потом он станет делать?» если данные подсказки не помогут, можно воспользоваться приемом припоминания: «Ну ка, припомни, как ты смог достать игрушку, если она находилась очень высоко. И объясни по порядку, что ребенку с картинки нужно сделать, чтобы он смог достать игрушку».

Недостаточный уровень – 1 балл – ребенок не может отыскать закономерности в расположении предметов, которые упорядочены по единому признаку и расположены в ряду, не может упорядочить предметы, которые располагают в хаотичном порядке, не может отыскать закономерность в расположении предметов, которые упорядочены на основании двух и более признаков.

Близкий к достаточному уровень – 2 балла – испытуемый дошкольник

имеет проблемы в отыскивании закономерности в расположении предметов, которые упорядочены по единому признаку и расположены в одном ряду, но свои ошибки он исправляет самостоятельно, либо при помощи экспериментатора; при этом ребенок ощущает трудности в упорядочивании предметов, которые располагают в хаотичном порядке, не может отыскать закономерность в расположении предметов, которые упорядочены на основании двух и более признаков, но свои ошибки он исправляет самостоятельно, либо при помощи экспериментатора.

Достаточный уровень – 3 балла – испытуемый дошкольник умеет самостоятельно отыскивать закономерность в расположении предметов, которые упорядочены по единому признаку и расположены в ряду, умеет упорядочивать предметы, расположенные в хаотичном порядке, умеет отыскивать закономерность в расположении предметов, которые упорядочены на основании двух и более признаков.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.1.

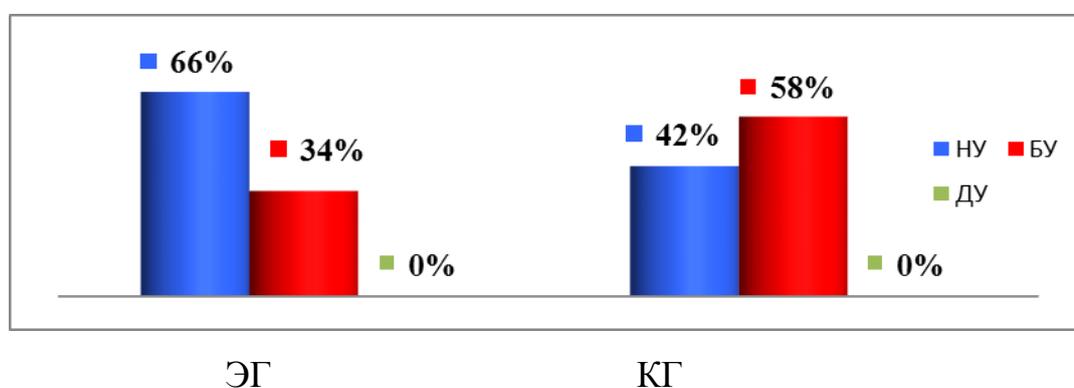


Рисунок 2.1 – Количественные результаты диагностического задания «Помоги достать»

Таким образом, в ЭГ 8 детей, 66% из общего количества испытуемых, показали недостаточный уровень. Дошкольники не могут отыскать закономерности в расположении предметов, которые упорядочены по единому признаку и расположены в ряду, не может упорядочить предметы, которые располагают в хаотичном порядке, не может отыскать закономерность в расположении предметов, которые упорядочены на

основании двух и более признаков.

Михаил Т. и Лев С. вообще не справились с заданием даже с помощью подсказок экспериментатора, у них наблюдается очень слабый результат. Близкий к достаточному уровень у 4 детей (34%).

Так, например, Алиса В. и Инга М. справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности в ответах. Алиса В. предположила, что нужно воспользоваться стулом. Когда экспериментатор спросила: «Каким стулом?» – Алиса В. начала сомневаться, но после того, как экспериментатор предложила ей представить, что это ей нужно достать игрушку, девочка поняла, что лучше брать большой стул, так как с него легче дотянуться.

Достаточный уровень не был определен.

Диагностическое задание 2. «Чего не хватает?» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение сравнивать у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Оборудование: шесть картинок, на картинках нарисован ребенок без предмета-орудия. Внизу картинки изображены некоторые предметы, которые нужно разместить на основной картинке.

Инструкция: Экспериментатор показывает дошкольнику картинку, на которой изображена ситуация, в которой не хватает одного предмета и задает вопрос: «Чего не хватает на этой картинке?». Оказывая ребенку помощь предъявляют дополнительную картинку с изображением разнообразных вещей, нужных и не нужных для верного ответа: «чего не хватает на данной картинке? Нужно отыскать подходящую вещь».

Недостаточный уровень – 1 балл – дошкольники не умеют определять свойства предмета на основании сравнения его с иным предметом, не умеют выявлять одинаковые и различные признаки сопоставляемых предметов, не умеют отличать важные и не важные признаки предмета, когда важные свойства даны или просто находимы.

Близкий к достаточному уровень – 2 балла – дошкольники испытывают проблемы при выделении свойств предмета на основании

сравнения его с иными предметами, но самостоятельно исправляет свои ошибки или при помощи экспериментатора, ощущает затруднения при нахождении общих и отличительных признаков сопоставляемых предметов, но самостоятельно поправляется или при помощи экспериментатора, ощущает проблемы в различии важных и не важных признаков предмета, когда важные признаки даны или просто находимы, но самостоятельно поправляет ошибки или при помощи экспериментатора.

Достаточный уровень – 3 балла – дошкольники могут самостоятельно выделить свойства предмета на основании сравнения его с другими предметами, умеют устанавливать важные и не важные признаки сопоставляемых предметов, умеют различать важные и не важные признаки предметов, когда важные свойства даны или просто находимы.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.2

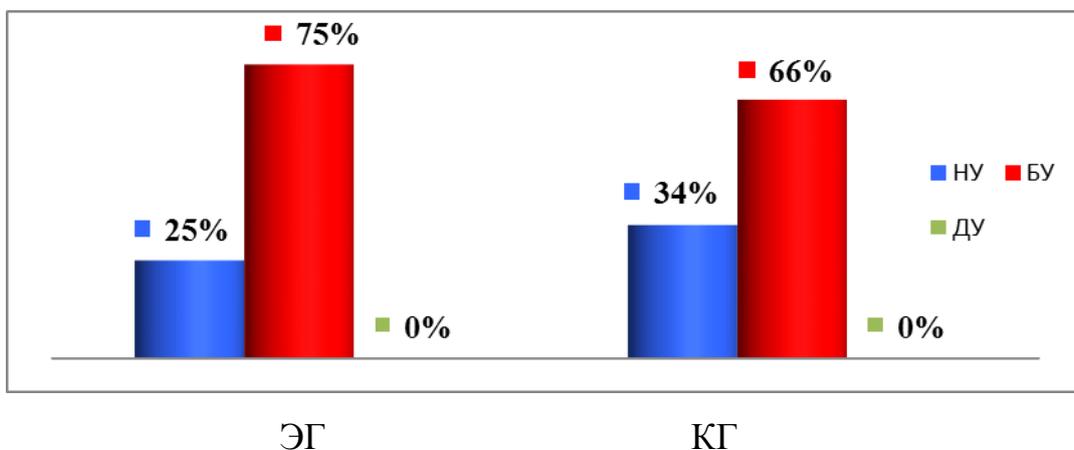


Рисунок 2.2 - Количественные результаты диагностического задания «Чего не хватает?»

Следовательно, в ЭГ 3 дошкольника, 25%, показали недостаточный уровень. Дошкольники не умеют определять свойства предмета на основании сравнения его с иным предметом, не умеют выявлять одинаковые и различные признаки сопоставляемых предметов, не умеют отличать важные и не важные признаки предмета, когда важные свойства даны или просто находимы. К таким детям относятся Андрей Ч., Изабелла Ч. и Альбина П.

Изабелла Ч. рассматривая картинку, на которой изображены тарелка супа, хлеб, но нет ложки, не смогла отыскать предмета, которого не хватает.

Близкий к достаточному уровень был определен у 9 детей (75%). К этой группе относятся: Алиса В., Анжела Р., Лев С., Милана Б., Михаил Т., Дамир Р., Артур С., Вероника М., Инга М. Дети данного уровня справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности навыках и умениях. Достаточный уровень не был определен.

Например, Лев С. рассматривал картинку, на которой изображена кормушка для птиц, птицы, но в кормушке нет корма и птицы сидят на ветках дерева печальные. Лев С. долго сомневался с ответом, и только когда воспитатель спросила: «Для чего нужны кормушки?» Лев С. понял, что на картинке не хватает корма.

В КГ недостаточный уровень был определен у 4 детей, 34% (Егор Б., Макар Л., Софья М., Дина А.). Близкий к достаточному уровень показали 8 детей (66%) (Владислав Ч., Глеб Л., Лидия М., Клим Г., Сафина О., Олег Р., Римма С., Эльмира П.). Достаточный уровень не был определен.

Диагностическое задание 3. «Разбитая чашка» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение проводить словесно-смысловое соотнесение у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Оборудование: картинка, на которой изображена комната, в центре которой находится круглый стол, на столе стоит посуда. Так же в комнате, находится растерянный ребенок, который смотрит на разбитую чашку, которая лежит на полу, рядом с чашкой находится мяч. (Проблема - ребенок играл в комнате с мячом; следствие первого порядка - мяч попал в чашку; следствие второго порядка - чашка разбита).

