



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по развитию мышления  
дошкольников с нарушениями речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

65,09 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«01» марта 2023 г.

Директор института

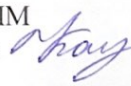
 Гнатышина Е.А.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-102-3-1 С  
Гусева Вера Владимировна

Научный руководитель:

Преподаватель кафедры СППиПМ

Колотилова Ульяна Викторовна 

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ....	6
1.1 Понятие "мышление" в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи.....	18
1.3 Особенности мышления детей дошкольного возраста с нарушением речи.....	23
Вывод по первой главе.....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	30
2.1 Организации, задачи и методы исследования особенностей мышления дошкольников с нарушением речи.....	30
2.2 Анализ результатов экспериментальной работы.....	34
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением речи.....	39
Выводы по второй главе.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	47
СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	49

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** На современном этапе развития педагогической теории и практики особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия [40; 62]. Одним из условий осуществления этого процесса является учет возрастных закономерностей и специфических особенностей развития детей с различными отклонениями в развитии. Исследователями в области коррекционной педагогики отмечается, что среди детей с особыми образовательными потребностями большую группу составляют дети с речевыми нарушениями.

Исследователи в области специальной психологии отмечают, что недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей и становление их личностных качеств [11; 16; 58]. Изучение особенностей познавательной деятельности детей с нарушениями речи позволяет определить пути педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевое недоразвитие. Такой подход оказывает положительное влияние на сознательное овладение детьми программным материалом, что приводит к высокой роли коррекционно-развивающего обучения.

В познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи выделяют ведущую роль мыслительной деятельности, в частности наглядно-образного мышления, а также разных мыслительных операций [4; 15]. Уровень развития мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Так, наглядно-образное мышление и мыслительные операции, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста,

служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. Степень сформированности мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию других видов мышления, в частности словесно-логического.

**Объект исследования** – мышление детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

**Предмет исследования** – содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи.

**Цель исследования** – теоретически изучить и практически доказать эффективность коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением речи.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи.
3. Разработать и апробировать содержание коррекционной работы с детьми по развитию мышления дошкольников с нарушением речи.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют: положение Л.С. Выготского о том, что каждая психическая функция имеет свой оптимальный этап формирования, который соответствует периоду главенствующего положения этой функции в психике, а также положение о том, что неравномерность созревания проявляется в задержках развития и различных патологиях; теория П.Я. Гальперина о формировании и развитии интеллектуальных операций, в основе которой положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

В нашей работе применялись следующие **методы исследования:** изучение и анализ психолого-педагогической литературы; педагогическое

наблюдение; педагогический эксперимент; математические методы обработки качественных и количественных данных.

**Организация исследования.** Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №35» города Сатка. В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Объем и структура работы.** Выпускная квалификационная работа изложена на 81 странице, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 77 источников, 8 приложений. Работа иллюстрирована 5 рисунками и 7 таблицами.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

## 1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе

Согласно определению В.В. Давыдова, мышление – психический процесс отражения действительности, внешняя форма творческой активности человека [51, С.205].

В психологии существующие теории мышления можно разделить на две группы: те, которые исходят из гипотезы и наличия у человека природных, не изменяющихся под влиянием жизненного опыта интеллектуальных способностей, и те, в основу которых положено представление о том, что умственные способности человека в основном формируются и развиваются прижизненно, как отмечено Немовым Р.С. [35, С. 264].

Рассматривая проблему мышления в зарубежной литературе, необходимо отметить, что изучение данного психического процесса варьируется в зависимости от того или иного направления в зарубежной психологии.

В бихевиоризме, ведущем направлении в американской психологии, представителями которой были Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер, мышление рассматривалось как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач [35, С. 267]. Такое направление в изучении мышления связано непосредственно с основным подходом бихевиоризма, основу которого составляет понимание поведения человека как совокупности двигательных и сводимых к ним вербальных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия (стимулы) внешней среды.

Мышление в ассоциативной эмпирической психологии, наиболее известными представителями которой были Д. Гартли, Дж. Пристли, Г. Эббингауз, В. Вундт, рассматривалось в виде ассоциаций, связей следов прошлого и впечатлений, полученных от настоящего опыта [73, С. 318]. В ходе психологического анализа основное внимание уделялось таким мыслительным процессам, как сравнение, абстрагирование признаков, классификация. Кроме того, были предприняты попытки осветить вопрос о природе понятий, которые изображались как продукт наслаивания друг на друга чувственных образов и представлений, выделения в них общих признаков и устранения несовпадающих. Соответственно процессы мышления представлялись в виде сложных сочетаний представлений и понятий. Это понимание мышления наталкивалось на неразрешимые трудности при объяснении, например, целенаправленного и творческого характера мыслительных процессов. Именно активность мышления, его творческий характер были основной проблемой, которую не смогла решить данная теория. Поэтому ее сторонникам не оставалось ничего другого, как объявить умственные творческие способности априорными, не зависящими от ассоциаций с врожденными способностями разума.

Представители вюрцбургской школы выдвинули положение, что мышление имеет свое специфическое содержание, несводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Это направление в зарубежной психологии, опираясь на идущее от Ф. Brentano и Э. Гуссерля понятие интенции, выдвинула положение о предметной направленности мысли и подчеркнула роль предмета в мыслительном процессе [35, С. 271]. Представители данной школы подчеркнули упорядоченный, направленный характер мышления и выявили значение задачи в мыслительном процессе. О. Зельц в своем исследовании мышления выдвинул положение о том, что продуктивное мышление не состоит из констелляции отдельных представлений, движимых различными тенденциями – репродуктивными и детерминирующими, а заключается в функционировании специфических

операций, которые служат методами, направленными на разрешение определенных задач [73, С. 125]. Течение мыслительного процесса определяется соотношением между задачей или установкой на ее разрешение и теми интеллектуальными операциями, которые она актуализует.

В экспериментальных исследованиях репродуктивного и продуктивного мышления О. Зельц раскрыл детерминацию мыслительных процессов структурой решаемой задачи, представленной в виде особого «проблемного комплекса» с элементом незавершенности, преодоление которой и составляет результат решения. Выработка «антиципирующей схемы» результата организует процесс мышления путем актуализации определенной системы интеллектуальных операций (дополнение комплекса, абстракция и репродукция сходства) как реализующих известные методы решения, так и ведущих к открытию новых [73, С. 126]. Трактовка мышления как процесса воссоздания целостности структуры проблемной ситуации оказала влияние на изучение мышления в гештальтпсихологии, а также на целый ряд исследований механизмов творческого мышления.

Таким образом, в зарубежной психологии существуют разные направления в изучении мышления.

В отечественной психологической науке изучение мышления основывается на учении о деятельностной природе психики человека. Мышление понимается как особый вид познавательной деятельности. Через введение в психологию мышления категории деятельности было преодолено противопоставление теоретического и практического интеллекта, субъекта и объекта познания. Тем самым для конкретного исследования открылась новая, ранее невидимая связь, существующая между деятельностью и мышлением, а также между различными видами самого мышления. Впервые появилась возможность ставить и решать вопросы о генезисе мышления, о его формировании и развитии у детей в



результате целенаправленного обучения. Как отмечает Рубинштейн С.Я., мышление в теории деятельности стали понимать, как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны [55, С. 83].

А.Н. Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что «мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности. Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой» [28, С. 147]. Им была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия, операции. При этом внешние и внутренние элементы деятельности являются взаимозаменяемыми.

На важную роль мыслительных процессов указывал другой отечественный ученый – С.Л. Рубинштейн [55, С. 88]. В результате своих исследований он пришел к выводу о том, что мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов и уровней. По мнению ученого, отличие их заключается в познавательном значении. С.Л. Рубинштейн писал, что «неравноценны в познавательном отношении элементарный мыслительный акт, посредством которого ребенок разрешает встающие перед ним затруднения, и система мыслительных операций, посредством которой ученый разрешает научную проблему

о закономерностях протекания каких-либо сложных процессов» [55, С. 104]. Исходя из этого можно различать разные уровни мысли в зависимости от того, насколько высок уровень ее обобщений, насколько глубоко вместе с тем она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению. Такими разными уровнями мышления являются наглядное мышление в его элементарных формах и мышление отвлеченное, теоретическое.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что мышление – это непрерывное взаимодействие мыслящего субъекта с объектом познания. Это взаимодействие всегда осуществляется в целях разрешения какой-то проблемы, оно основано на анализе и синтезе и имеет своим результатом новое обобщение. Таким образом, можно считать, что проблемность, анализ-синтез и обобщенность являются общими психологическими закономерностями мышления [55, С. 123].

По мнению А. Ребер, мышление всегда возникает в связи с решением какой-либо проблемы, а сама проблема возникает из проблемной ситуации. Проблемная ситуация – это такое обстоятельство, в котором человек встречается с чем-то новым, непонятным с точки зрения имеющихся знаний [53, С. 298]. Эта ситуация характеризуется возникновением определенного познавательного барьера, трудностей, которые предстоит преодолеть в результате мышления. В проблемных ситуациях всегда возникают такие цели, для достижения которых имеющихся средств, способов и знаний оказывается недостаточно.

Проблема – особая разновидность вопроса, ответ на который не содержится в нашем опыте и знаниях и поэтому требует соответствующих практических и теоретических действий. Проблема сосредоточивает наше внимание на недостаточности или отсутствии знаний (это знание о незнании) [53, С. 297].

Мышление – это познание того, что не дано непосредственно, но находится в определенном отношении к тому, что дано.

Р.С. Немов отмечает, что в многообразных явлениях мышления различаются: мыслительная деятельность, мыслительные действия, мыслительные операции, формы мышления, виды мышления, индивидуально-типологические особенности мышления, мышление как процесс решения творческих, нестандартных задач [35, С. 155].

Мыслительная деятельность – система мыслительных действий, направленная на решение какой-либо проблемы. Отдельные мыслительные действия связаны с решением промежуточных задач, составных частей общей проблемы [52, С. 256].

Мыслительные действия – совокупность мыслительных операций, направленных на выявление непосредственно не данных, скрытых свойств и отношений объектов реального мира. Каждый мыслительный акт основан на системе операций [50, С. 252].

По мнению Р.С. Немова, мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [35, С. 157].

В историческом развитии мышления и в развитии мышления ребенка различаются три сменяющие друг друга стадии – виды мышления: наглядно-действенное (сенсомоторное); наглядно-образное; абстрактно-теоретическое.

Особенность наглядно-действенного мышления заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами.

Наглядно-действенное мышление возникает там, где человек встречается с новыми условиями и новым способом решения проблемной практической задачи. С задачами такого типа ребенок встречается на протяжении всего детства – в бытовой и игровой ситуациях. Е.А. Стреблева

отмечает, что важной особенностью наглядно-действенного мышления является то, что способами преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов действия и фиксации правильных, результативных и, таким образом, выполняет роль мыслительной операции [62, С. 5].

