



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»

Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи III уровня

Выполнила студентка:
Серебрякова Екатерина Олеговна
Группа ОФ-406/101-4-1

Научный руководитель:
Старший преподаватель кафедры СПП и ПМ
Ковалева Алена Александровна

Проверка на объем заимствований:

39,35 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« В » 02 2016 г. 16.04.16

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	6
1.1 Понятие «Мышление» и его развитие у детей в онтогенезе	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
1.3 Особенности мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	20
Выводы по 1 главе.....	26
Глава 2. Экспериментальная работа по изучению и развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	27
2.1 Методика изучения мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	27
2.2 Состояние мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
2.3 Организация и содержание логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	35
Выводы по 2 главе.....	40
Заключение.....	41
Список использованных источников.....	44
Приложения.....	48

Введение

Актуальность исследования. Один из важнейших вопросов логопсихологии - вопрос о развитии мышления. Посредством мышления происходит познание ребенком окружающего мира во всех его связях и закономерностях. Проблема развития мышления детей рассматривалась в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, и многими другими учеными.

Идея тесной взаимосвязи мышления и речи получила свое развитие в научных исследованиях. В трудах Л.С. Выготского отмечается, что единство мышления и речи возникает в результате развития и является характерным для человеческой интеллектуальной деятельности.

В настоящее время наблюдается неуклонный рост количества детей дошкольного возраста с различными видами речевой патологии. Одной из наиболее распространенных патологий является общее недоразвитие речи (ОНР), при котором наблюдаются нарушения во всех компонентах речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, которые проявляются прежде всего в нарушениях смысловой и произносительной составляющих речи.

В результате дети с этим видом нарушения речевого развития имеют значительные недостатки в составлении связных монологических высказываний – описаний, повествований и рассуждений.

В работах Р.И. Лалаевой, О.Н. Усановой, показаны особенности детей с общим недоразвитием речи, в том числе отмечается недоразвитие мышления. Они отмечают, что дети, имеющие нарушения речи, интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи.

Так, Е.М. Мастюкова указывает, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована связная речь: ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной, есть

нарушения в фонетики, лексики и грамматики.

Формирование психических процессов, и в частности мышления стимулирует процесс развития речи дошкольника с общим недоразвитием речи, а речевое воспитание одновременно стимулирует развитие интеллекта. На такую взаимосвязь мышления и речи указывают такие исследователи, как Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

Таким образом, проблема развития мышления у детей с общим недоразвитием речи является одной из важнейших задач, от решения которых зависит совершенствование коррекционно-развивающей работы дошкольного учреждения, направленной на интеграцию сенсомоторного развития, формирование речевых умений и навыков, понятийного и творческого мышления.

Объект исследования: особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически реализовать содержание логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Выделить и внедрить комплекс игр и упражнений по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования использовались теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий, формирующий); количественная и качественная обработка полученных нами результатов.

Экспериментальная работа по изучению и развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе: МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней приняли участие 5 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. В первой главе раскрываются теоретические аспекты изучения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития мышления у детей старшего дошкольного возраста, представлена психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы изучили и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию мышления у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Также во второй главе описывается содержание логопедической коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в соответствии с которым подбирается комплекс игр и упражнений.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, библиографический список, приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1.1 Понятие «Мышление» и его развитие у детей в онтогенезе

Известно, что мышление - это познавательный процесс, наряду с другими познавательными процессами, такими, как ощущение, восприятие, память. Возникает в тех случаях, когда другие процессы начинают нас подводить.

В отличие от ощущения и восприятия, которые позволяют познать непосредственно данное, мышление - это опосредованное познание. Для решения повседневных задач мы нередко используем те или иные средства.

Мышление всегда является опосредованным познанием, используя как простые, так и сложные средства. К сложным мы можем отнести наши рассуждения, мыслительные операции - анализ, синтез, обобщение и другие.

В «Большом педагогическом словаре» В.И. Зинченко представлено такое определение: «Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [9].

А.Н. Леонтьев определяет мышление как «процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [12].

В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий. И.П. Павлов считал, что мышление - есть ассоциация [13].

С. Мухина определяет мышление, как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний» [14].