Инструкция: Экспериментатор дает дошкольнику изучить картинку и рассказать, что на ней нарисовано. Если дошкольник испытывает проблемы активизируя восприятие и осмысление сюжета картинки наводящими вопросами: «Что лежит на столе? Что находится на полу? Что ребенок делал с мячом? Куда попал мячик? Что произошло с чашкой?» потом дошкольник

рассказывает все, что он понял.

Недостаточный уровень – 1 балл – дошкольники не умеют дошкольники не умеют определять связи между вещами, явлениями, не умеют сопоставлять предметы между собой, при этом направляя внимание на все их функции, определение, иные внутренние признаки или свойства, не умеют определять связи, которые основаны на разнообразных видах отношений: отношения «часть-целое», противоположность свойств явлений или предметов, схожесть или антагонистичность функций вещей, причастность к одному роду или виду.

Близкий к достаточному уровень – 2 балла – дошкольники испытывают проблемы в отыскивании связи между вещами, явлениями, но самостоятельно поправляются или при помощи экспериментатора, обращают внимание на их функции, рекомендации, иные внутренние признаки или свойства, но поправляют свои ошибки сами или с помощью экспериментатора, ощущают проблемы при выделении связей, которые основаны на разнообразных видах отношений: отношения «часть-целое», противоположность свойств явлений или предметов, схожесть или антагонистичность функций вещей, причастность к одному роду или виду, но самостоятельно поправляются или при помощи экспериментатора.

Достаточный уровень – 3 балла – дошкольники умеют отыскивать связи между предметами и явлениями, умеют сопоставлять вещи между собой, устремляя внимание на их назначение, функции и иные внутренние признаки или свойства, умеют выделять связи, которые основаны на разнообразных видах отношений: отношения «часть-целое», противоположность свойств явлений или предметов, схожесть или антагонистичность функций вещей, причастность к одному роду или виду.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.3

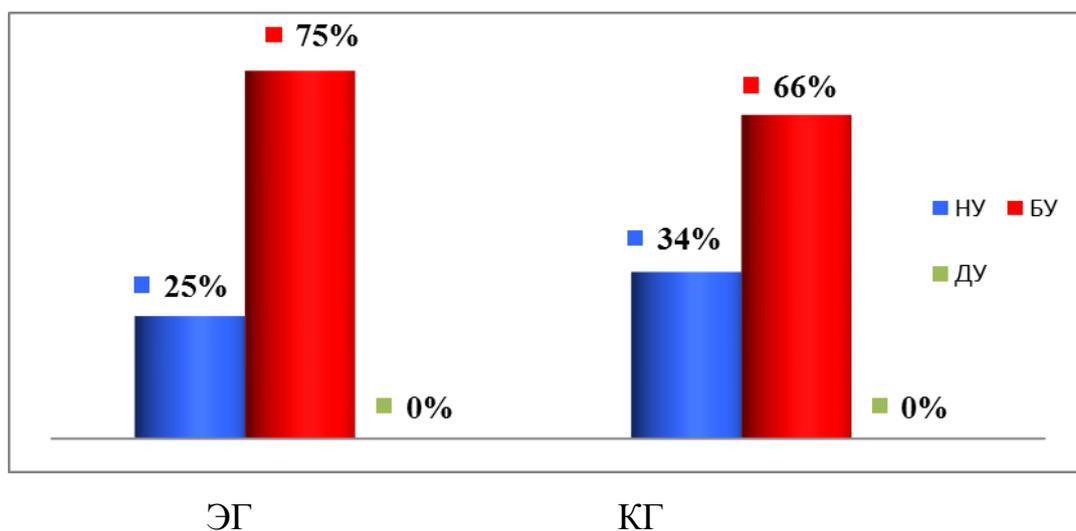


Рисунок 2.3 – Количественные результаты
диагностического задания «Разбитая чашка»

Таким образом, в ЭГ 8 детей, 66%, имеют недостаточный уровень. Дети ее отыскивать связи между предметами и явлениями, умеют сопоставлять вещи между собой, устремляя внимание на их назначение, функции и иные внутренние признаки или свойства. Алиса В., Глеб Л., Изабелла Ч., Лев С. и другие дети не справились с заданием даже с помощью взрослого, показали очень слабый результат.

Например, Глеб Л. Сказал, что мальчик стоит, он зашел в комнату, а чашка уже лежала разбитая.

Близкий к достаточному уровень был определен у 4 детей (34%). Так, например, Анжела Р. и Алиса В. справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности в ответах. Анжела Р. предположила, что мальчик бросил мяч, но то, что чашка разбилась от того, что в нее попал мяч она сомневалась. Когда экспериментатор выстроила логическую цепочку от того момента, когда мальчик играл дома в мяч, он его сильно ударил и мяч сбил чашку со стола и... Анжела Р. предположила, что все-таки это он разбил чашку.

Достаточный уровень не был определен ни у кого.

В КГ недостаточный уровень был определен у 5 детей, 42% (Владислав Ч., Клим Г., Дина А., Дани С., Софья М.). Близкий к достаточному уровень

показали 7 детей (58%) (Глеб Л., Егор Б., Сафина О., Римма С., Олег Р., Эльмира П. и другие). Достаточный уровень не был определен.

Диагностическое задание 4. «Составление целого из частей» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение воссоздания целого на основе соотнесения.

Оборудование: две картинки с изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части.

Инструкция: дошкольникам по очереди показывают картинки, которые разрезаны на 4 части по диагонали. Элементы картинок складывают в хаотичном порядке. Дошкольник по элементам должен понять, что изображено на картинке, назвать вещь, изображенную на картинке, и потом сложить картинку.

Нужно определить, как принимает задание дошкольник, характер деятельности, как он называет изображенную на картинке вещь.

Недостаточный уровень – 1 балл – ребенок не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно.

Близкий к достаточному уровень – 2 балла – ребенок принимает задание, выполняет хаотично, без учета основного признака, называет изображенный предмет только с помощью взрослого.

Достаточный уровень – 3 балла – ребенок принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане назвать изображенный предмет.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.4

Таким образом, в ЭГ 3 ребенка, 25%, имеют недостаточный уровень. Дети не понимали условий задачи, в условиях обучения действовали неадекватно. К таким детям относятся Глеб Л., Изабелла Ч. и Альбина П.

Альбина П. долго рассматривала части картинки, складывала их в произвольном порядке, но выполнить задание так и не смогла.

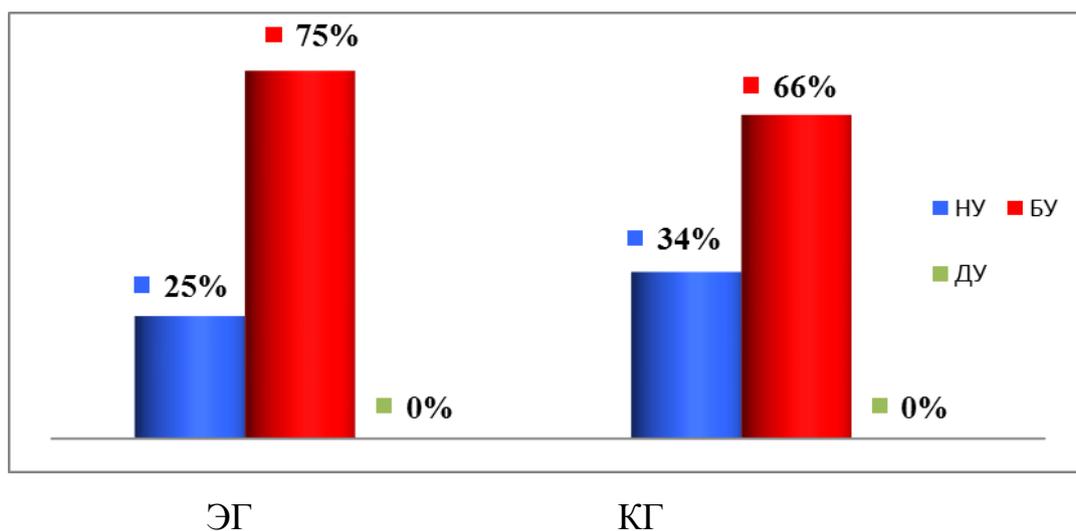


Рисунок 2.4 – Количественные результаты
 диагностического задания «Составление целого из частей»

Близкий к достаточному уровень был определен у 9 детей (75%). К этой группе относятся: Алиса В., Анжела Р., Лев С., Милана Б., Михаил Т., Дамир Р., Артур С., Вероника М., Инга М. Дети данного уровня справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности при складывании картинки. Достаточный уровень не был определен.

Например, Михаил Т. рассматривал части картинки, долго не мог определить, что на ней изображено, только после того, как с помощью взрослого, он сложил несколько частей вместе он смог назвать предмет, который был изображен - цветок. Михаил Т. долго сомневался с ответом, и только когда воспитатель спросила: «Что ты видишь?». Михаил Т. сказал, что на частях картинки он видит лепестки. Воспитатель спросила – а лепестки могут быть у чего? Даниил понял, что на картинке изображен цветок.