Отличительная особенность наглядно-образного мышления от других видов мышления состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти.

Наглядно-образное мышление является основным видом мышления ребенка в младшем дошкольном возрасте. Ребенок начинает решать «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически [62, С. 8]. Простейшее наглядно-образное мышление рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. В дальнейшем дети начинают оперировать сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения [62, С. 8]

На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. Но

развитие словесно-логического мышления зависит от уровня развития наглядных форм мышления, иначе оно формируется медленно и с большими трудностями.

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаклчениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований [35, С. 205].

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаклчения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Оба этих вида мышления в действительности дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле [35, С. 206].

Мышление в отличие от других познавательных процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Сравнение – это установление сходства или различия между предметами и явлениями или их отдельными признаками [50, С. 321]. Сравнение бывает односторонним (неполным по одному признаку) и многосторонним (полным по всем признакам); поверхностным и глубоким; непосредственным и опосредованным. Сравнение вскрывает тождество и

различие вещей. Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза [35, С. 162].

Всякий акт мышления, каждая мыслительная операция основаны на анализе и синтезе. Как известно, основным принципом высшей нервной деятельности является принцип анализа и синтеза. Мышление как функция мозга также основано на этом принципе. На анализе и синтезе, по словам С.Л. Рубинштейн, основаны все ступени мыслительного процесса [55, С. 164].

Всякий поиск ответа на какой-либо вопрос требует и анализа, и синтеза в их различных связях (производными от анализа и синтеза мыслительными операциями являются абстракция и обобщение). Анализ, по мнению С.Л. Рубинштейн, это есть выделение тех сторон объекта, которые существенны для решения данной задачи; это выявление строения исследуемого объекта, его структуры, расчленение сложного явления на простые элементы, отделение существенного от несущественного. Результаты анализа объединяются, синтезируются [55, С. 167]. В элементарной форме анализ выражается в практическом разложении предметов на составные части. На первых этапах развития мышление ребенка оторвано от других операций: ребенок разбирает, ломает игрушки на отдельные части, никак не используя их дальше.

Синтез – объединение элементов, частей, сторон на основе установления существенных в определенном отношении связей между ними. Операция синтеза противоположна анализу [53, С. 395]. В его процессе устанавливается отношение отдельных предметов или явлений как элементов или частей к их сложному целому, предмету или явлению. Синтез не является механическим соединением частей и поэтому не сводится к их сумме.

Рубинштейн С.Л. основным механизмом мышления, его общей закономерностью считает анализ через синтез: выделение новых свойств в объекте (анализ) осуществляется через соотнесение его (синтез) с другими объектами [55, С. 171]. В процессе мышления объект познания постоянно включается во все новые связи и в силу этого выступает во всех новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства.

Анализ и синтез, взаимопереходя друг в друга, обеспечивают непрерывное движение мысли все к более и более глубокому познанию сущности явлений. Процесс познания начинается с первичного синтеза – восприятия нерасчлененного целого (явления, ситуации). Далее на основе анализа осуществляется вторичный синтез. Получаются новые знания об этом целом, а это познанное целое вновь выступает как база для дальнейшего глубокого анализа и т.д.

Анализ – вычленение таких свойств (сторон) объекта, которые имеют существенное значение для последующего синтеза, обобщения. При этом Рубинштейн С.Л. отмечает проявление таких закономерностей мышления как селективность – избирательное вычленение одноплановых сторон объекта и рефлексивность – контроль над течением мыслительного процесса (рассуждение человека с самим собой), самоотчет мышления перед самим собой. При анализе развивающихся событий возникает особая разновидность аналитического мышления – антиципация – предвосхищение возможного наступления новых событий, предвидение возможных результатов определенных действий. Способность представить возможные варианты развития событий, возможные пути решения проблемы – дивергентность мышления [55, С. 178–179].

Мышление осуществляется с целью познания тех или иных существенных свойств объекта, с целью получения знания. Существенное

свойство является всегда общим для данной группы однородных предметов. К решению отдельной конкретной задачи человек применяет обобщенные знания, общие правила.

В процессе мышления единичное С.Л. Рубинштейн рассматривает как конкретное выражение общего [55, С. 181].

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза [51, С. 2]. Абстракция – это сложный процесс, зависящий от своеобразия изучаемого объекта и целей, стоящих перед исследователем. Благодаря абстракции человек может отвлечься от единичного, конкретного. Абстракция не существует без чувственной опоры, иначе она становится бессодержательной, формальной. Среди видов абстракции выделяют практическую, непосредственно включенную в процесс деятельности; чувственную или внешнюю; высшую, опосредованную, выраженную в понятиях.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Обобщение выступает как соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения [51, С. 158]. Человек анализирует предметы с тем, чтобы выявить в них общие закономерности и предсказать их свойства. Повторяемость определенной совокупности свойств в ряде предметов указывает на более или менее существенные связи между ними. При этом обобщение вовсе не предполагает отбрасывания специфических особенных свойств предметов, а заключается в раскрытии их существенных связей. Простейшие обобщения заключаются в объединении объектов на основе отдельных, случайных признаков. Более сложным является комплексное обобщение, при котором объекты объединены по разным основаниям. Наиболее сложно обобщение, в



котором четко выделяются видовые и родовые признаки и объект включается в систему понятий.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что, из общего определения – понятия – выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу [52, С. 143]. К конкретизации обращаются в том случае, если высказанная мысль оказывается непонятной другим или необходимо показать проявление общего в единичном.

Продукт мыслительных действий – определенные познавательные результаты, которые выражаются в трех формах мышления.

Формами мышления являются: 1) суждение; 2) умозаключение; 3) понятие. Закономерности взаимоотношений между этими формами мышления изучает логика. Изучая формы мышления, логика отвлекается от конкретного содержания мыслей, заключенных в этих формах, она устанавливает общие законы и принципы достижения истинности тех знаний, которые выводятся из других достоверных знаний. Немов Р.С. изучает закономерности творческого мышления, приводящего к новым познавательным результатам, к открытию новых знаний [35, С. 183].

Совершаясь по общим законам, мышление различных людей отличается индивидуальными особенностями: степенью самостоятельности, критичности, последовательности, гибкости, глубины и быстроты, различным соотношением анализа и синтеза - аналитическое или синтетическое мышление индивида.

Таким образом, мышление представляет собой психический процесс отражения действительности, внешняя форма творческой активности человека, это непрерывное взаимодействие мыслящего субъекта с объектом познания. Мышление всегда возникает в связи с решением какой-либо проблемы, а сама проблема возникает из проблемной ситуации. В историческом развитии мышления различаются три сменяющие друг друга стадии – виды мышления: наглядно-действенное (сенсомоторное);

наглядно-образное; абстрактно-теоретическое. В структуре мышления выделяются такие логические операции, как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Формами мышления являются суждение, умозаключение, понятие. Мышление различных людей может иметь индивидуальные особенности.

## 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи

Нарушение речи в настоящее время становится все более распространенным речевым отклонением среди детей дошкольного возраста. В нашей работе мы подробно остановимся на изучении такого речевого нарушения как общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [47, С. 178].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной в 50–60-х гг. XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

Специальные исследования детей с общим недоразвитием речи показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три основные группы:

I группа – имеются признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это не осложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и

родов. Лишь у одной трети обследуемых при подробной беседе с матерью, выявляются факты не резко выраженного токсикоза второй половины беременности или недлительной асфиксии в родах [42, С. 124].

Отличаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант общего недоразвития речи. Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем в особых условиях обучения. Практика показывает, что направление детей с не резко выраженными речевыми нарушениями в массовую школу может привести к возникновению вторичных невротических и неврозоподобных расстройств.

II группа – общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. При тщательном неврологическом обследовании детей второй группы, выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур. Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются следующие: гипертензионно-гидроцефальный синдром (синдром повышенного внутричерепного давления); церебрастенический синдром (повышенная нервнопсихическая истощаемость); синдромы двигательных расстройств (изменение мышечного тонуса). Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных

нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью [42, С. 126].

III группа – имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей имеется поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брока. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи [42, С. 129].

Типичным для дошкольника с ОНР III уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки.

Наблюдается неточное употребление многих обиходных слов. Активный словарь детей составляют существительные и глаголы, очень мало слов, которые характеризуют качества, признаки, состояния предметов и действий. В речи детей наблюдаются такие лексические ошибки: не зная наименований частей предметов, дети замещают их названием самого предмета (циферблат – часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации внешним признакам (подшивает – шьет, широкий – большой). В словаре детей мало обобщающих понятий, редко используются антонимы, синонимы [12, С. 112].

На данном уровне развития речи наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка: ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Выделяются довольно стойкие ошибки при

согласовании прилагательного с существительными в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных всех трех родов. Характерны ошибки в употреблении предлогов. Способами словообразования дети почти не пользуются. В активной речи дети пользуются преимущественно простыми предложениями.

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения отчетливо проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целой серии картин, подготовка рассказа-описания). Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья. Рассказ-описание мало доступен для детей, они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают, что экспрессивная речь детей может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок. Вне специального внимания дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи [68, С. 15].

В коммуникационной деятельности происходит смещение целей коммуникации, что приводит к тому, что ребенок с общим недоразвитием речи игнорирует собеседника, так как ему важно не рассказать что-либо, а просто высказаться, не интересуясь, понятен ли его рассказ слушателю. Кроме того, было замечено, что коммуникативные речевые нарушения носят нерегулярный характер, зависящий от условий протекания речевой деятельности и от внешней мотивации, задаваемой окружающими авторитетными взрослыми [68,18].

В речевой деятельности детей с ОНР III уровня специалисты выделяют следующие недостатки коммуникативной способности: употребление слов в неточном значении; использование в самостоятельной речи неадекватных грамматических форм; многочисленные повторения, возвращения к ранее сказанному; шаблонность, т.е. использование заученных формулировок; избытие необоснованных пауз в речи; единичность случаев активной вербальной коммуникации; отсутствие широкого применения адекватных форм коммуникации, применение демонстративных и «силовых» действий; неспособность оценивать высказывания других детей; замена обращения к другим за помощью многократным повторением «безадресного» сообщения о своей потребности; специфика или трудности в употреблении невербальных средств общения – выразительных движений, мимики, жестов [15, С. 19].

Таким образом, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого компонента речевой системы: фонетика, лексика, грамматика. Отсутствие речевой функции у детей с ОНР оказывает негативное влияние развитие познавательных процессов, особенно мышления: слабо развито наглядно-образное, понятийное мышление, низкая способность к обобщению, классификации, анализу и синтезу.

Для детей дошкольного возраста с ОНР III уровня характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, неточное употребление многих обиходных слов; скудность активного словаря; наличие лексических ошибок в речи; недостаточная сформированность грамматических форм языка. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья. Рассказ-описание малодоступен

для детей, они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей.

Основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности.

### 1.3 Особенности мышления детей дошкольного возраста с нарушением речи

Мышление детей, имеющих нарушения речи, одна из важных проблем. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку» [50, с. 9]. А, по точному выражению Н.Н. Трауготт, ребенок с недоразвитием речи как бы перерастает свои речевые возможности: оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя сами мысли, их содержание находятся на стадии более высокого развития.

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [159, с. 11].

Исследование невербального интеллекта, проведенное О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой (1982) на дошкольниках с ОНР, позволило выделить 3 группы детей. Самой многочисленной оказалась группа (63%)

детей, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, 27% детей по уровню невербального интеллекта соответствуют норме и только 9% имеют интеллект ниже нормы.

Т.А. Фотекова (1998, 2003), исследуя особенности мыслительной деятельности детей с ОНР, пришла к выводу, что этим детям присущи: медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания. В исследовании Р.И. Лалаевой и А. Гермаковска (2000) по изучению особенностей симультанного анализа и синтеза у детей с ОНР, выявлены нарушения в выделении значимых существенных признаков, соскальзывание на случайные, несодержательные признаки. Необходимость развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа затрудняло процессы симультанного анализа.

И.Т. Власенко (1990), характеризуя речемыслительную деятельность детей с ОНР, подчеркивает, что у одних, при наличии стойкой положительной мотивации к выполнению задания, выявляется недостаточность в операционном звене мыслительной деятельности, у других - некоторая несформированность целевых установок при сохранности операционных возможностей. Из-за нарушения контроля за исполнительской деятельностью нет возможности сличения результатов с исходными установками.

В исследовании В.В. Юртайкина выделены два основных типа трудностей у детей с ОНР в процессе развития познавательной деятельности: трудности усвоения символической функции и использования знаков для замещения реальных предметов, и трудности удержания в памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач.



В.А. Ковшиков и Ю.А. Элькин (1980), исследуя мышление детей, пришли к выводу о недостатках в знаниях и самоорганизации при выполнении мыслительных заданий. Нарушение самоорганизации обуславливается недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сферы и проявляется в отсутствии устойчивого интереса к заданию. При этом мыслительные операции у данной группы протекают нормально при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации.

А.Н. Корнев (2006) делает акцент на то, что невербальные субтесты дети с нарушением речи выполняют в среднем не хуже здоровых сверстников. Так, при складывании фигур из кубиков были получены оценки, превышающие средневозрастную норму, более заметны успехи в 67 субтесте «Разрезные картинки». Такая зрелость образного и конструктивного мышления уравнивает неполноценность вербально-логических компонентов интеллекта и обеспечивает достаточно высокий уровень адаптационных возможностей ребенка.

Таким образом, при нарушениях речи малая речевая активность ограничивает запас общих понятий. Неполноценность речи в силу системного строения психики, при которой познавательные, волевые и мотивационные процессы находятся в неразрывном единстве, обуславливает ряд особенностей развития ребенка, оказывает влияние на протекание этих процессов, вызывая их своеобразие. Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности, но не приводит к умственной отсталости.

Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными возрасту, дети с речевой патологией отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии.

Многие авторы обращали внимание на выраженную диспропорцию в развитии вербального и невербального мышления у детей с недоразвитием речи (В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Ю.А. Элькин и др.) [34]. Показатели вербального интеллекта у таких детей значительно хуже, чем невербального. Однако, и внутри рассматриваемых видов мышления может отмечаться непропорциональность.

О.В. Преснова (2001) указывает на неравномерность развития операций словесно-логического мышления у дошкольников с ОНР III уровня (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстракции, конкретизации) при лучшей сформированности операций классификации.

Данные Е.Ф. Собонович (2003) свидетельствуют, что развитие невербального интеллекта у детей с первичной речевой патологией происходит также непропорционально: по состоянию одних мыслительных операций (обобщения, анализ, синтез и т.д.) они могут находиться в диапазоне нормы или задерживаться в своём развитии на 1-2 года [39]. По состоянию других операций, опирающихся на дефектный гнозис, симультанный и сукцессивный синтез эти дети могут находиться даже на более низком уровне, чем дети с интеллектуальной недостаточностью. По данным этого автора, невербальный интеллект может отставать в своём развитии, поскольку темпы развития этих детей снижены.

При изучении особенностей наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи было выявлено, что у них не достаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого познавательного интереса.

Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивая проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес. При этом возможности правильного осуществления мыслительных операций у детей с недоразвитием речи, как правило, сохранены, что выявляется при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации (В.А.Ковшинков, Ю.А.Эльконин, 1979) [29].

## **Вывод по первой главе**

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, посвященную изучению процесса мышления у детей как в норме, так и при речевых нарушениях, а также раскрыв взаимосвязь между речевой патологией и мышлением, можно сделать следующие выводы:

1. Все виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от характера деятельности и ее конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий.

2. Наглядно-действенное мышление выступает как исходный пункт для более сложных форм мышления и является преобладающим на ранних этапах детства. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает конкретные задачи.

3. Как показывает анализ литературы мышление не может существовать вне речи, что доказывает неразрывную связь между этими двумя процессами. И, как и в любой целостной системе (какую и представляет собой психика человека), при нарушении функциональности одного из компонентов, начинает портиться состояние другого с ним связанного компонента. Таким образом, данный факт подтверждает то, что при нарушении речи, в том числе при ОНР, алалии и дизартрии, страдает и мышление ребенка.

4. Дети дошкольного возраста обладают наглядно-действенным мышлением, на основе которого формируются другие, более сложные и совершенные виды мышления. При речевой патологии, мыслительные процессы затормаживаются, что негативно влияет на психическое развитие ребенка в целом. Без своевременной коррекционной помощи и

определенных педагогических мер, это может плохо повлиять на дальнейшую социализацию такого ребенка.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

### **2.1 Организация, задачи и методы исследования особенностей мышления дошкольников с нарушением речи**

Практическая часть исследования была организована на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №35». В исследовании приняли участие дети старшей комбинированной группы из 31 ребенка, по результатам изучения документов были выявлены 12 детей в возрасте 5–6 лет с ОНР III уровня. Характеристика обследуемого контингента детей представлена в приложении А.

В результате изучения психолого-педагогической литературы, по проблеме развития мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи, была выдвинута цель коррекционной работы и ее задачи.

Цель – исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) исследовать умение детей анализировать;
- 2) исследовать мыслительную операцию синтеза;
- 3) исследовать мыслительную операцию обобщения;
- 4) выявить особенности развития анализа, синтеза, обобщения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование состояло из трех этапов:

- 1) констатирующий – проведение первичной диагностики;
- 2) формирующий – организация и проведение коррекционно-развивающей работы;

3) контрольный – проведение диагностики после проведения коррекционно-развивающей работы.

Констатирующий этап исследования проходил в сентябре 2022 года, формирующий этап – октябрь-январь 2022 года, контрольный этап осуществлялся в феврале 2023 года.

В процессе педагогического эксперимента были использованы методики: «Нахождение недостающих деталей», «Исключение предметов», «Простые невербальные аналогии», «Простые аналогии», «Невербальная классификация» (источник – работы Е.А. Стребелевой). Методики проводились индивидуально с каждым ребенком в утренние часы по одной методике в день с каждым ребенком. Рассмотрим подробнее каждую из диагностирующих методик.

#### Методика «Нахождение недостающих деталей» (методика № 1)

Цель: изучение операции анализа.

Стимульный материал: 7 рисунков разных предметов, в которых отсутствуют какие-то части хорошо видные и менее выраженные (приложение Б)

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и скажи, чего в ней не хватает.

Обработка результатов: Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, правильный ответ, но с помощью взрослого – 0,5 балла, не может ответить – 0 баллов.

Высокий уровень – 6–7 баллов;

Средний уровень – 4–5 баллов;

Низкий уровень – 0–3 баллов.

#### Методика «Исключение предметов» (методика № 2)

Цель: исследовать уровень обобщающих операций, способность выделять существенные признаки предметов или явлений с опорой на наглядность.

Инструкция и ход выполнения: ребенку предлагается четыре карточки с рисунками, из которых три можно объединить в одну группу и дать ей название, а один рисунок к этой группе не относится. Испытуемому необходимо найти этот рисунок и исключить его.

Обработка результатов: каждая аналогия оценивается в 1 балл.

4 балла – высокий уровень;

3–2 балла – средний уровень;

0–1 балла – низкий уровень.

#### Методика «Простые невербальные аналогии» (методика № 3)

Цель: исследование возможности установления логических связей и отношений между понятиями с опорой на наглядность.

Ход выполнения задания: ребенку по порядку предъявляются карточки, животные, птицы, предметы, с левой стороны карточки представлена пара рисунков, к которой ребенок должен подобрать аналогию из рисунков с правой стороны.

Обработка результатов: каждая аналогия оценивается в 1 балл.

6 баллов – высокий уровень;

3–5 баллов – средний уровень;

0–2 баллов – низкий уровень.

#### Методика «Простые аналогии» (методика № 4)

Цель: исследование возможности установления логических связей и отношений между понятиями на слух.

Ход выполнения задания: ребенку предъявляется на слух пара слов из левого столбца и просят подобрать такое слово из нижних пяти справа, которое также будет относиться к своему верхнему (по аналогии) (приложение В).

Обработка результатов: каждая аналогия оценивается в 1 балл.

11–12 баллов – высокий уровень;

6–10 баллов – средний уровень;

0–5 баллов – низкий уровень.



## Методика «Невербальная классификация» (методика № 5)

Цель: изучение операции обобщения.

Стимульный материал: 20 рисунков предметов, относящихся к двум классам близких по смыслу понятий (дикие – домашние животные, овощи - фрукты, одежда - обувь и т.д.)

Инструкция: «Посмотри внимательно, что я буду делать». После этих слов экспериментатор раскладывает картинки в две группы, не объясняя принцип систематизации. После того, как взрослый разложил по три картинки, оставшиеся передает ребенку, говоря: «А теперь раскладывай карточки дальше сам, делая также, как я». По окончании выполнения методики у ребенка должно получиться 10 групп предметов. После того, как ребенок закончил работу, экспериментатор спрашивает его, почему он разложил картинки на две группы и какое название он им дал.

Обработка результатов: За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл, правильный ответ, но с помощью взрослого – 0,5 балла, не может ответить – 0 баллов.

Высокий уровень – 8-10 баллов

Средний уровень – 4-7 баллов

Низкий уровень - 0-3 балла

В каждой методике, исходя из полученных баллов, был выявлен коэффициент успешности по формуле:

$$K = (a/b) * 100 \%,$$

где:

K – коэффициент успешности,

a – баллы, которые набрал испытуемый,

b – максимальное количество баллов по заданию.