Вот еще одно определение, данное Т.Н. Овчинниковой: «Мышление - совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания» [15].

С точки зрения Е.О. Смирновой «Мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный процесс, характеризующий обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [16].

Полное и точное определение мышления мы находим у А.В. Брушлинского: «Мышление - социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [12].

«Психика человека осуществляет не только когнитивную, но и регулятивную функцию. Это касается и мышления. Мышление включено во взаимодействие человека с миром», - пишет С.Л. Рубинштейн. При этом мышление служит адекватности осуществления этого взаимодействия. Таким образом, мышление обеспечивает успешность нашего взаимодействия с миром, в частности, успешность нашей деятельности по преобразованию этого мира. Необходимо также подчеркнуть, что мыслит не мышление само по себе, а человек, субъект, обладающий мышлением и непрерывно обновляющий, развивающий свой жизненный опыт. Это - важное положение психологии субъекта, разработанной А.В. Брушлинским.

Одним из педагогических аспектов развития мышления является формирование умений работы с информацией, её осмысление, преобразования, тем самым формирование общеучебных умений, способов деятельности.

В целом, в отечественной и зарубежной психологии с позиции деятельностного подхода мышление рассматривается как «процесс

познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным, опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях», в основе которого находится комплекс когнитивных, мета-когнитивных умений навыков и установок (А.Л. Радугина, А.А. Крылов, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная, Д. Джонсон, Д. Халперн, Р. Пол, Д. Клустер и др.) [1, с. 16; 6, с. 89].

Обобщенный характер мышление проявляется в отражении общих и существенных свойств, предметов и явлений, которые и не воспринимаются непосредственно, а также отношений и закономерных связей между ними в различных формах - понятиях, суждениях, умозаклучениях.

Понятие – это отражение в сознании человека отличительных особенностей предметов и явлений, их общих и специфических признаков, выраженное словом или группой слов. Понятие представляет собой высший уровень обобщения. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые также всегда имеют словесную форму.

Суждение – это форма мышления, содержащая утверждение или отрицание об окружающем мире, его предметах, закономерностях и взаимосвязях.

Умозаклучение– это выведение нового суждения из двух (или более) уже существующих суждений (предпосылок). Наиболее простой формой умозаклучения является силлогизм – вывод, сделанный на основе частного и общего суждения.

В них обобщается и закрепляется познавательный, общественно-исторический опыт человечества с помощью средств мышления что делает мышление опосредованным [5].

Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение.

Анализ - это мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений.

Синтез - это мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое. Операция синтеза противоположна анализу. 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. И синтез, и анализ занимают важное место в учебном процессе.

Анализ и синтез протекают всегда в единстве. В мыслительной деятельности анализ и синтез как бы поочередно выходят на передний план.

Сравнение - это установление сходства или различия между предметами и явлениями или их отдельными признаками.

Абстракция - сложный процесс, зависящий от своеобразия изучаемого объекта и целей, стоящих перед исследователем. Благодаря абстракции можно отвлечься от единичного, конкретного.

Конкретизация - возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному, с целью раскрыть содержание. К конкретизации обращаются в том случае, если высказанная мысль оказывается непонятной другим или необходимо показать проявление общего в единичном.

Обобщение - мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Мыслительная деятельность всегда направлена на получение результата.

Одной из наиболее распространенных в психологии является классификация видов мышления в зависимости от содержания решаемой задачи. Здесь выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Наглядно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности детей. Характерными особенностями наглядно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение

использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения ребенок воплощает в конкретные образы.

Словесно-логическое (вербально-логическое) мышление – один из видов мышления, характерный использованием понятий, логических конструкций. Оно отражает общие связи и отношения, оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль [45].

Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Как указывает известный детский психолог А. А. Люблинская, первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие [10]. Так, примерно на четвертом-пятом месяце жизни появляются движения рук, направленные к предмету (ощупывание предмета). В 5-6 месяцев ребенок уже может схватить предмет. Как отмечает В.С. Мухина, значение этого момента для дальнейшего интеллектуального развития велико: хватание - первое целенаправленное действие ребенка, которое является обязательным условием для развития предметного мышления [12]. В 6-7 месяцев ребенок размахивает схваченными игрушками, бросает и подбирает их, перекладывает из одной руки в другую. В 9-10 месяцев он начинает правильно использовать предметы по их назначению: из чашки будет пить, машинку будет катать, а куклу укачивать. Все эти действия ребенок выполняет по подражанию взрослому. У него все чаще появляется желание узнать, «что можно делать с этим предметом» [10]. Это и есть начало развития наглядно-действенного мышления.