В КГ недостаточный уровень был определен у 4 детей, 34% (Егор Б., Макар Л., Софья М., Дина А.). Близкий к достаточному уровень показали 8 детей (66%) (Владислав Ч., Глеб Л., Лидия М., Клим Г., Сафина О., Олег Р., Римма С., Эльмира П.). Достаточный уровень не был определен.

Диагностическое задание 5. «Определение времени года по картинкам» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить способность на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости.

Оборудование: четыре картинки на которых изображены разнообразные пейзажи четырех времен года и двенадцать картинок, на которых изображены разнообразные предметы, которые относятся к конкретному времени года (по три на каждое время года).

Инструкция: перед дошкольниками по порядку кладут четыре картинки на которых изображены разнообразные пейзажи четырех времен года, по каждой задавая вопрос: «Какое время года изображено? Когда светит яркое солнце?» и т.п. После изучения этих картинок дошкольникам дают двенадцать картинок, на которых изображены разнообразные предметы, которые относятся к конкретному времени года и предлагают расположить их под соответствующими картинками с временами года. Определяют принятие и осмысление дошкольниками задания; устанавливают уровень формирования временных представлений; изучают словесно-смысловое сопоставление.

Недостаточный уровень – 1 балл – дошкольники не понимают цели, не раскладывают картинки, не соотносят изображение времен года с их названиями, то есть, временные представления у этих детей не сформированы, экспериментатор помогает выделяет картинки с изображением того времени года, про который была подсказка.

Близкий к достаточному уровень – 2 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времен года с их названиями (лето и зима).

Достаточный уровень – 3 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времен года с их названиями.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.5.

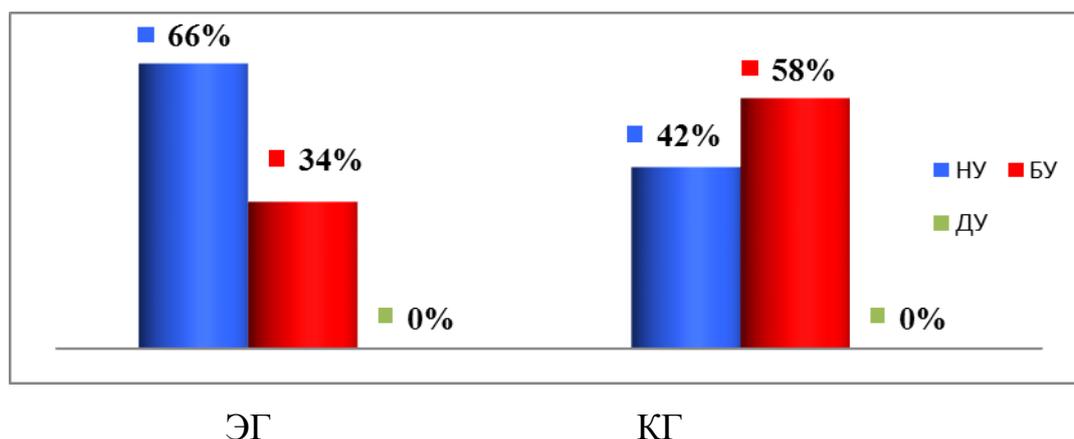


Рисунок 2.5 – Количественные результаты диагностического задания «Помоги достать»

Таким образом, в ЭГ 8 детей, 66%, имеют недостаточный уровень. Дети не понимают задание правильно, не соотносят изображение времен года с их названиями, т.е. временные представления не сформированы, после подсказок выделяют картинки с изображением того времени года, про который была подсказка.

К таким детям относятся Глеб Л., Изабелла Ч. Лев С., Милана Б., Михаил Т., Дамир Р., Артур С. и Альбина П.

Глеб Л. долго рассматривала картинки, даже рассказывал, что на них изображено, но, когда его спрашивали где же видно, что изображена зима, мальчик замолкал и ничего не мог ответить.

Близкий к достаточному уровень был определен у 5 детей (42%). К этой группе относятся: Алиса В., Анжела Р., Вероника М., Инга М. Дети данного уровня справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности при ответах. Достаточный уровень не был определен.

В КГ недостаточный уровень был определен у 5 детей, 42% (Владислав Ч., Клим Г., Макар Л., Софья М., Дина А.). Близкий к достаточному уровень показали 7 детей (58%) (Глеб Л., Лидия М., Сафина О., Олег Р., Егор Б., Римма С., Эльмира П.). Достаточный уровень не был определен.

По результатам диагностики мы распределили всех детей по уровням развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития,

таблицы сравнительных результатов представлены в приложении (Приложение Б).

Количественные результаты уровней развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 2.6.

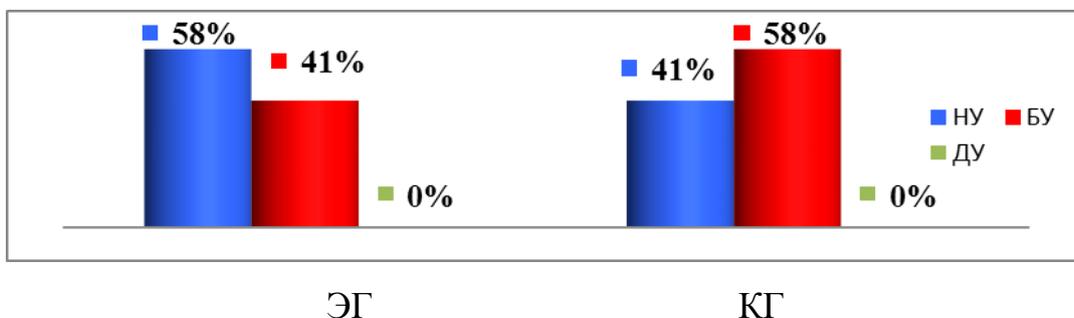


Рисунок 6 – Уровни развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент)

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что недостаточный уровень показали 7 детей (58%), у 5 детей (42%) был определен близкий к достаточному уровень развития мышления, достаточный уровень развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в ЭГ не был определен. В действиях дошкольников наблюдалось желание достичь нужного результата, но их действия оставались беспорядочными, и потом, как правило, экспериментатор получала отказ от выполнения заданий. В большинстве случаев дошкольникам было необходимо дополнительное повторение инструкции, объяснение задания. Нужно заметить, что дошкольники не владели необходимым резервом, в большей или меньшей степени, дифференцированных суждений и простых определений. Нужными операциями в интеллектуальном плане владели недостаточно. После исполнения заданий не всем дошкольникам был интересен итог своей деятельности. Данные факты, говорят о том, что исследуемая группа детей имеет проблемы в развитии мышления. В КГ, достаточный уровень так же не определен, недостаточный уровень показали 5 детей (42%), что на 16% меньше, чем в экспериментальной. Данные результаты доказывают

необходимость проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Итоги констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют, что у детей 5-6 лет с задержкой психического развития подмечается существенное своеобразие в формировании их интеллектуальной деятельности, имеется отставание, начиная с уровня наглядных форм мышления, появляются проблемы в решении задач на систематизацию, сравнение, обобщение на наглядной основе.

В период проведения констатирующего этапа эксперимента были установлены трудности, которые испытывают старшие дошкольники с задержкой психического развития при разрешении вопросов в формировании соотношения, классификации, сравнения, зафиксированы были особенности и проблемы овладения мышлением. Был выработан вывод о том, что процесс целенаправленной коррекционной и развивающей деятельности по формированию мышления надлежит проводить при осуществлении конкретных психолого-педагогических условий, что и является целью формирующего этапа экспериментальной работы.

В процессе формирования мышления применяют такие психолого-педагогические приемы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка; прием припоминания; организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы; беседа; сюжетно-ролевые, дидактические игры; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывание загадок и др.

Всю программу коррекции, которая была направлена на развитие мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, разделили на три этапа:

1. Формирование единого восприятия ситуаций, представленных на картинках. На первом этапе немаловажно создать у дошкольников умение воспринимать представленную на картинке обстановку как единую, умение отображать в известных ситуациях мыслительное оперирование образами и суждениями, базируясь на свой истинный практический опыт. Немаловажно обучить дошкольников находить связь между вещами, которые изображены на картинке, устанавливать необходимость применения предмета, который отсутствует, при помощи какого возможно перестроить ситуацию в соответствии с условиями задачи. Изначально дошкольникам нужно установить внутренние отношения между вещами, осознать внутреннюю логику действий, и потом, отыскать недостающее звено.

В последующей коррекционной деятельности нужно научить дошкольников определять причинно-следственные связи между вещами, явлениями и объектами, которые изображены на картинках. Нужно уделить значительное внимание формированию у дошкольников с задержкой психического развития процессов сопоставления конкретизации, обобщения, разнообразных частей воззрения, убеждения. В последующем, на этом этапе коррекционная работа обязана быть устремлена на формирование умений раскрывать связи между героями картинок и вещами, которые изображены на картинках, рассуждать, производить вывод и аргументировать суждения; рассматривать сюжеты с угаанным смыслом.

2. Формирование общих суждений о качествах и свойствах вещей, изучение действий моделирования и замещения. По ходу проведения игр дошкольники с задержкой психического развития обучаются в создании новых образов вещей и обстоятельств, а также совмещения конкретных образов, строить целые сюжетные линии в словесном и наглядном планах.