Чем ближе показатель коэффициента успешности к 1, тем выполненная методика является более успешной.

В основе коррекционной работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи лежат следующие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип нормативности развития.
3. Принцип коррекции «сверху-вниз».
4. Принцип коррекции «снизу-вверх».
5. Принцип системности развития психической деятельности.
6. Деятельностный принцип коррекции [45, С.15].

Таким образом, условиями эффективной организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением речи являются: соблюдение основных принципов организации и проведения коррекционной работы, построение образовательно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психофизиологических, личностных особенностей и возможностей детей, обеспечивающего коррекцию нарушений умственного, речевого и эмоционального развития и стимулирование, обогащение развития во всех видах детской деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой, коммуникативной), а также при условии взаимодействия педагога-дефектолога, воспитателей, логопеда, специального психолога и других специалистов образовательного учреждения и родителей.

## 2.2 Анализ результатов экспериментальной работы

Результаты методики «Нахождение недостающих деталей» показывают, что в экспериментальной группе у 7 человек из 12 был выявлен низкий уровень развития умения анализировать. Дети не смогли сконцентрировать свое внимание на предложенном задании. У 5 человек был зафиксирован средний уровень развития анализа. При выполнении задания дети необдуманно старались дать ответ, стремились быстрее

закончить работу. Они долго всматривались в рисунок, их ответы были неуверенными. Некоторые дети не знали, как правильно назвать недостающую деталь (бивни у слона, плавники у рыбы). В основном ошибки допускались в тех рисунках, на которых недостающая деталь не бросалась в глаза.

Исходные количественные данные представлены в приложении Г, таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Уровни развития мыслительной операции анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике «Нахождение недостающих деталей»

Уровень	Кол-во человек
Высокий	0
Средний	5
Низкий	7

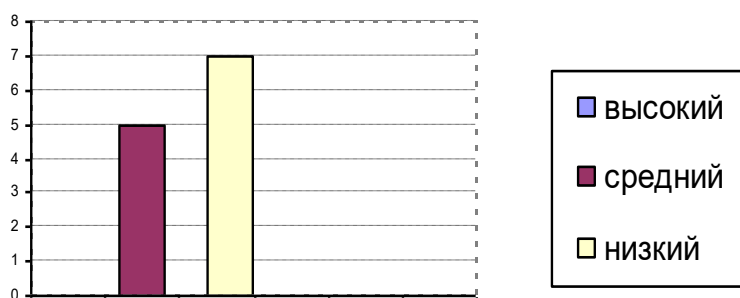


Рисунок 1 – Уровни развития операции «анализ» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Результаты методики «Исключение предметов» показали, что у 7 испытуемых из 12 уровень обобщающих операций соответствует среднему, а у 5 – низкому. При выполнении задания дети с трудом выделяли существенные признаки предметов.

Исходные количественные данные представлены в приложении Г, таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Уровни развития обобщающих операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике «Исключение предметов»

Уровень	Кол-во человек
Высокий	0
Средний	7
Низкий	5

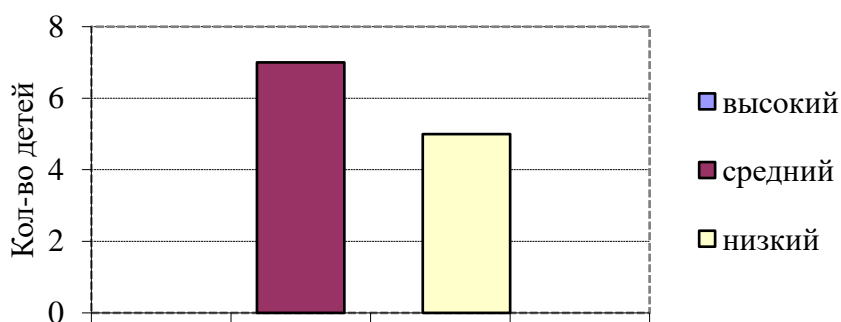


Рисунок 2 – Уровни развития операции «обобщение» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В результате проведения методики «Простые невербальные аналогии» было выявлено, что у большинства испытуемых уровень установления логических связей и отношений между понятиями с опорой на наглядность соответствует среднему (8 человек). Данный факт свидетельствует о том, что детям легче осуществлять анализ, сравнение предметов визуально.

Исходные количественные данные представлены в приложении Г, таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Уровни развития обобщающих операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике «Простые невербальные аналогии»

Уровень	Кол-во человек
Высокий	0
Средний	8
Низкий	4

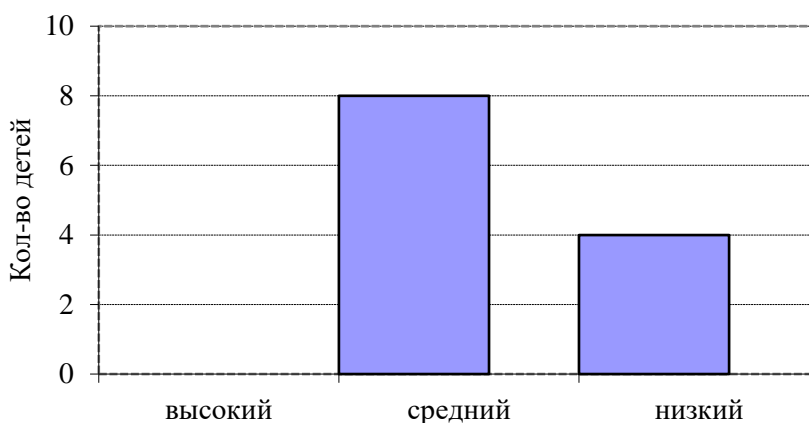


Рисунок 3 – Уровни развития установления логических связей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Результаты методики «Простые аналогии» показывают, что у всех испытуемых (12 человек) установление логических связей и отношений между понятиями на слух развито очень слабо. При выполнении задания дети долго и только при помощи взрослого находили аналогии.

Исходные количественные данные представлены в приложении Г, таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4 – Уровни развития обобщающих операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике «Простые аналогии»

Уровень	Кол-во человек
Высокий	0
Средний	0
Низкий	12

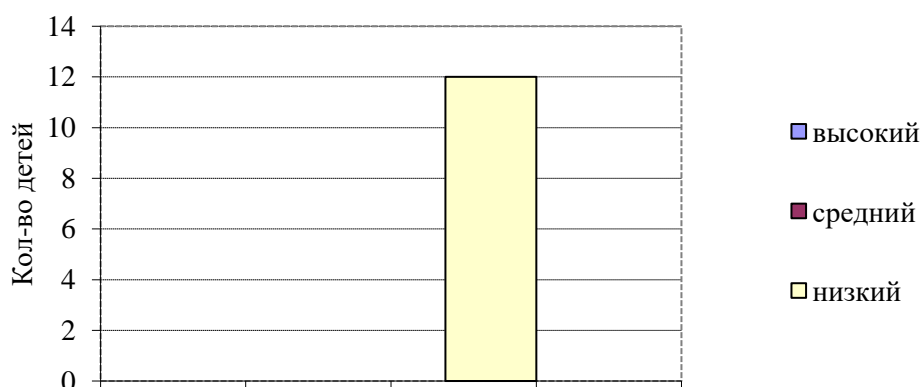


Рисунок 4 – Уровни развития установления логических связей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Результаты методики «Невербальная классификация» позволяют сказать о том, что у большинства детей (8 человек) имеется низкий уровень развития процесса обобщения. Некоторые дети не смогли понять принципа, по которому им нужно было разложить картинки. Другие раскладывали картинки хаотично, не задумываясь. После вербального обозначения понятий также были допущены ошибки, что говорит об интеллектуальных дефектах.

Исходные количественные данные представлены в приложении Г, таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5 – Уровни развития обобщающих операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике «Невербальная классификация»

Уровень	Кол-во человек
Высокий	0
Средний	4
Низкий	8

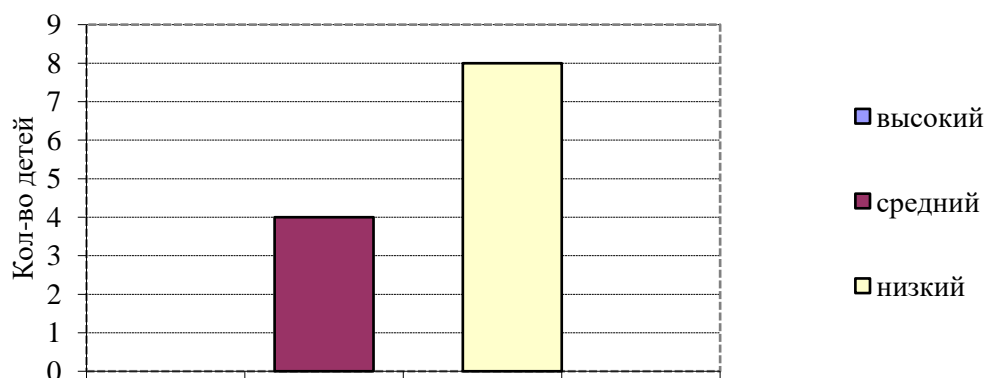


Рисунок 5 – Уровни развития обобщения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Согласно средним показателям коэффициента успешности по всем проведенным методикам, можно сказать, что у испытуемых на данном этапе исследования коэффициент успешности ниже среднего: 0,46; 0,44; 0,45; 0,34; 0,32 (приложение Д).

Таким образом данные констатирующего эксперимента показали, что у детей дошкольного возраста с нарушениями речи (ОНР III уровня) очень слабо сформированы умения анализировать, синтезировать, обобщать и классифицировать. У детей возникают трудности в образовании логических связей между предметами и явлениями. Допускают ошибки в анализе представленных слов и их соотношении, не всегда правильно могут определить связь между заданной парой слов и теми словами, которые нужно выбрать. Особенную трудность вызывает сравнение аналогий, которые представляют собой качественную характеристику предмета.

Необходимо отметить, что информация, представленная наглядно, воспринимается испытуемыми легче, чем на слух. Данный факт свидетельствует о том, что у детей имеются отклонения в фонетическом восприятии.

### 2.3 Содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением речи

Исходя из полученных результатов констатирующего этапа нами была реализована работа по психолого-педагогической коррекции, содержание которой представлено далее.

Коррекционная работа по программе развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (в нашем случае – ОНР III уровня) осуществлялась на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №35» в группе детей, участвовавших в констатирующем этапе (n=12).

Цель работы – развитие мыслительных операций у детей 6–7 лет с нарушениями речи (ОНР III уровня).

Задачи работы:

1) способствовать формированию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации;

2) способствовать развитию наглядно-образного мышления посредством интериоризации внешних действий;

3) способствовать развитию словесно-логического мышления.

Организация занятий: занятия проводятся с группой, состоящей из 6 человек, 2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 20–30 минут.

Основные средства коррекции: игры и коррекционные упражнения.