Мышление годовалого и двухлетнего ребенка занято лишь тем, что рядом, что можно потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Ребенок учится перемещать предметы в пространстве, действовать несколькими

предметами по отношению друг к другу. Благодаря этому он знакомится со скрытыми свойствами предметной деятельности и учится действовать с предметами опосредованно, то есть с помощью других предметов или действий (например, стучать, вращать и т.д.). Таким образом, развитие мышления в возрасте двух лет происходит в процессе его предметной деятельности и носит наглядно-действенный характер.

Но уже в это время, незаметно и постепенно, в мышлении ребенка готовится «великий переворот»: деятельность ребенка создает условия для перехода к понятийному, речевому мышлению [16]. У ребенка формируются средства, с помощью которых он может называть, обозначать, а значит, воображать и представлять явления и их связи. То есть в процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы: ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирает песочек, снег, ведром - воду). Таким образом, ребенок приспособляется к свойствам предмета.

На третьем году жизни продолжается совершенствование деятельности всех органов и психологических функций ребенка. В этом возрасте имеют место многочисленные вопросы ребенка: как, зачем, когда, почему? Эти детские вопросы означают скачок в интеллектуальном развитии: ребенок сравнивает, сопоставляет, обобщает, запоминает. Как отмечает А.Г. Спиркин, если ребенок во второй половине третьего года жизни задал вопрос «почему?», он безоговорочно умен, так как это означает, что малыш задумался. Его заинтересовали причины явлений и их взаимосвязи [21].

Основным развивающим видом деятельности ребенка двух-трех лет является игра, которая имеет сюжет. Ребенок уже не просто может копировать взрослого (как это было на предыдущей возрастной стадии), а исполнять определенную роль, то есть перевоплощаться, становясь то шофером, то доктором, то продавцом. Наличие ролевой игры является

показателем новой ступени в умственном развитии малыша - появлением наглядно-образного мышления.

Уже к четырем годам, выполняя разные действия, ребенок часто сопровождает их словами, и может показаться, что он мыслит вслух. Но фактически на этом этапе ребенок пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет вспомогательную роль. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно определяли причину поломки и устраняли ее. Но рассказать, почему они так делали, не смогли, указывая на какие-то второстепенные признаки игрушки [13]. К пяти годам ребенок может назвать качества предметов, их признаки, отношения и т.д. Его восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. На основании наглядно-действенного мышления, которое особенно интенсивно развивается у ребенка с трех-четырех лет, формируется наглядно-образное и более сложная форма мышления - словесно-логическое.

Ребенок шестого года жизни может обобщать, устанавливать связи, классифицировать предметы по определенному признаку на более высоком уровне по сравнению с предыдущими годами. Как пишет детский психолог В.С. Мухина, к старшему дошкольному возрасту появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку необходимо учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно [12]. Например, такие задачи возникают в играх с механическими игрушками (если поместить шарик в определенном месте игрового поля и определенным образом дернуть за рычажок, то шарик окажется в нужном месте), в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость).

При решении подобных задач с косвенным результатом дети переходят от внешних действий с предметами к действиям с образами этих

предметов, совершаемым в уме. Так развивается наглядно-образное мышление, которое опирается на образы: ребенку необязательно брать предмет в руки, достаточно отчетливо представить его. В процессе наглядно-образного мышления идет сравнение зрительных представлений, вследствие чего задачка решается. Возможность решения задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер. То есть в них отображаются не все особенности предмета, а только те, которые существенны для решения определенной задачи. Так, детские рисунки в большинстве случаев представляют собой схему, в которой передается связь основных частей изображенного предмета, и отсутствуют его индивидуальные черты. Скажем, при срисовывании домика на рисунке изображается основание и крыша, при этом расположение, форма окон, дверей, какие-то детали интерьера не учитываются [12].