3. Формирование отношений между словами и образами. Умение верно изобразить действие по словесному изображению считается нужной предпосылкой формирования образных форм речи и мышления дошкольника. Оно находится в основании развития механизма

мыслительного оперирования образами восстанавливающего воображения. Позже это дает возможность делать адекватные поступки по наставлению, принимать решение в интеллектуальных задачах, планировании. Следовательно, это умение собирает фундамент целенаправленной, качественной, произвольной деятельности.

Собственно, взаимодействие между образом и словом составляет основание для формирования элементов мышления.

Коррекционно-развивающая образовательная деятельность была проведена с учетом возраста и индивидуальности каждого ребенка с задержкой психического развития. Та работа, которая была проведена несла общий настрой, который имел в виду организацию наилучших психолого-педагогических условий для формирования мышления на коррекционно-развивающих ОД.

Принципы, на основе которых был проведен формирующий эксперимент заключались в следующем:

1. Детей обучали в игровой форме.
2. Материал подавался с усложнением задания (от более легкого, к более сложному).
3. Обязательно учитывали индивидуальные и возрастные особенности развития всех детей.
4. Учитывали степень наблюдающегося дефекта в развитии дошкольников.
5. Использовали различные методы (наглядные, словесные, практические) и приемы в ходе проведенной работы.

Развитие мышления направлены на развитие:

- систематизации;
- сравнения свойств предметов;
- смыслового соотнесения свойств предметов в группе.

Свою работу проводили поэтапно:

- 1 этап – формирование навыков систематизации.

2 этап – познакомить детей с вариантами сравнения свойств вещей.

3 этап – изучить смысловое соотнесение свойств вещей.

На 1 этапе была поставлена задача развития навыков и умений систематизации. Эта работа была проведена на образовательной деятельности, детям были предложены определенные задания, упражнения и игры. Для осуществления систематизации, детей учили находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и размещенных в одном ряду.

Изначально к систематизированным объектам прибавляли еще один, такой, какой не нарушил бы закономерности в расположении уже имеющихся предметов. Для решения данной задачи дошкольникам нужно было для начала отыскать данную закономерность. Для того, а что бы отыскать закономерность, дошкольникам предложили проанализировать все показанные им предметы, которые были введены в ряд, и найти свойство, по которому каждый следующий предмет отличается от того, что был прежде. В начале, применяли лишь зрительные ориентиры, к примеру, форма или цвет.

Усложнение этих заданий состоит в том, что дошкольникам предложили самостоятельно систематизировать предметы, какие разложили в хаотичном порядке, но задали важный принцип для их систематизации.

Другой вид заданий, был обращен на формирование умения оперировать отвлеченными признаками (без наглядности). Этот вид заданий был более сложным, но постепенно дети смогли его выполнить. К примеру: на концерте малыши пели одну песню, при этом всякий следующий малыш пел лучше, чем тот который был до него, это было установлено из того как детей оценил музыкальный работник. Для начала в заданиях были отражены изменения не более двух признаков, например, цвета и формы, или цвета и пространственного расположения объекта, или, изменения формы и изменение количества объектов, увеличение или уменьшение предметов.

При проведении упражнения «Найди среди своих фигур похожую на яблоко», экспериментатор по очереди, каждому ребенку предлагала

внимательно рассмотреть два изображенных яблока. Дети должны были подобрать похожие фигуры, выбирая основание для сравнения: цвет, форма. Какую фигурку можно назвать похожей на оба яблока? Варя И. сказала, что яблоки похожи на круги. Круги похожи на яблоки формой. Дамир Р. предположил, что на яблоки похожи мячики. Ангела Р. сказала, что яблоки похожи на воздушные шарик.

Затем детям было предложено провести следующую систематизацию предметов: разделить на группы картинки с нарисованными на них мячиками или карандашами. Артур С. провел следующую систематизацию по размеру: в одну группу он выделил большие мячи, в другую - маленькие, в одну коробку длинные карандаши, в другую – короткие. В то же время Лев С. разложил предметы по цвету - в эту коробку красные мячики, в эту - зеленые

А вот Альбина П. разложила предметы по рисунку – в одну группу она выделила мячики с полоской, а в другую мячики совсем без рисунка, так же она поступила с карандашами.

После выполнения данного задания детям было предложено поиграть в игру: «Съедобно – несъедобно». Данную систематизацию предметов рассмотрим на примере ответов Андрея Ч., он разделил предметы, которые ему предложила экспериментатор на две группы – можно есть: пирожные, суп, котлеты, нельзя есть лампочку, провод, вилку.

Затем детям предложили картинки с изображением животных и предложили их разделить на группы. Систематизацию по признаку кто летает, кто бегают, кто плавают осуществила Инга М.: летают птицы, бабочки, летучие мыши; бегают собака, вол, лиса, мышка; плавают утка, крокодил, дельфин, карась.

А вот Дамир Р. осуществил систематизацию по признаку кто живет в доме и кто в лесу: дома живут - собаки, кошки, коровы, козы; в лесу живут медведи, волки, лоси.

Все перечисленные выше примеры - это систематизация по заданному основанию: экспериментатор давал наглядные иллюстрации предметов

ребенку, а ребенок выполнял систематизацию.

На 2 этапе была поставлена задача развития формирования и развития определенных навыков и умений сравнения. Экспериментатор заранее подобрала предметы для сравнения и понемногу учила детей отмечать в них такие свойства, какие раньше были им незаметны.

Так же на 2 этапе учили детей определять, как общие, так и отличительные свойства предметов, которые сравнивали. Например, Лев С. смог выделить у кубика высоту, длину и ширину, и как оказалось они одинаковые. А еще Лев С. выделил у кубиков цвет – красные и синие, и величину – большие и маленькие.

Когда дети смогли выделять свойства, сравнивая один предмет с другим, им было предложено научиться выделять общие и различные свойства предметов. Для начала экспериментатор научила их умению проводить сравнительный анализ выделенных свойств и находить их отличия. При этом сначала экспериментатор научила детей выделять общие свойства у двух предметов, а потом – у нескольких.

Затем детей учили отличать существенные и не существенные свойства предметов, когда существенные свойства заданы или легко находимы.

Например, Милана Б. легко определяла, когда экспериментатор просила ее отыскать в группе все предметы красного цвета или все квадратные предметы. После того как дети стали выделять в предметах общие и отличительные свойства, экспериментатор стала учить их отличать существенные, важные свойства от несущественных, второстепенных. К примеру, два разных яблока могут быть похожи друг на друга или отличаться очень многим: цветом, формой, величиной, но у всех яблок остается неизменным одно свойство: это фрукт.

С детьми было проведено упражнение «Определи, какая из фигур в этом наборе лишняя». Артур С. сказал, что среди кругов разной величины лишним является квадрат. Объясни почему. Захар сказал, что все остальные – круги. Следующим было проведено упражнение «Одна из этих фигур

лишняя. Найди ее». Детям экспериментальной группы было неизвестно такое понятие как «выпуклости», но они, тем не менее, выделили именно эту фигуру. Например, Михаил Т. сказал: «У нее угол ушел внутрь». Такое объяснение вполне подходит. «Чем похожи все остальные фигуры? Михаил Т. сказал, что у них 4 угла, это четырехугольники.

На 3 этапе была поставлена задача развития навыков и умений смыслового соотнесения. Эта работа была проведена на образовательной деятельности, детям были предложены определенные задания, упражнения и игры. Для осуществления умений, необходимых для осуществления смыслового соотнесения, детей учили смысловому соотнесению двух наглядно представленных предметов («картинка – картинка»). Например, из всех предложенных картинок Изабелла Ч. выбирала по две подходящие картинки: чашка, тарелка, синий квадрат - синий треугольник, маленькая машинка - большая машинка.

Сначала детей научили соотносить по смыслу предметы, которые они прямо воспринимают. В таком случае детям было проще анализировать свойства и отличия предметов, определять их назначение и функции. Для этого детям экспериментатор предлагала либо сами предметы, либо их изображения на картинках.

Затем детей учили соотносить наглядно представленные предметы с предметами, которые экспериментатор обозначала словом («картинка – слово»). Например, Дамир Р. должен был выбрать из всех картинок синие предметы.

Данный этап обучения явился, как бы переходным к развитию умения находить смысловые связи между предметами и явлениями, представленными словесно.

Затем детей учили смысловому соотнесению предметов и явлений, которые экспериментатор обозначала только словом («слово – слово»). Слово обозначало предмет, его отдельное свойство, явление природы и многое другое.

Сначала было проведено упражнение на соотнесение «Какие фигуры вы видите?» Экспериментатор обращала внимание детей на то, что основа имеет форму квадрата, это увеличивает количество видимых фигур.

Каждому ребенку были выданы три полоски (красная, зеленая и желтая), у экспериментатора были три образца закладки (Приложение В).

Затем экспериментатор показывала рисунок трех закладок и указывает на самую длинную и предлагала выбрать из полосок ту, которая соответствует этому рисунку. Альбина П. выбрала желтую полоску, после чего экспериментатор спросила, как же Лиза догадалась, что именно на этой желтой полоске мы будем делать такую закладку? Лиза сказала, что на рисунке она самая длинная, и у нас она самая длинная. Затем экспериментатор спросила, как же можно доказать, что желтая полоска длиннее зеленой и красной? Лиза сказала, что нужно приложить полоски. После этого экспериментатор спросила, а как проверить, будет ли ваша желтая полоска такой длины, как моя? Лиза сказала, что нужно приложить полоски.