Форма проведения занятий: индивидуальная и групповая.

Структура занятия:

1. Разминка.
2. Основная часть.
3. Тренировка.
4. Закрепление.

Этапы коррекции:

1. Вводная часть.
2. Основная часть.
3. Закрепляющая часть.

Целью занятий вводной части было мотивировать детей на мыслительную деятельность, а также выявить уровень знаний детей по теме предстоящих занятий.

Вводные занятия имеют следующую структуру:

I. Организационный момент, цель которого настроить детей на активную познавательную деятельность. Продолжительность этого этапа 1–2 минуты. Используются приемы и методы, мобилизующие познавательный потенциал (упражнения по развитию внимания, памяти, восприятия).

II. Введение в тему. Этот этап служит цели определения содержания занятия и видов деятельности. Дети сами определяют темы занятий посредством отгадывания загадок, использования описаний-головоломок, игр-угадаек и пр. Продолжительность – 5 мин.

III. Актуализация имеющихся знаний у детей. Цель этого этапа: определить, что знают дети по данной теме. Педагогу-дефектологу важно



установить объем имеющихся представлений, точность сенсорных эталонов, лексический запас и его грамматический уровень. Этот этап является основным в данном типе занятий, его продолжительность – 15–20 минут. Включаются методы, предполагающие узнавание предмета по вкусу, запаху, форме и пр.; упражнения по подбору синонимов, антонимов, описаний и другие лексические упражнения, ориентирующие логопеда в уровне речевого развития детей по данной теме.

IV. Итог занятия (содержательный и деятельностный: чем сегодня занимались и кто как работал?).

Занятия по изучению нового материала строиться следующим образом:

1. Организационный момент (1–2 мин.);
2. Проверка усвоенного на предыдущем занятии материала (5–6 мин.);
3. Изучение нового (7–10 мин);
4. Обобщение изученного (5 мин.);
5. Закрепление (5 мин.);
6. Итог занятия.

Критерием отбора и комбинирования методов и приемов обучения детей на занятии является смена видов деятельности, т.е. занятие планируется таким образом, чтобы дети попеременно упражняли различные анализаторы: слуховой – зрительный – речедвигательный – тактильный и т.п. При таком подходе к планированию занятия соблюдается охранительный режим работы, создаются условия для активной деятельности детей.

При организации коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи необходимо учитывать программные требования и возрастные особенности детей.

Как уже было рассмотрено в первой главе нашей работы нарушения речи имеют разные формы проявления, в связи с чем выделяются разные

уровни недоразвития речи. Это, в свою очередь, оказывает влияние на содержание процессов обучения и воспитания.

Так, обучение детей первого уровня речевого развития предусматривает: развитие понимания речи; развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе усвоения элементарных словообразований. Коррекционная работа проводится небольшими группами (2–3 человека) в форме игровых ситуаций, что помогает постепенно формировать мотивационную основу речи. При этом используются персонажи кукольного театра, заводные игрушки, теневой театр, фланелеграф и т.д. [61, С. 220].

Работа по расширению понимания речи базируется на развитии у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, понимания конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления. Развитие самостоятельной речи является необходимым условием для формирования активного лексического запаса у детей. работа по формированию звуковой стороны речи в этот период заключается прежде всего в развитии восприятия речи.

В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с разными видами деятельности. Повышается их познавательная и речевая активность.

Основными задачами обучения детей второго уровня являются: интенсивная работа по развитию понимания речи, направленная на различение форм слова; развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий; овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова. материалом для обогащения речи детей служит окружающая действительность, изучение которой происходит на основе

тематического цикла. Уточняются и накапливаются конкретные понятия, формируется предметная соотнесенность слова, выделение и называние действий, признаков и качеств и т.д. [61, С. 231].

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволяет наращивать и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи. Развитие элементарных форм устной речи на данном этапе предусматривает практическое употребление предложений из нескольких слов.

Основными задачами обучения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня являются: практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия); подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты; дальнейшее развитие связной речи [61, С. 235].

Формирование речевой практики как основы усвоения элементарных закономерностей языка осуществляется на базе развивающегося фонематического восприятия, правильного произношения звуков и правильного восприятия структуры слова; практического умения различать; выделять и обобщать значимые части слова; на основе наблюдений над связью слов в предложении.

Путем планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутье языка и происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

В результате анализа программных требований и подбора содержания коррекционной работы был разработан перспективный план работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию

мыслительных операций на 6 месяцев, по 2 занятия в неделю продолжительностью 20–30 мин. Более подробно с содержанием программы можно познакомиться в приложениях Е–Ж.

В результате проведения контрольного этапа педагогического эксперимента по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня были установлены показатели (приложение 3), которые в сравнении с показателями констатирующего этапа свидетельствуют о положительной динамике. В таблице 6 представлены результаты диагностики контрольного этапа по всем проведенным методикам.

Таблица 6 – Уровни развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе педагогического эксперимента

Методика \ Уровни	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
Высокий	7	7	3	1	4
Средний	5	5	9	11	8
Низкий	0	0	0	0	0

Данные, полученные в ходе проведения контрольной диагностики, показывают, что в группе испытуемых не было выявлено детей с низким уровнем развития мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации. Увеличилось количество детей со средним уровнем. Кроме того, результаты методик «Нахождение недостающих деталей», «Исключение предметов» показывают высокий уровень развития умения анализировать у большинства испытуемых (7 человек).

Анализируя средние показатели коэффициента успешности (таблица 7), отметим, что практическим по всем методикам он увеличился в два раза (приложение И).

Таблица 7 – Сравнительные данные средних показателей коэффициента успешности по проведенным методикам констатирующего и контрольного этапов

Методика \ Этапы	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
Констатирующий	0,46	0,44	0,45	0,34	0,32
Контрольный	0,81	0,89	0,85	0,72	0,71

Таким образом, контрольная диагностика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (на примере ОНР III уровня) показала, что после проведения коррекционной работы у испытуемых увеличился уровень развития таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, обобщение и классификация. Дети стали правильнее устанавливать логические связи между предметами, у них сформировалось умение обобщать предметы и явления, группировать их по определенному признаку.

## **Выводы по второй главе**

1. На основании анализа педагогических наблюдений установлено, что недостаточность сформированности разных аспектов познавательной деятельности у детей с нарушениями речи указывает на необходимость направленной коррекционной работы для преодоления недостатков в развитии не только речевой сферы, но и различных форм мышления, с учетом недостаточности вербальной памяти и слабости произвольного внимания.

2. Выявлено, что коррекционную работу по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи следует проводить в соответствии с принципами единства диагностики и коррекции, нормативности развития, коррекции «сверху-вниз», коррекции «снизу-вверх», системности развития психической деятельности и деятельностного принципа коррекции.

3. Установлено, что наиболее эффективными средствами и методами коррекционной работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи являются: игровая терапия и психогимнастика, направленные на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; развитие словесно-логического мышления в целом.

4. Определено содержание и реализована работа в старшей комбинированной группе, в МКДОУ «Детский сад №35» по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, отличительной особенностью которой является использование дефектологом в индивидуальной и групповой (до 6 человек) работе с детьми игр и упражнений:

– на сравнение пары предметов или явлений – нахождение сходства и различия между ними;

– классификацию, обобщение различных предметов по общим признакам;

– нахождение «лишнего» слова или изображения, не связанного общим признаком с остальными;

– складывание целого из частей (разрезные картинки);

– последовательное раскладывание картинок и составление рассказа по ним;

– на сообразительность и логические рассуждения.

5. Доказана эффективность предложенной коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением речи. Контрольная диагностика показала, что после проведения коррекционной работы у обследуемых детей увеличился уровень развития таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, обобщение и классификация. Дети стали правильнее устанавливать логические связи между предметами, у них сформировалось умение обобщать предметы и явления, группировать их по определенному признаку.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашей выпускной квалификационной работы явилось определение содержания коррекционной работы по развитию мышления у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Теоретически изучить содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением речи.

Мышление – это психический процесс отражения действительности, внешняя форма творческой активности человека, это непрерывное взаимодействие мыслящего субъекта с объектом познания. Мышление всегда возникает в связи с решением какой-либо проблемы, а сама проблема возникает из проблемной ситуации.

В историческом развитии мышления различаются три сменяющие друг друга стадии – виды мышления: наглядно-действенное (сенсомоторное); наглядно-образное; словесно-логическое. В структуре мышления выделяются такие логические операции, как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Формами мышления являются суждение, умозаключение, понятие. Мышление различных людей может иметь индивидуальные особенности.

Отсутствие речевой функции у детей с общим недоразвитием речи оказывает негативное влияние развитие познавательных процессов, особенно мышления: слабо развито наглядно-образное, понятийное мышление, низкая способность к обобщению, классификации, анализу и синтезу. Основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности.

Данные констатирующего этапа эмпирического исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня



очень слабо сформированы умения анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать. У детей возникают трудности в образовании логических связей между предметами и явлениями. Основываясь на полученных данных, была реализована коррекционная работа по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Контрольная диагностика детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи (на примере группы детей с ОНР III уровня) показала, что после проведения коррекционной работы у испытуемых увеличился уровень развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение и классификация. Дети стали правильно проводить логические связи между предметами, у них сформировалось умение обобщать предметы и явления, группировать их по определенному признаку. Показатели, полученные в результате проведения контрольного этапа педагогического эксперимента, свидетельствуют об эффективности проведенной работы.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи решены.

## СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432с.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений. – М., 1983.- 635 с.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Наука, 1960. – 422 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 384 с.
5. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., 1965. – 50 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.- 225 с.
7. Гейци, Э.Д. Диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста. – Новосибирск, 2006. – 568 с.
8. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2002.- 185 с.
9. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 236 с.
10. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгер и В.В. Холмовской - М., 1978. – 223 с.
11. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М., 1973. – 238 с.
12. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). - М.: Просвещение, 1995. – 274 с.
13. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1988. – 194 с.
14. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2000. – 226 с.
15. Зеeman, М. Расстройство речи в детском возрасте / Под ред. В.К. Трутнева, С.С. Ляпидевского. - М., 2002. – 253 с.

16. Иванова, А.Я., Мандрусова Э.С. Принципы психологических исследований умственной деятельности дошкольников с патологией речи. – М., 2002. - 262 с.
17. Исаев, Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. - СПб., 2002. – 195 с.
18. Каплунович, И.Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии.- 2004. - № 5. – С. 47-55.
19. Катаева, А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2004. - 224 с.
20. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой.- Кн.5. – М., 2003. – 438с.
21. Каше, Г.А., Филичёва, Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. – М., 1978. – 156 с.
22. Коваленко, О.М., Шаповал, О.А. Диагностика комплексного мышления в форме предпонятий у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. – М.: Сфера, 2005. – 60 с.
23. Колесникова, Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 2002. – 215 с.
24. Коноваленко, В.В., Коноваленко, С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов. – М., 1998. – 234 с.
25. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Сост. Сековец Л.С., Разумова Л.И., Дюнина Н.Я., Ситникова Г.П. - Нижний Новгород, 1999. – 226 с.
26. Краузе, Е. Логопедия. – СПб.: Корона, 2002. – 394 с.
27. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников. – СПб, 1999. – 228 с.

28. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М. , 1999. – 227с.
29. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под ред. Хомской Е. Д. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 225 с.
30. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992. – 226 с.
31. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение. – 1992. - 95 с.
32. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. - М., 1993. – 174 с.
33. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. - М., 1991.
34. Мясоед, П.А. Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // Вопросы психологии. – 2001. - № 6. – С. 89-101.
35. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
36. Нищева, Н.Б. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – М.: Сфера, 2005. – 85 с.
37. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи // Под ред. Мироновой С. А. – М., 1997. – 162 с.
38. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: Сфера; Юрайм-М, 2001. – 448 с
39. Основы коррекционной педагогики / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. – Саратов: Педагогический институт Саратовского Государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.
40. Основы логопедической работы с детьми / Под ред. Чиркиной Г.В. – М.: АРКТИ, 2002.

41. Основы специальной психологии / Под ред. Кузнецовой Л.В. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
42. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967. – 362 с.
43. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех. – М.: АСТ, 2002. – 322 с.
44. Парамонова, Л.Г. Как подготовить ребенка к школе. – СПб.: Дельта, 1997. – 192 с.
45. Поваляева, М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 227 с.
46. Поваляева, М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 324 с.
47. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Академический Проект, 2004. – 328 с.
48. Практическая психология в тестах / Сост. Р. Римская. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376 с.
49. Практическая психология образования /под ред. И.В. Дубровиной.- М., 1998. – 274 с.
50. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
51. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
52. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд.- М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
53. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Пер. с английского. – М.: Вече АСТ, 2000. – 592 с.
54. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
55. Рубинштейн ,С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720с.
56. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми. – М., 2004. – 165 с.

57. Сергеева, О. Примерный перечень диагностических методик для коррекционно-развивающей работы // Народное образование. – 1998. - № 2. – С. 201-203.
58. Слепович, Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Речь, 2001. – 247 с.
59. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / Сост. Н.В. Новотворцева. – Ярославль: Академия развития, 1999. – 144с.
60. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду 6-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 96 с.
61. Соловьева Л.Г., Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 191 с.
62. Соловьева Л.Г., Логопедия. — М.: Юрайт, 2020. — 192 с.
63. Спирина, Л.Ф., Шуйфер, Р.И. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой.- Кн.5. – М., 2003. – 352с.
64. Стреблева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии . – М.: ВЛАДОС, 2001. – 184 с.
65. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997. – 208 с.
66. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие. – СПб., 1999. – 127 с.
67. Ткаченко Т.А. Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет: программа. -М.: Издательство Ювента, 2008. – 24 с.
68. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. - 175 с.
69. Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. – СПб.: Питер, 2006. – 253 с.

70. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Основы логопедии. - М.: Просвещение, 1989. – 356 с.
71. Филичёва, Т.Б., Соболева, А.В. Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург, 1996. – 225 с.
72. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1997. – 221 с.
73. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993. – 253 с.
74. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004.- 264 с.
75. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
76. Хрестоматия по общей психологии / Под ред. Ю.Б. Гипенрейгер. – М., 1981. – 400 с.
77. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 446 с.
78. Чумакова, И.В. Результаты Всероссийской научно-практической конференции «Современные подходы к изучению, обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии» // Дефектология. – 2004. - № 4. – С. 85-90.
79. Шаховская, С.Н., Худенко, Е.Д. Планы занятий логопедов в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 2002. – 173 с.
80. Щелбанова, Е.И. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7 лет // Вопросы психологии. – 1994. - № 4. - С. 143-146.

## Приложение А Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи, принимавших участие исследований

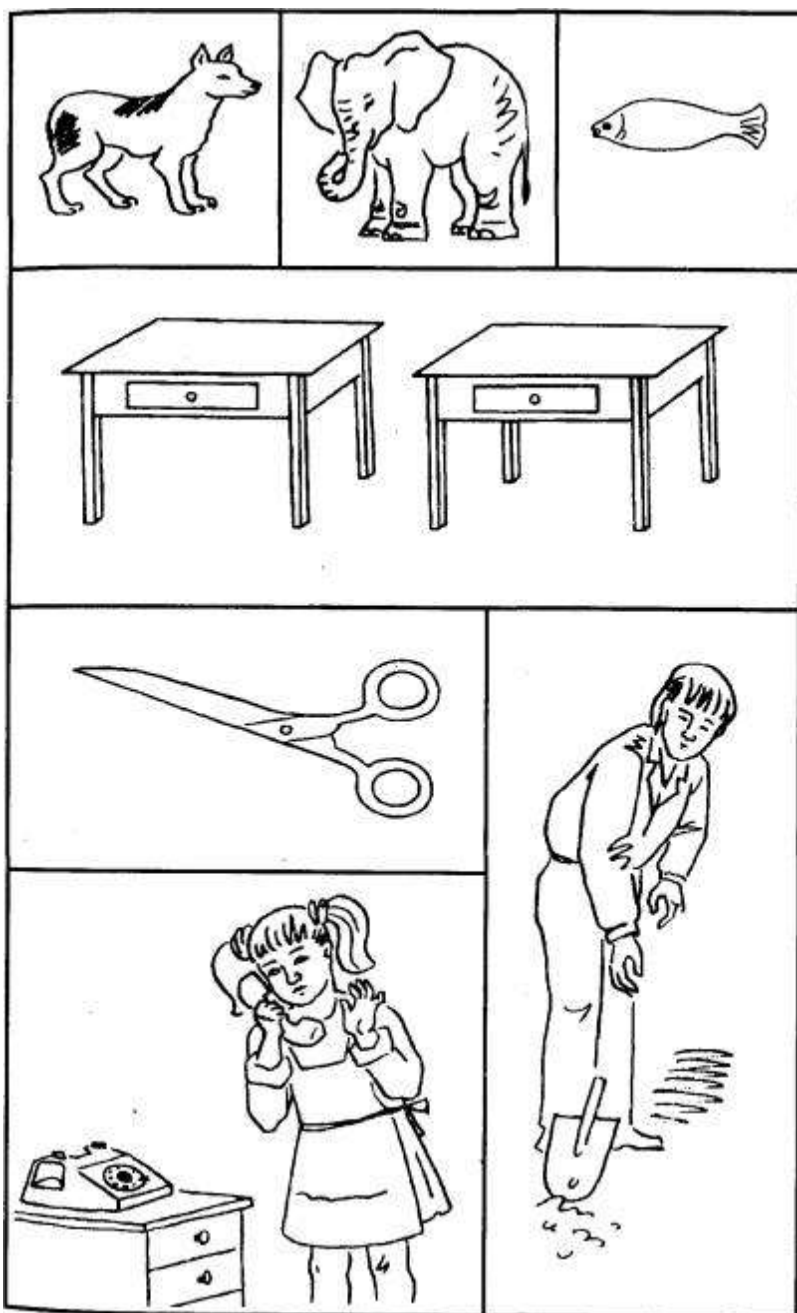
Таблица 1А – Краткая характеристика детей с нарушениями речи, принимавших участие исследований

Имя	Возраст, лет	Характеристика нарушений речи
Юля	5	ОНР III уровня. Наблюдалось более позднее формирование фразовой речи (в 2,5-3 года). Отличается быстрой истощаемостью произвольного внимания, утомляемостью и неспособностью к длительному психическому напряжению.
Ваня	5	ОНР III уровня. Недифференцированное произношение свистящих и шипящих звуков. Не умеет пользоваться способами словообразования. Затруднены операции конструктивного характера (при действии в умственном плане), реализация последовательных рядов (преимущественно на вербальном уровне).
Яна	5	ОНР III уровня. Позднее развитие речи. В разных словах звуки произносятся по-разному; смешение звуков. Неточное употребление многих лексических значений. Не употребляет сложные конструкции. Имеются симптомы раздражительной слабости, повышенной истощаемости, эмоциональной неустойчивости.
Олег	5	ОНР III уровня. Недифференцированное произношение свистящих и шипящих звуков. Не умеет пользоваться способами словообразования. Нарушена способность к устойчивой концентрации внимания при интеллектуальных операциях.
Игорь	5	ОНР III уровня. Позднее развитие речи. В разных словах звуки произносятся по-разному; смешение звуков. Неточное употребление многих лексических значений. Не употребляет сложные конструкции. Имеются симптомы раздражительной слабости, повышенной истощаемости, эмоциональной неустойчивости.
Арсений	6	ОНР III уровня. В раннем возрасте отмечалось некоторое отставание в появлении гуления и лепета; появление же слов и развитие фразовой речи грубо нарушено. Мыслительные операции на конкретно-действенном и наглядно-образном уровне реализует достаточно успешно. В то же время имеются многообразные расстройства языковых операций: извращение звуковой и слоговой структуры слов, разнообразные аграмматизмы, бедность словаря, чрезмерное сужение или непомерное расширение значения употребляемых слов, разорванность высказываний, свертывание повествования и т. п. Формирование абстрактно-логического мышления из-за тяжелых языковых нарушений отстает в развитии, что порождает и затруднения в общении ребенка со сверстниками, затягивает этапы обучения.