Затем была проведена игра «Что в мешочке» («Чудесный мешочек»). Дети по очереди опускали в мешочек руку и на ощупь определяли, что им попало, затем называли предмет. В конце игры экспериментатор доставала все предметы из мешочка, а детям предлагала вспомнить, кто что доставал. Следом проводили игру «Что пропало?». Так же дети определяли, что лежит в мешочке, затем экспериментатор убирала из мешочка одну вещь и дети пытались вспомнить, что же пропало из мешочка

Затем провели игру «Вредно – полезно», в которой экспериментатор спрашивала у детей, разложив предварительно на столе предметы, можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два и более этих предметов? (ветка дерева, телефон, кукла, фрукты, гоночный автомобиль, книга, самовар, барабан). При каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны? Дети отвечали по-разному, например, Милана Б.: полезна книга - она может научить, по телефону

можно позвонить, с куклой можно поиграть. А веткой можно пораниться.

Потом экспериментатор выкладывала перед детьми на столы ленты и говорила, вот посмотрите, у всех ленты одной длины, но разные мерки – длинные и короткие. Дети измеряют длину ленты и отвечают на вопрос: «Сколько раз поместилась мерка на ленте?» Инга М. называла число 5, а Дамир Р. – 7. Экспериментатор: Почему получились разные числа? Михаил Т. сказал, что ленты одинаковые, а мерки разные.

Потом экспериментатор играла с детьми в игру «Волк и Заяц», она говорила детям, вот Волк и Заяц решили узнать длину дорожки и стали измерять ее шагами, Волк сказал Зайцу, что длина дорожки 5 шагов, на что Заяц удивился, ведь у него получилось, что длина дорожки равна 10 шагам. Почему получилось разное количество шагов (10 и 5)? Вероника М. предположила, что Волк и Заяц измеряли разные дорожки, однако Альбина П. сказала, что у Волка большие шаги, потому, что он большой и у него получилось меньше, а у Зайца шаги маленькие и их получилось больше.

Затем с детьми были проведены игры и упражнения на развитие систематизации на основе высказывания Р. Киплинга, сделанном С.Я. Маршаком, объяснили детям, что для того, чтобы больше знать, нужно как можно больше задавать вопросов:

«Есть у меня шестерка слуг...зовут их Как и Почему, Кто, Что, Когда и Где». Для начала экспериментатор сказала детям, что надо положить на столик, например, игрушечный автомобиль, мяч, кубик, куклу и книгу, выбери лишнее. Милана Б. сказала, что книга лишняя, она не игрушка, а Дамир Р. сказал, что кукла лишняя, потому, что в нее играют девочки, а остальное для мальчиков. Затем детям предложили картинки, на которых изображены предметы разной величины или формы и Инга М. сказала, что два дерева разной высоты, а Артур С. сказал, что кувшины разной формы.

Следующим провели упражнение на смысловое соотнесение «Найди загаданное слово». Дети задавали друг другу различные вопросы об одном и том же предмете, которые начинались со слов: «что?», «как?», «почему?»,

«зачем?». Обязательное правило – в вопросе должна быть невидимая связь. Например, Анжела Р. сказала не «Что это за фрукт?», а «Что за волшебный фрукт?». Потом один из детей загадывал слово, сообщив при этом только первый звук, остальные дети, задавая вопросы, отгадывали задуманное слово.

Затем была проведена дидактическая игра «Мишки». Экспериментатор принесла в группу и поставила на стол 5 мишек разной величины и разного цвета, 5 корзиночек разной величины.

Экспериментатор задавала детям вопросы, и получала на них ответы, например, какого цвета мишки, на что Лев С. отвечал, что они коричневые.

На вопрос, какой мишка самый высокий, Альбина П. ответила, что тот у которого жилетка. Экспериментатор взяла мишку с бантиком и поставила его вперед и сравнила остальных, при этом она последовательно убирала самого высокого мишку в жилетке, и сравнивала оставшихся. Сначала она спросила, какой мишка выше из двух оставшихся? Михаил Т. ответил, что тот, который с бантиком. Затем экспериментатор, взяв мишку с бантиком спросила какой он будет по отношению к мишке в жилетке и Алина З. сказала, что средний.

Затем экспериментатор предложила детям каждому мишке отыскать его корзинку. Как распределить корзинки, если мы знаем, что корзинки соответствуют высоте мишек. Изабелла Ч. расставила корзинки по величине, по размеру мишек. Аналогично была проведена провести дидактическая игра «Отыскать гараж».

Затем была проведена дидактическая игра «Зоопарк». Экспериментатор принесла в группу и положила на стол таблицу с фигурами животных (лев, пингвин, еж, лиса, жираф, медведь, тюлень), таблицу, на которой схематически изображены зоопарк, лес, море.

После этого спросила детей, какие же звери живут в зоопарке, в лесу, в море? Это их дома. Дети должны были отыскать для каждого животного свой домик. Потом дети определяли кто выше: жираф или медведь, Вероника М.

сказала, что жираф. А потом, дети пытались представить кто тяжелее, Лев С. сказал, что медведь. И кто легче, Алиса В. сказала, что жираф легче.

Затем была проведена дидактическая игра «Волшебное дерево». В этой игре были использованы блоки Дьениша (24 фигуры, каждая – носитель трех свойств: форма, величина, цвет). Дети должны были, передвигая фигуры по веткам дерева, отыскать каждой место в соответствии с условными обозначениями.

Для формирования умения выделять главную мысль, делать выводы и умозаключения использовали задания для тренировки умения делать простые аналоги: экспериментатор спрашивала детей на что похожи, например, узоры на ковре или очертания деревьев за окном, или старые автомобили. Дети с удовольствием играли в эти игры, но больше всего им нравилось, когда на прогулке они угадывали на что похожи облака, а после проведения этих игр, дети играли в них дома с родителями, во время прогулки во дворе с друзьями. Данное умение параллельно развивали и на математическом материале, используя задания на независимость количества вещества от формы сосуда, на сохранение количества вещества; на измерение протяженных материалов условной меркой, разными условными мерками; измерения одного и того же объекта или разных по величине разными мерками. Использование не только «линейных» измерений, но и жидких, и сыпучих веществ помогало формированию обобщенных представлений. Например, было проведено с детьми игровое упражнение «Измерь ленту», в котором детям предлагали измерить ленту разными по длине мерками – в начале короткой, а затем длинной или составленной из двух коротких. Экспериментатор спрашивала у детей, а что же изменилось, когда измерили во второй раз по сравнению с первым, на что Альбина П. ответила, что второй раз было измерять легче. На вопрос экспериментатора, что же осталось без изменения, Инга М. сказала, что сами мерки.

Для активации познавательной деятельности детей использовали вопросы: Почему? Почему так получилось? Объясни, как это получается.

Эти вопросы требовали самостоятельного обоснования характера зависимости между величинами.

В процессе работы мы использовали и такой метод, как загадки.

Например, «чем больше ты из нее берешь, тем больше она становится». Вероника М. сказала, что это яма. Эта загадка вызывала затруднения. У детей в обычной жизни работает стереотип: чем больше берешь (конфет, игрушек), тем меньше остается. Загадка необычна тем, что противоречит стереотипу. Отгадать ее помогает практический эксперимент. Например, можно выкопать яму для растения. Решение приходит немедленно: «так, может быть, речь идет о яме».

Таким образом, результатом проведения формирующего эксперимента стало то, что практически все дети показали неплохие результаты и активно с интересом выполняли предложенные им задания. Повысилась самооценка ребенка через положительное отношение окружающих к результатам его деятельности.

Для того, чтобы провести коррекцию мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития мы использовали различные приемы.

Для того чтобы научить определять понятия, мы пользовались относительно простыми примерами, сходными с определением понятия. Они общие для всех, их нередко используют профессиональные исследователи:

Для этого брали предмет и перечисляли его внешние черты для того, чтобы детям было проще отличить его от похожих с ним предметов. Описание включало как существенные, так и несущественные признаки.

Следующим исследовательским умением, которое мы формировали, было умение систематизировать.

Систематизацией называют операцию деления понятий по определенному основанию. Она придает нашему мышлению строгость и точность. Для этого мы использовали популярное задание «Четвертый лишний». Например, четыре карточки содержат изображения яблока, груши, клубники, банана. Мы сможем систематизировать их по цвету, по размеру,

по форме. Чем больше вариантов деления, тем выше продуктивность мышления.

2.3. Определение эффективности психолого-педагогических условий для коррекции мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

После проведения формирующего этапа нами был проведен контрольный эксперимент, который позволил выявить динамику уровня развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Контрольный эксперимент проводился по показателям и диагностическим заданиям, выделенным на этапе констатации.

Мы получили следующие результаты.

Диагностическое задание 1. «Помоги достать» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение систематизировать у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.7.

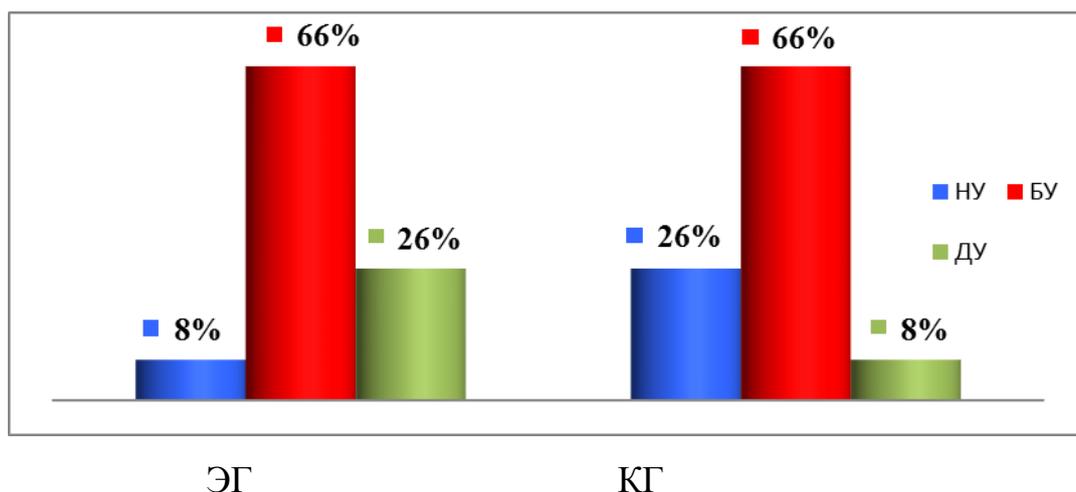


Рисунок 2.7 – Количественные результаты диагностического задания «Помоги достать»

Таким образом, в ЭГ недостаточный уровень развития систематизации у детей был определен у одного ребенка, 8% – Глеб Л. Он не справился с заданием, выполнял его без желания.

Близкий к достаточному уровень был определен у 8 детей (66%). Эти дети достаточно хорошо справлялись с заданием, допускали незначительные ошибки.

Достаточный уровень показали 3 ребенка (26%). Вероника М., Алиса В., Инга М. справились с заданием самостоятельно, без труда.

Вероника М. не задумываясь сказала, чтобы достать игрушку нужно подвинуть большой стул, так удобнее, а если стул будет тяжелым можно попросить маму помочь и вообще, можно попросить маму достать машинку без стула.

В КГ недостаточный уровень показали 3 ребенка (26%) (Владислав Ч., Дина А., Софья М.).

Близкий к достаточному уровень был определен у 8 детей (66%) – Егор Б., Лидия М., Макар Л. и др.

Достаточный уровень показал один ребенок, 8 % (Клим Г.). Вова сказал, что недавно он искал дома конфеты, которые лежали дома в шкафу, и чтобы их достать он подвинул стул, поэтому мальчику нужно сделать тоже самое.

Диагностическое задание 2. «Чего не хватает?» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение сравнивать у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.8.

Таким образом, в ЭГ 3 ребенка, 25%, имеют недостаточный уровень. Глеб Л., Дамир Р. и Альбина П. они показали очень плохой результат.

Близкий к достаточному уровень был определен у 7 детей (58%). К этой группе относятся: Анжела Р., Лев С., Милана Б., Михаил Т., Дамир Р.,

Артур С., Инга М. Дети данного уровня справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности в действиях.

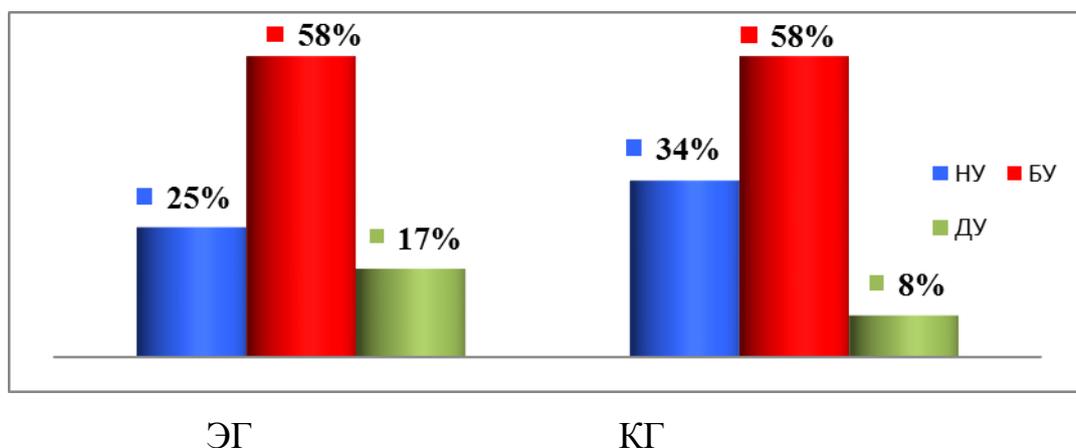


Рисунок 2.8 – Количественные результаты диагностического задания «Чего не хватает?»

Лев С. долго сомневался на картинке ежик или мышь, если ежик, то ему не хватает иголок, а если мышь – хвоста. Но, когда экспериментатор обратила его внимание на то, что действие происходит в лесу Ваня определил, что, все-таки это ежик и ему не хватает иголок.

Достаточный уровень был определен у 3 детей (25%). К этой группе относятся: Алиса В., Инга М., Вероника М. Инга М. сразу заметила на картинке то, чего на ней не хватает. Она сказала, что летом, когда дети купаются в реке, растут цветы на деревьях не хватает листочков.

В КГ недостаточный уровень был определен у 4 детей, 34% (Егор Б., Макар Л., Софья М., Дина А.).

Близкий к достаточному уровень показали 7 детей (58%) (Владислав Ч., Глеб Л., Лидия М., Клим Г., Олег Р., Римма С., Эльмира П.).

Достаточный уровень определен у 1 ребенка (8%) – это Сафина О.

Диагностическое задание 3. «Разбитая чашка» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение проводить словесно-смысловое соотнесение у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.9.

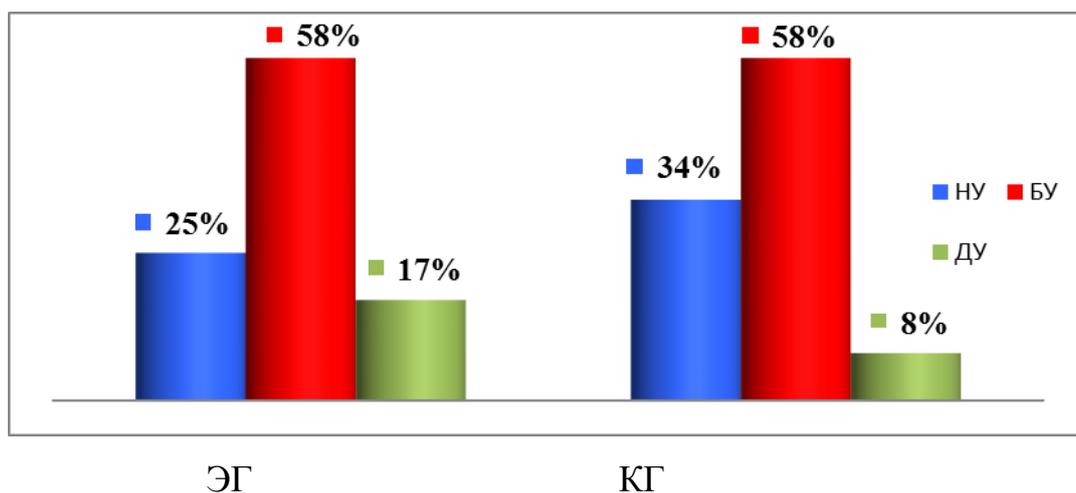


Рисунок 2.9 – Количественные результаты диагностического задания «Разбитая чашка»

Таким образом, в ЭГ 5 детей, 42%, имеют недостаточный уровень. Глеб Л., Лев С. и другие дети не справились с заданием даже с помощью взрослого, показали очень слабый результат.

Близкий к достаточному уровень был определен у 4 детей (33%). Так, например, Анжела Р. справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности в действиях.

Достаточный уровень определен у 3 детей 25%. К этой группе относятся: Алиса В., Инга М. и Вероника М.

Алиса В. сразу ответила, что мальчик поступил неправильно, дома играть с мячом нельзя, вот он и разбил чашку. Илина и Ада решили так же.

В КГ недостаточный уровень был определен у 4 детей, 33% (Егор Б., Макар Л., Софья М., Дина А.).

Близкий к достаточному уровень показали 7 детей (59%) (Владислав Ч., Глеб Л., Лидия М., Клим Г., Олег Р., Римма С., Эльмира П.).

Достаточный уровень определен у 1 ребенка (8%) – это Сафина О.