Ева	5	ОНР III уровня. Позднее развитие речи. В разных словах звуки произносятся по-разному; смешение звуков. Неточное употребление многих лексических значений. Не употребляет сложные конструкции. Имеются симптомы раздражительной слабости, повышенной истощаемости, эмоциональной неустойчивости.
Дима	5	ОНР III уровня. Нарушено появление слов и развитие фразовой речи. Мыслительные операции на конкретно-действенном и наглядно-образном уровне реализует достаточно успешно. В то же время регистрируется многообразные расстройства языковых операций: извращение звуковой и слоговой структуры слов
Никита	6	ОНР III уровня. Недифференцированное произношение свистящих и шипящих звуков. Не умеет пользоваться способами словообразования. Нарушена способность к устойчивой концентрации внимания при интеллектуальных операциях.
Оля	6	ОНР III уровня. Позднее развитие речи. В разных словах звуки произносятся по-разному; смешение звуков. Неточное употребление многих лексических значений. Не употребляет сложные конструкции. Имеются симптомы раздражительной слабости, повышенной истощаемости, эмоциональной неустойчивости.
Элина	5	В раннем возрасте отмечалось некоторое отставание в появлении гуления и лепета; появление же слов и развитие фразовой речи грубо нарушено. Мыслительные операции на конкретно-действенном и наглядно-образном уровне реализует достаточно успешно. В то же время имеются многообразные расстройства языковых операций: извращение звуковой и слоговой структуры слов, разнообразные аграмматизмы, бедность словаря, чрезмерное сужение или непомерное расширение значения употребляемых слов, разорванность высказываний, свертывание повествования и т. п.
Артем	6	ОНР III уровня. Нарушено появление слов и развитие фразовой речи. Мыслительные операции на конкретно-действенном и наглядно-образном уровне реализует достаточно успешно. В то же время регистрируется многообразные расстройства языковых операций: извращение звуковой и слоговой структуры слов

Приложение Б Стимульный материал к методике «Нахождение недостающих деталей»



## Приложение В Стимульный материал к методике «Простые аналогии»

1. <u>Ложка</u>	<u>Вилка</u> .
Каша	Масло, нож, Тарелка, Мясо, Посуда
2. <u>Школа</u>	<u>Больница</u> .
Обучение	Доктор, Ученик, Учреждение, Лечение, Больной
3. <u>Лошадь</u>	<u>Корова</u> .
Жеребенок	Пастбище, Рога, Молоко, Теленок, Бык
4. <u>Ухо</u>	<u>Зубы</u> .
Слушать	Видеть, Лечить, Рот, Щетка, Жевать
5. <u>Собака</u>	<u>Щука</u> .
Шерсть	Овца, Ловкость, Рыба, Удочки, Чешуя
6. <u>Чай</u>	<u>Суп</u> .
Сахар	Вода, Тарелка, Крупа, Соль, Ложка
7. <u>Дерево</u>	<u>Рука</u> .
Сук	Топор, Перчатка, Нога, Работа, Палец
8. <u>Коньки</u>	<u>Лодка</u> .
Зима	Лед, Каток, Весло, Лето, Река
9. <u>Свинец</u>	<u>Пух</u> .
Тяжелый	Трудный, Перина, Перья, Легкий, Куриный
10. <u>Тонкий</u>	<u>Безобразный</u> .
Толстый	Красивый, Жирный, Грязный, Урод, Веселый
11. <u>Яйцо</u>	<u>Картофель</u> .
Скорлупа	Курица, Огород, Капуста, Суп, шелуха
12. <u>Нож</u>	<u>Стол</u> .
Сталь	Вилка, Дерево, Стул, Пища, Скатерть

**Приложение Г Сводная таблица количества баллов, полученных детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по всем проведенным методикам констатирующего этапа**

Таблица 1Г – Количество баллов, полученных детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по всем проведенным методикам констатирующего этапа

№ п/п	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
1	3	2	3	5	3
2	4	2	3	4	3
3	2	1	2	3	3
4	3	1	3	3	3
5	4	2	3	5	4
6	4	3	3	5	4
7	3	1	2	4	3
8	3	1	2	4	2
9	2	1	3	3	3
10	3	2	3	3	4
11	4	2	2	3	3
12	4	3	3	4	4

**Приложение Д Результаты успешности выполнения методик детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе педагогического эксперимента**

Таблица 1Д – Сводная таблица коэффициента успешности выполнения методик детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе

№ п/п	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
1	0,43	0,5	0,5	0,45	0,3
2	0,57	0,5	0,5	0,36	0,3
3	0,29	0,25	0,34	0,27	0,3
4	0,43	0,25	0,5	0,27	0,3
5	0,57	0,5	0,5	0,45	0,4
6	0,57	0,75	0,5	0,45	0,4
7	0,43	0,25	0,34	0,36	0,3
8	0,43	0,25	0,34	0,36	0,2
9	0,29	0,25	0,5	0,27	0,3
10	0,43	0,5	0,5	0,27	0,4
11	0,57	0,5	0,34	0,27	0,3
12	0,57	0,75	0,5	0,36	0,4
Всего	5,58	5,25	5,36	4,14	3,9
Сред. показатель	0,46	0,44	0,45	0,34	0,32

## Приложение Е Перспективный план работы по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таблица 1Е – Перспективный план работы по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п/п	Тема занятия	Цели и задачи
<b>СЕНТЯБРЬ</b>		
1	Цвет предметов: красный, желтый, синий.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация; развивать умение различать и называть цвета. Уметь подбирать из окружающей обстановки предметы, сходные по цвету с цветом образца.
2	Цвет предметов: желтый, красный, оранжевый	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Уметь различать желтый, красный, оранжевый цвета. Уметь правильно их называть. Формировать приемы сопоставления предметов по цвету (прикладывание вплотную, сличение с образцом).
3	Цвет предметов: получение зеленого цвета.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Уметь различать желтый, синий, зеленый цвет. Закрепить прием сопоставления предметов по цвету (прикладывание вплотную, сличение с фоном и образцом).
4	Цвет предметов: фиолетовый.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Упражнять в различении фиолетового, синего, красного цветов.
5	Цвет предметов. Закрепление	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Закрепить умение правильно называть изученные цвета. Учить подбирать предметы (предметные картинки), одинаковые с образцом по цвету.
6	Понятия «вперед» - «позади»	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении.
7	Понятия «справа» - «слева»	Развивать умение синтезировать, анализировать, обобщать, классифицировать. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении. Упражнять в различении правой и левой руки, ноги

8	Понятия «верх» - «низ»	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении.
ОКТАБРЬ		
1	Понятия «близко» - «далеко», «ближе» - «дальше», «здесь» - «там»	Развивать мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, классификации. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении.
2	Пространственная ориентация. Закрепление	Закрепить умение анализировать, обобщать, классифицировать.. Закрепить умение правильно ориентироваться в пространстве
3	Понятия «рядом», «около», «в центре», «между», «в середине»	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, классификация. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении.
4	Понятия «под», «у», «над», «вперед», «за», «внутри».	Развивать умение синтезировать, обобщать, классифицировать. Развивать пространственную ориентацию на основе упражнений в узнавании и различении.
5	Пространственная ориентация. Закрепление	Развивать мыслительные операции синтеза, обобщения, классификации. Закрепить умение правильно ориентироваться в пространстве
6	Геометрические фигуры – круг	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении.
7	Геометрические фигуры - треугольник	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении. Закрепить узнавание геометрических фигур: круг, треугольник.
8	Геометрические фигуры - квадрат	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении. Закрепить узнавание геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат.
НОЯБРЬ		
1	Геометрические фигуры - овал	Развивать умение обобщать, классифицировать, анализировать. Познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении. Учить соотносить геометрические фигуры (круг - овал) с фруктами, овощами, полностью совпадающими по форме с указанными фигурами.

2	Геометрические фигуры – прямоугольник	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении. Закрепить узнавание геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник.
3	Геометрические фигуры	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Учить соотносить геометрические формы с формой реальных предметов и их изображений. Закрепить узнавание геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник.
4	Геометрические фигуры. Закрепление	Развивать мыслительные операции синтеза, обобщения, классификации. Совершенствовать умение сравнивать геометрические фигуры по цвету и форме.
5	Величина предметов: большой - маленький	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Учить сравнивать предметы по величине. Развивать умение находить предметы заданной формы и величины
6	Величина предметов: длинный - короткий	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Учить сравнивать предметы по величине. Развивать умение находить предметы заданной формы и величины
7	Величина предметов.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать умение сравнивать длины двух предметов с помощью третьего
8	Величина предметов: широкий - узкий	Развивать умение синтезировать, обобщать, классифицировать. Учить сравнивать предметы по величине
<b>ДЕКАБРЬ</b>		
1	Величина предметов: высокий – низкий	Развивать умение синтезировать, обобщать, анализировать, классифицировать. Учить сравнивать предметы по величине.
2	Величина предметов.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. Развивать умение сравнивать предметы по высоте
3	Величина предметов: толстый-тонкий	Развивать мыслительные операции синтеза, обобщения, классификации. Учить сравнивать предметы по величине
4	Величина предметов. Закрепление	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Закрепить умение сравнивать предметы по величине
5	Признаки предметов: цвет, форма, размер.	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Учить детей составлять группы предметов с заданными свойствами; развивать умение правильно использовать понятия «одинаковые-разные».
6	Сравнение предметов	Развивать мыслительные операции – абстракция, обобщение, классификация; учить детей составлять группы предметов с



		заданными свойствами; развивать умение сравнивать предметы по одному и двум признакам.
7	Сравнение предметов (продолжение)	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Учить детей составлять группы предметов с заданными свойствами; развивать умение сравнивать предметы по одному и двум признакам.
8	Признаки предметов (обобщение)	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать; закрепить умение детей составлять группы предметов с заданными свойствами; закрепить умение сравнивать предметы по одному и двум признакам.
<b>ЯНВАРЬ</b>		
1	Зима. Декабрь – первый месяц зимы.	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Расширить представление детей о зиме. Учить сравнивать детей осень и зиму. Познакомить детей с зимними месяцами.
2	Зимующие птицы. Январь – второй месяц зимы.	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Уточнить и расширить знания детей о зимующих птицах. Познакомить с условиями жизни птиц. Воспитывать желание заботиться о птицах, подкармливать их зимой.
3	Зимние забавы детей.	Развивать мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, классификации. Продолжить знакомить детей с зимними явлениями в природе. Расширить представления детей о зимних видах спорта.
4	Зима.	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Продолжать знакомить детей с характерными признаками зимы. Развивать умение описывать и устанавливать простейшие причинно-следственные связи.
5	Зима. Февраль – последний месяц зимы.	Развивать мыслительные операции синтеза, классификации. Обобщить наблюдения детей, систематизировать знания детей о зиме. Повторить названия зимних месяцев.
6	Весна. Март – первый весенний месяц	Развивать мыслительные операции – синтез, обобщение, классификация. Расширить представления детей о весне, учить рассказывать о приметах наступающей весны. Учить составлять рассказ-описание.
7	Весна.	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать умение сравнивать весенние и осенние признаки в природе.
8	Весна. Май - последний месяц весны	Закрепить мыслительные операции синтеза, обобщения, классификации. Обобщить знания детей о весне на основе наблюдений за изменениями в природе.
<b>ФЕВРАЛЬ</b>		

1	Количество и счет	Развивать умение синтезировать, обобщать, классифицировать. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; развивать умение соотносить числа и количества. Познакомить с цифрой 1.
2	Количество и счет	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; развивать умение соотносить числа и количества. Познакомить с образованием числа 2 и его составом.
3	Количество и счет	Развивать мыслительные операции синтеза, обобщения, классификации. Закрепить понятия «больше-меньше». Развивать умение сравнивать количества (1 и 2) зрительно, на слух. Развивать умение различать цифры 1 – 2.
4	Количество и счет	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Познакомить с образованием цифры 3. развивать умение выделять три предмета из множества по слову. Закрепить навык пересчета предметов независимо от перемещения и расположения в пространстве.
5	Количество и счет	Развивать мыслительные операции – синтез, классификация. Развивать умение соотносить числа и количества. Закрепить образование числа 3. Познакомить с образованием числа 3 и его составом. Сформировать понятие числового ряда. Научить различать количества (1-2-3) с помощью различных анализаторов. Развивать умение считать до трех и обратно.
6	Количество и счет	Развивать мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; развивать умение соотносить числа и количества. Тренировать счет до трех в прямом и обратном порядке. Научить отсчитывать заданное количество в пределах трех. Развивать умение видеть, устанавливать равенство и неравенство.
7	Количество и счет	Развивать мыслительные операции синтеза, классификации. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; развивать умение соотносить числа и количества. Познакомить с образованием числа 4 путем сравнения групп предметов. Развивать умение выделять из множества по образцу и слову, соотносить с количеством пальцев.
8	Количество и счет	Развивать умение анализировать, обобщать, классифицировать. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; развивать умение соотносить числа и количества. Развивать умение составлять число 4 разными способами.