Диагностическое задание 4. «Составление целого из частей» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить умение воссоздания целого на основе соотнесения.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.10

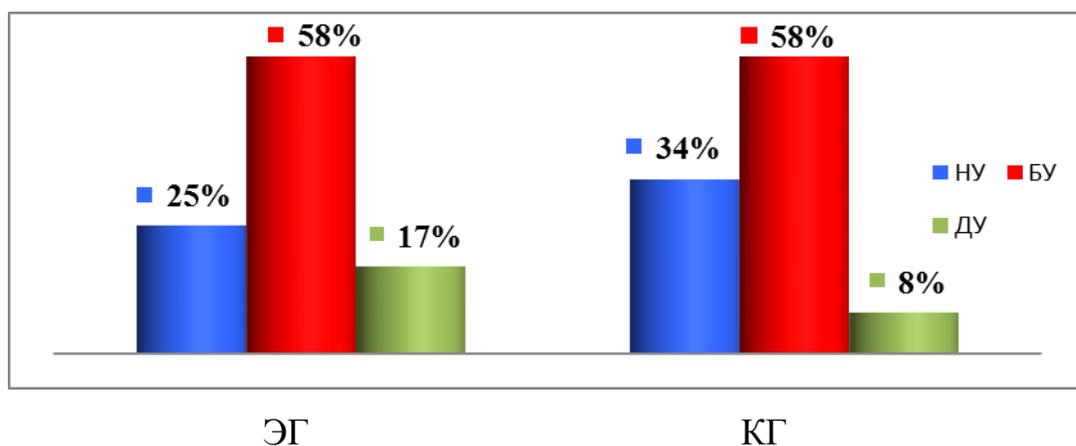


Рисунок 2.10 – Количественные результаты

диагностического задания «Составление целого из частей»

Таким образом, в ЭГ 3 ребенка, 25%, имеют недостаточный уровень. Глеб Л., Дамир Р. и Альбина П. они показали очень плохой результат.

Близкий к достаточному уровень был определен у 7 детей (58%). К этой группе относятся: Анжела Р., Лев С., Милана Б., Михаил Т., Дамир Р., Артур С., Инга М. Достаточный уровень был определен у 3 детей (25%). К этой группе относятся: Алиса В., Инга М., Вероника М.

В КГ недостаточный уровень был определен у 4 детей, 34% (Егор Б., Макар Л., Софья М., Дина А.). Близкий к достаточному уровень показали 7 детей (58%) (Владислав Ч., Глеб Л., Лидия М., Клим Г., Олег Р., Римма С., Эльмира П.). Достаточный уровень определен у 1 ребенка (8%) – это Сафина О.

Диагностическое задание 5. «Определение времени года по картинкам» (автор М.М. Кашапов).

Цель: выявить способность на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости.

Количественные результаты диагностического задания представлены на рисунке 2.11.

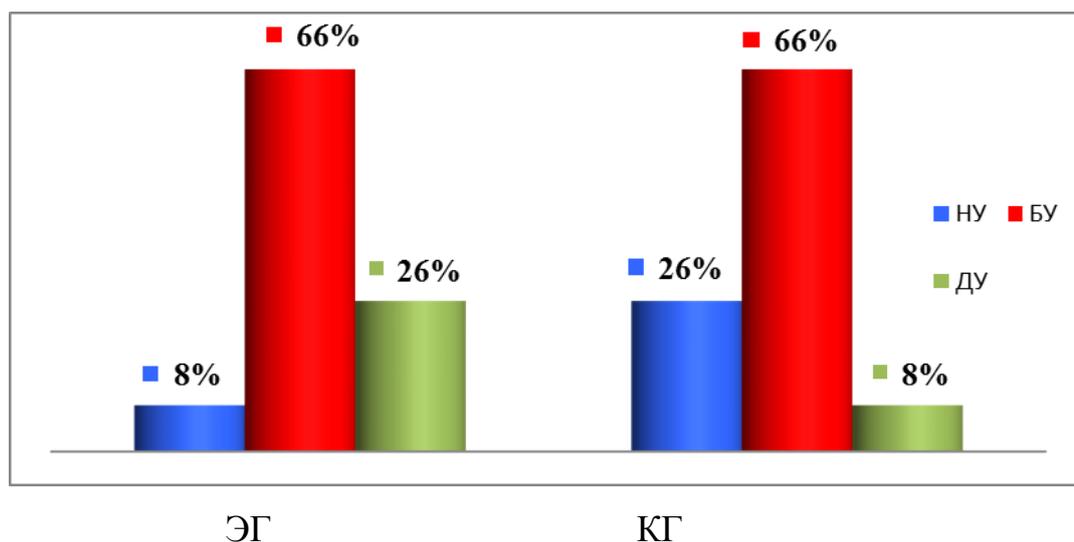


Рисунок 2.11 – Количественные результаты диагностического задания «Помоги достать»

Таким образом, в ЭГ недостаточный уровень развития систематизации у детей был определен у одного ребенка, 8% – Глеб Л.

Близкий к достаточному уровень был определен у 8 детей (66%).

Достаточный уровень показали 3 ребенка (26%). Вероника М., Алиса В., Инга М.

В КГ недостаточный уровень показали 3 ребенка (26%) (Владислав Ч., Дина А., Софья М.).

Близкий к достаточному уровень был определен у 8 детей (66%) – Егор Б., Лидия М., Макар Л. и др.

Достаточный уровень показал один ребенок, 8 % (Клим Г.).

После проведения всех диагностических методик на контрольном этапе эксперимента мы распределили всех детей по трем уровням развития мышления детей 5-6 лет с задержкой психического развития и сравнили результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, таблицы сравнительных результатов представлены в приложении (Приложение Г). Уровни развития мышления детей старшего дошкольного возраста подробно описаны в параграфе 2.1. Сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 2.12.

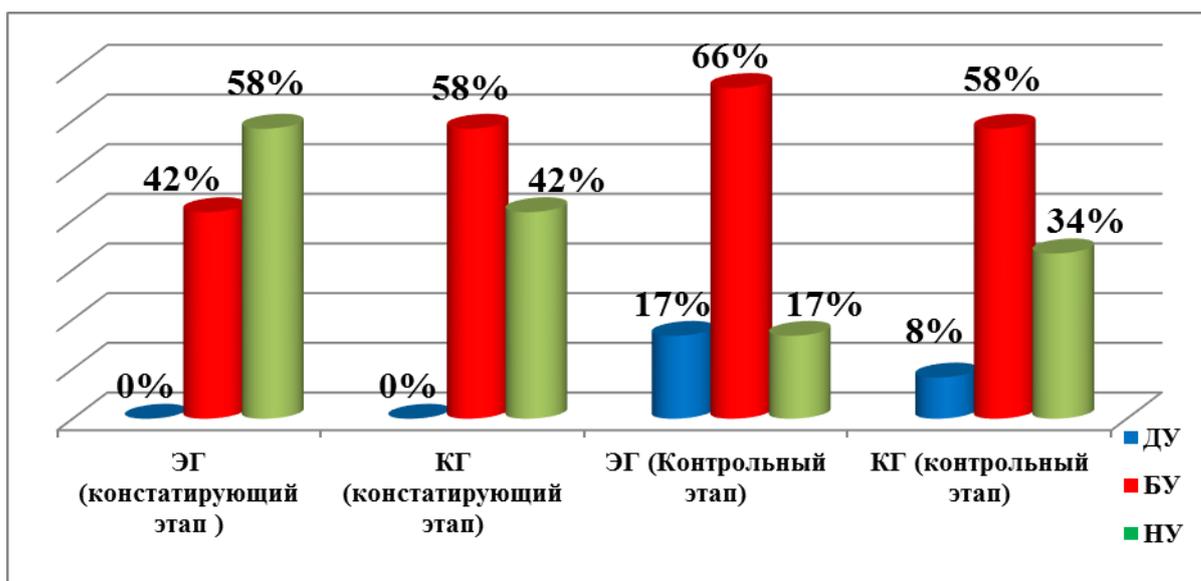


Рисунок 2.12 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

В результате проведения тщательно подобранных диагностической и коррекционной программы, направленной на развитие мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, на контрольном этапе работы была отмечена положительная динамика экспериментальной работы.

Таким образом, результаты сравнения констатирующего и контрольного этапов эксперимента показали, что уровень развития мышления у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа изменился в лучшую сторону. 24% детей перешли с недостаточного уровня развития мышления на близкий к достаточному, а с близкого к достаточному на достаточный перешли 8% детей, что доказывает правильность выдвинутой нами гипотезы.

Заключение

Вследствие проведенного изыскания были разрешены поставленные в начале работы задачи:

1. Рассмотрена и подвергнута анализу психолого-педагогическая и специальная литература по вопросу развития мышления детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Мышление – это процесс интеллектуальной деятельности человека, определенный проанализированным и прямым отображением реальности. В психологии принято выделять три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. У дошкольников с задержкой психического развития имеется отставание в созревании всех видов мышления. Это отставание выражается во всех элементах мышления. До конца дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития без специализированной поддержки практически нет вероятности в развитии наглядно-образного мышления и выход на следующий уровень – словесно-логический.

2. Разработана и осуществлена диагностика, которая была направлена на определение уровня развития мышления детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Подобранные методики содержали следующие методики: «Помоги достать», «Чего не хватает?», «Разбитая чашка», «Составление целого из частей», «Определение времени года по картинкам».

3. Рассматривая и беря во внимание итоги диагностического исследования, была создана и реализована коррекционная программа, которая способствовала развитию мышления детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

4. Рассмотрена результативность проделанной работы, выработаны выводы о том, что были сделаны позитивные видоизменения в уровне развития мышления детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Данный факт подтверждает результативность хорошо разработанной и проделанной коррекционно-развивающей деятельности. В итоге психолого-

педагогического эксперимента дети 5-6 лет с задержкой психического развития могли увеличить свой первоначальный уровень развития наглядно-образного мышления.

Следовательно, цели и задачи, установленные в ходе исследования, достигнуты.