		<p>Закрепить понятие числового ряда в пределах четырех.</p> <p>Закрепить навык пересчета предметов независимо от перемещения и расположения в пространстве, направления счета.</p>
--	--	--

## Приложение Ж Конспекты психокоррекционных занятий

### Занятие № 1

Тема: понятия «справа» - «слева»

Цель: развитие пространственной ориентации.

Задачи: развивать умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать; развивать воображение, образную память.

Методы: беседа, вопросы к детям, использование наглядного материала, оздоровительная минутка, игровой момент.

Оборудование: картина к сказке «Репка»; сюжетные картинки («Веселый поезд», «Моряк-сигнальщик»).

Ход занятия

1. Гимнастика для развития умственных способностей.

1) «Перекрестные движения» (приведение в равновесие правого и левого полушария): левая рука – правая нога (наперекрест рука толкает колено и наоборот).

2) «Ленивая восьмерка». (Восьмерка на боку:  $\infty$ ) Движение начинаем из центра, вверх – влево – вниз – вверх – вправо левой рукой (3-7 раз), затем правой, затем двумя. Восьмерки можно делать большими и маленькими, с переходом с ноги на ногу, главное в этом движении – следить за движущейся рукой или пальцами глазами!

2. Повторение.

1) Понятия «впереди» - «позади».

По картинке к сказке «Репка».

- Кто стоит впереди?

- Кто стоит позади деда?

- Кто стоит позади бабы? И т.д.

2) По картинке «Веселый поезд».

Машинист (собака) – впереди.

Позади – зайцы. Позади зайцев едут белочки.

Впереди ворон едут ежи.

Позади ворон – куры.

3. Упражнения по пространственной ориентации.

1) Знаете ли вы, какая рука у вас левая, а какая правая?

- Что вы делаете правой рукой?

А левой?

- Покажите правую ногу.

Левую ногу. Правый глаз, левый глаз и т.д.

- С какой стороны от тебя сидит сосед?

2) Игра «Кто твой сосед?»

Построить несколько детей, назвать соседей, кто с какой стороны стоит.

3) По картинке «Моряк-сигнальщик».

- Какую руку поднял первый моряк? Третий моряк?

4. Физкультминутка.

«Нам за партой не сидится»

Нам за партой не сидится,

Разминаем поясницу.

Корпус крутим влево-вправо,

Так мы отдохнем на славу. (Вращение туловищем).

Хорошо мы отдохнули

И к учебе вновь вернулись. (Дети садятся за парты).

5. Закрепление понятий «справа» - «слева».

1) Практическая работа.

- Книгу приложите слева. Тетрадь положите перед собой. Возьмите ручки в правую руку.левой рукой придерживайте тетрадь.

- Нарисуйте круг; справа – треугольник, слева – солнышко.

- Нарисуйте елочку, а справа от нее – грибочек.

6. Итог занятия.

- Чему учились?

- Что научились определять?

## Занятие № 2.

Тема: Геометрические фигуры – треугольник.

Цель: познакомить с новой геометрической фигурой; развитие зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании и различении.

Задачи: развивать умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать; развивать воображение, образную память.

Методы: беседа, вопросы к детям, использование наглядного материала, оздоровительная минутка, игровой момент, работа в тетради.

Оборудование: треугольники различной окраски, размера; фигуры, состоящие из треугольников; счетный материал; картинки с изображением животных, игра «Лото».

Ход занятия

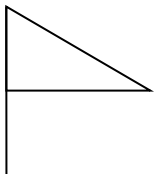
1. Биоэнергетическая зарядка.

«Косолапый мишка». Руки на поясице, нога вывернута внутрь носком, круговые движения поочередно правой и левой ногой.

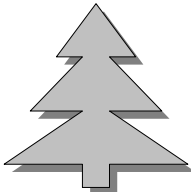
2. Знакомство с новой геометрической фигурой – треугольником.

1) Показ различных треугольников.

2) На что похожи:

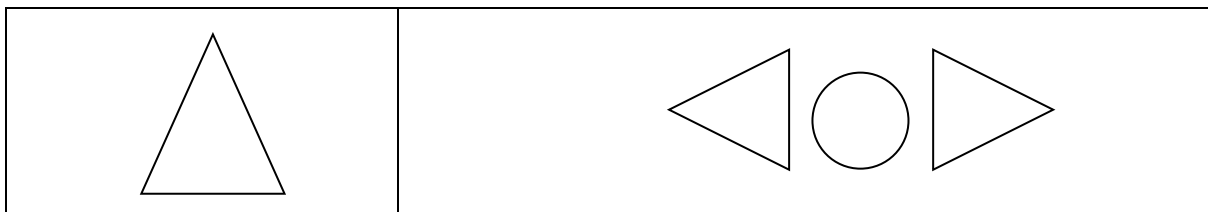
	Флажок, косынка, галстук?
---	---------------------------

3) Из каких фигур составлена елочка? Какого размера?

Из треугольников: нижний – большой и два одинаковых меньшего размера	
--	--

4) Игра «Лото». Закрывать предметы, похожие на круг, кружочком, на треугольники, - треугольником.

5) Сложите по образцу:



### 3. Физкультминутка

«Дружно встали»

Дружно встали на разминку

И назад сгибаем спинку.

Раз-два, раз-два, раз-два-три,

Да не упади, смотри.

(Дети наклоняются назад, для страховки упираясь ладонями в поясницу)

Наклоняемся вперед.

Кто до пола достает?

Эту сложную работу

Тоже делаем по счету. (Наклоны вперед)

4. Работа в тетради. Закрасить треугольники.

5. Итог занятия.

- С какой геометрической фигурой мы познакомились?

### Занятие № 3.

Тема: понятия «большой» - «маленький», «больше» - «меньше», «одинаковые по размеру»

Цель: учить сравнивать предметы по величине и цвету

Задачи: развивать умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать; развивать воображение, образную память; развивать зрительное восприятие на основе упражнения в узнавании и различении.

Методы: беседа, вопросы к детям, использование наглядного материала, оздоровительная минутка, игровой момент, работа в тетради.

Оборудование: картинки с изображением различных предметов и различных цветов; игрушки.

Ход занятия

#### 1. Биоэнергетическая зарядка

«Отхлопывание». Двумя руками хлопаем части своего тела: лоб, щеки, шею, грудь, живот, ягодицы, бедра. (Минимум 8 раз)

#### 2. Беседа.

- Сегодня мы будем различать предметы по размеру и цвету.
- Посмотрите на игрушки, которые я принесла на занятие.
- Что это? (Куклы).
- Они одинаковые по размеру? (Одна больше, другая маленькая).
- Это детские ведерки. Сравните их по цвету и размеру. (Красное ведерко большое, а зеленое маленькое).
- Это собачки. Они одинаковые – и по цвету, и по размеру.
- А посмотрите на рисунок. Здесь тоже собачки. Они одинаковые? (нет. Белая собачка большая, серая меньше, а коричневая – самая маленькая).
- Правильно. А теперь распределите их по росту, начиная с маленькой. (Коричневая – самая маленькая, серая – больше коричневой, а белая – больше серой).

#### 3. Игра «Большие и маленькие предметы».



Оборудование: конверты с различными по цвету и размеру предметами.  
Дети по очереди вытаскивают картинки и выставляют их на наборное полотно в два столбика:

Большие	Маленькие
Это синяя кружка. Она большая ... и т.д.	Это красная чашка. Она маленькая.

#### 4. Физкультминутка.

Девочки и мальчики

Скачут, как мячики.

Ножками топчут,

Весело хохочут.

#### 5. Игра с пирамидкой.

Кольца пирамидки педагог рассыпает на столе.

Содержание. Вызываются четыре человека. Первый ребенок берет самое большое кольцо и приговаривает: «Это самое большое кольцо»; следующий ребенок берет кольцо поменьше и кладет рядом, приговаривая: «Это колечко поменьше» и т.д., и называют их по цвету.

- Посчитаем, сколько колечек мы надели на пирамидку (снимая, считают), затем следующая четверка нанизывает, считает и рассказывает.

#### 6. Обводка на листах тетрадных больших и маленьких кругов. Закрашивание их.

Обводка выполняется по шаблонам.

- Какой это круг? (Большой)

- Закрасьте его зеленым цветом.

- А теперь обведем маленький круг. Закрасим его желтым цветом.

- Обведите два одинаковых кружочка. Закрасьте синим цветом.

#### 7. Итог занятия.

- Какие бывают предметы по размеру?

- Назовите предметы большого размера. Маленького.

**Приложение 3 Сводная таблица количества баллов, полученных детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по всем проведенным методикам контрольного этапа**

Таблица 13 – Количество баллов, полученных детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по всем проведенным методикам контрольного этапа

№ п/п	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
1	5	4	5	8	6
2	6	4	5	8	7
3	5	3	4	7	7
4	6	3	5	6	6
5	6	4	6	11	8
6	7	4	6	9	9
7	6	3	5	7	6
8	5	3	4	8	6
9	5	3	5	6	8
10	5	4	5	7	7
11	6	4	5	8	7
12	6	4	6	9	8

**Приложение И Коэффициенты успешности выполнения методик детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе**

Таблица 1И – Коэффициенты успешности выполнения методик детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе

№ п/п	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Методика № 5
1	0,71	1	0,83	0,73	0,6
2	0,86	1	0,83	0,73	0,7
3	0,71	0,75	0,67	0,64	0,7
4	0,86	0,75	0,83	0,55	0,6
5	0,86	1	1	1	0,8
6	1	1	1	0,82	0,9
7	0,86	0,75	0,83	0,64	0,6
8	0,71	0,75	0,67	0,73	0,6
9	0,71	0,75	0,83	0,55	0,8
10	0,71	1	0,83	0,64	0,7
11	0,86	1	0,83	0,73	0,7
12	0,86	1	1	0,82	0,8
Всего	9,71	10,75	10	8,58	8,5
Сред. показатель	0,81	0,89	0,85	0,72	0,71