Список используемой литературы

1. Авдеева, Н.Н. Развитие личности на ранних этапах детства [Текст]: монография / Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова. – М. : Логос, 2012. – 263 с.
2. Актуальные проблемы логопедической практики [Текст]: Метод. материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / Под ред. М.Г. Храковской. – СПб. : Акционер и К, 2014. – 356 с.
3. Аникеева, Н.П. Дети с ЗПР, проблемы и развитие в ДОУ [Текст] /Н.П. Аникеева. – М. : Логос, 2013. – С. 87-96.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ [Текст] / Т.В. Ахутина. – М. : Наука, 2013. – 210 с.
5. Аюева, И. Воспитавай личность! [Текст] / И. Аюева // Дошкольное воспитание. – 2012. – №2. – С. 32-43.
6. Белопольская, Н.Л. Патопсихология [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М. : Когито-центр, 2012. – 142 с.
7. Бильчугов, Л.Ф. Формирование элементов формально-логического мышления у дошкольников [Текст] : методическое пособие / Л.Ф. Бильчугов. – М. : АСТ, 2011. – 215с.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Блинова. – М. : ЭНАС, 2012. – 136 с.
9. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст]: Монография / Н.М. Братко, науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2012. – 256с.
10. Вегнер, Л.А. Домашняя школа мышления [Текст] /Л.А. Вегнер, А.Л. Вегнер. – М. : Юнити, 2011. – 287 с.
11. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство [Текст] / А.Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2012. – 160 с.

12. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития [Текст] / Т.А. Власова, К.С. Лебединская. – Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 12-18.
13. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : Логос, 2012. – С. 13-22.
14. Возрастные особенности психического развития детей [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Новое, 2012. – 138 с.
15. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / Под ред. проф. А.В. Петровского. – М. : Академия, 2012. – 288 с.
16. Воспитание детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Ф.А. Сохина. – М. : Логос, 2012. – 123 с.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]: монография / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 536 с.
18. Гагошидзе, Т.Ш. Нейропсихологические исследования наглядно-образного мышления [Текст] / Т.Ш. Гагошидзе // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 13-17.
19. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Логос, 2012. – 436 с.
20. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии . – 2009. – № 1. – С. 26-31.
21. Детская психология [Текст] : учеб. пособие / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус. – Минск : Университетское образование, 2012. – 399 с.
22. Донильдсон, М. Мыслительная деятельность детей [Текст] : методическое пособие / М. Донильдсон. – М. : Педагогика-Пресс, 2011. – 215 с.
23. Дьяченко, У. Основные направления работы по программа «Развития» [Текст] : монография / У. Дьяченко, Н. Варенцова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 2. – С. 8-12.
24. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова. – Екатеринбург : Литур, 2013. – 317 с.

25. Зак, А.З. Различия в мышлении детей [Текст]: методическое пособие /А.З. Зак . – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 80 с.
26. Запорожец, А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста [Текст] : монография / А.В. Запорожец. – СПб. : Нева, 2012. – 246 с.
27. Колосова, С.Л. Основы психодиагностики [Текст] : учебное пособие / С.Л. Колосова. – Сыктывкар, 2012. – 64 с.
28. Краткий психологический словарь [Текст] /Сост. А.А. Карпенко. Под общей ред. А.В. Петровского М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 343 с.
29. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М. : АСТ, 2012. – 368 с.
30. Майерс, Д. Психология [Текст] / Д. Майерс. – Минск : ООО «Попурри», 2014. – 163 с.
31. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Питер, 2014. – 400 с.
32. Максимова, С. Грамотная психодиагностика – и потребность в необходимости [Текст] / С. Максимова // Народное образование. – 2011. – №1. – С. 106-111.
33. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И.Ф. Марковская. – М. : Академия, 2012. – 184 с.
34. Мироненко, В.В. Хрестоматия по психологии [Текст] / В.В. Мироненко, под ред. А.В. Петровского. – М. : Логос, 2012. – 528 с.
35. Мудрость воспитания [Текст] : Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М. : Педагогика, 2011. – 519 с.
36. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] : учеб. пособ. / В.С. Мухина, под ред. Л.А. Венгера. – М. : Логос, 2012. – 230 с.

37. Недоспасова, В.А. Учимся рассуждать [Текст] : Пособие по дошкольному воспитанию / В.А. Недоспасова. – Тольятти : Центр медиаобразования, 2008. – 63 с.
38. Николаева, С. Использование моделей [Текст] / С. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 34-39.
39. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 315-347.
40. Никашина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] / В.Б. Никашина. – М. : Владос, 2013. – 128с.
41. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М. : Логос, 2013. – 152 с.
42. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Пособие для студентов вузов [Текст] / А.А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 512 с.
43. Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / М.С. Певзнер. – М. : Академия, 2013. – 151 с.
44. Пиаже, Ж. Как дети образуют математические понятия [Текст] / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 42-48.
45. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] : учеб. пособ. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 247 с.
46. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие [Текст] / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1967. – 264 с.
47. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Нева, 2014. – 512 с.
48. Ульенкова, У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 17-21.
49. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М. : Медицина, 2012. – 301 с.

50. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] : Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 2011. – 416 с.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Вероника М.	5,7
2.	Алиса В.	6,4
3.	Глеб Л.	6,2
4.	Анжела Р.	5,6
5.	Изабелла Ч.	6,1
6.	Лев С.	5,9
7.	Милана Б.	5,6
8.	Михаил Т.	5,8
9.	Дамир Р.	6,3
10.	Артур С.	6,3
11.	Альбина П.	5,9
12.	Инга М.	6,4

Список детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Владислав Ч.	6,3
2.	Глеб Л.	5,5
3.	Егор Б.	5,6
4.	Лидия М.	5,7
5.	Римма С.	6,1
6.	Клим Г.	6,4
7.	Сафина О.	6,2
8.	Макар Л.	6,4
9.	Олег Р.	6,2
10.	Софья М.	5,7
11.	Эльмира П.	5,5
12.	Дина А.	5,7

Приложение Б

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (ЭГ)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Уровень
	ДЗ№1	ДЗ№2	ДЗ№3	ДЗ№4	ДЗ№5	
Вероника М.	2	2	2	2	2	БУ
Алиса В.	2	2	2	2	2	БУ
Глеб Л.	1	1	1	1	1	НУ
Анжела Р.	2	2	2	2	2	БУ
Изабелла Ч.	1	1	1	1	1	НУ
Лев С.	1	2	1	2	1	НУ
Милана Б.	1	2	1	2	1	НУ
Михаил Т.	1	2	1	2	1	НУ
Дамир Р.	1	2	1	2	1	БУ
Артур С.	1	2	1	2	1	НУ
Инга М.	2	2	2	2	2	БУ
Альбина П.	1	1	1	1	1	НУ

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (КГ)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Уровень
	ДЗ№1	ДЗ№2	ДЗ№3	ДЗ№4	ДЗ№5	
Владислав Ч.	1	2	1	2	1	НУ
Глеб Л.	2	2	2	2	2	БУ
Егор Б.	2	1	2	1	2	БУ
Лидия М.	2	2	2	2	2	БУ
Римма С.	2	2	2	2	2	БУ
Клим Г.	1	2	1	2	1	НУ
Сафина О.	2	2	2	2	2	БУ
Макар Л.	1	1	1	1	1	НУ
Олег Р.	2	2	2	2	2	БУ
Софья М.	1	1	1	1	1	НУ
Эльмира П.	2	2	2	2	2	БУ
Дина А.	1	1	1	1	1	НУ

Приложение В

**Материал для упражнения на сравнение
(три разноцветные полоски, разной длины)**

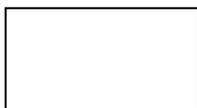
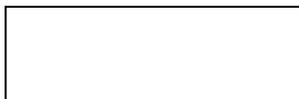


Наглядный материал (ленты и мерки)

1.



2.



Приложение Г

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (ЭГ)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Уровень
	ДЗ№1	ДЗ№2	ДЗ№3	ДЗ№4	ДЗ№5	
Вероника М.	3	3	3	3	3	ДУ
Алиса В.	3	3	3	3	3	БУ
Глеб Л.	1	1	1	1	1	НУ
Анжела Р.	2	2	2	2	2	БУ
Изабелла Ч.	2	2	2	2	2	БУ
Лев С.	2	2	1	2	2	БУ
Милана Б.	2	2	1	2	2	БУ
Михаил Т.	2	2	2	2	2	БУ
Дамир Р.	2	1	1	1	2	БУ
Артур С.	2	2	2	2	2	БУ
Инга М.	3	2	3	2	3	ДУ
Альбина П.	2	1	1	1	2	НУ

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (КГ)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Уровень
	ДЗ№1	ДЗ№2	ДЗ№3	ДЗ№4	ДЗ№5	
Владислав Ч.	1	2	1	2	1	НУ
Глеб Л.	2	2	2	2	2	БУ
Егор Б.	2	1	2	1	2	БУ
Лидия М.	2	2	2	2	2	БУ
Римма С.	2	2	2	2	2	БУ
Клим Г.	3	2	2	2	3	БУ
Сафина О.	2	3	3	3	2	ДУ
Макар Л.	2	1	1	1	2	НУ
Олег Р.	2	2	2	2	2	БУ
Софья М.	1	1	1	1	1	НУ
Эльмира П.	2	2	2	2	2	БУ
Дина А.	1	1	1	1	1	НУ