Образные формы обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, которые требуют выделения таких свойств и отношений, которые нельзя наглядно представить. Такой тип задач описал знаменитый швейцарский психолог Ж. Пиаже, назвав их «задачи на сохранение количества вещества» [24]. Например, ребенку предъявляется два одинаковых шарика из пластилина. Один из них на глазах ребенка превращается в лепешку. Ребенка спрашивают, где пластилина больше: в шарике или лепешке. Дошкольник отвечает, что в лепешке.

При решении подобных задач ребенок не может независимо рассмотреть наглядно происходящие с объектом перемены (например, изменение площади) и остающееся постоянным количество вещества. Ведь для этого требуется переход от суждений на основе образов к суждениям на основе словесных понятий.

Словесно-логическое мышление самое сложное, оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами. В дошкольном возрасте можно говорить лишь о

предпосылках развития этого вида мышления.

Слово начинает использоваться как самостоятельное средство мышления по мере усвоения ребенком знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений, закрепленных в словах. Взрослые часто ошибаются, считая, что слова имеют для них и дошкольников один и тот же смысл. Для ребенка используемые слова - это слова-представления. Скажем, слово «цветок» может в сознании ребенка быть крепко связанным с образом конкретного цветка (например, розы), и предъявленный кактус в качестве цветка не рассматривается.

К шести годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления. Как считают Я.Л. Коломенский и Е.А. Панько, чтобы слова превратились в понятия, требуется специально организованное обучение ребенка со стороны взрослого. Например, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Например, с помощью цветной веревочки определенной длины, используемой в качестве меры, ребенок вместе с взрослым измеряет предметы разного размера, сопоставляя их между собой. При помощи меры величина определяется объективно, независимо от внешнего вида. Ребенок может убедиться, что низкий шкаф и высокий стол могут быть одинаковой длины. Позднее уже без внешней опоры меры (цветной веревочки) ребенок в уме может делать правильные выводы о величине объектов [8].

В старшем дошкольном возрасте начинается овладение действиями с числами и математическими знаками. Важно управлять этим и стремиться формировать у детей отвлеченное понятие числа как характеристики любых предметов, математических действий, без опоры на образы. Иначе это вызовет трудности при школьном обучении. В дошкольном возрасте ребенок овладевает некоторыми абстрактными понятиями: о временных отношениях, причине и следствии, пространстве и т. д. При этом понятия о

конкретных предмета образуются, конечно же, легче и быстрее.

На протяжении дошкольного возраста получают развитие и такие формы мыслительной деятельности, как суждение и умозаключение. В детской психологии долгое время шли дискуссии относительно способности детей к этим формам мышления. Нет оснований приравнять детские суждения и умозаключения к взрослым. Но и говорить об отсутствии у детей логики нельзя. Ребенок пытается объяснить наблюдаемое, но не может сделать верный вывод из-за ограниченности опыта.

С точки зрения Д.Б. Эльконина, изучение детских вопросов показывает, что детская мысль направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающего мира [23]. Различение живого и неживого, добра и зла, прошлого и настоящего и т.п. является основой для проникновения ребенка в сущность разных сфер жизни. На основе этого возникают первые обобщения представлений о мире, контур будущего мировоззрения.

Таким образом, мышление - это когнитивный процесс, наряду с другими когнитивными процессами, такими, как ощущение, восприятие, память. Главные линии развития мышления в детстве можно наметить следующим образом: совершенствование наглядно-действенного мышления на основе развития моторики рук; улучшение наглядно-образного мышления на основе воображения, произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путём использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

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 [28].

Первое теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в 50-60 годах 20 века, в основе которого лежали исследования различных форм речевой патологии у детей дошкольного возраста, проведенные Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и др. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития [29].

У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя [24].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона. Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой. недоразвития.

В зависимости от степени сформированности языковых средств у ребенка с общим недоразвитием речи выделяют 3 группы (по классификации Р.Е. Левиной). Филичева выделила 4-ый уровень общего недоразвития речи.

I уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети

пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

II уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях.

Далее III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических

структур, выражающих причинно следственные, временные и пространственные отношения [28].

IV уровень речевого развития. Это дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Устная речь ребенка с четвертым уровнем общего недоразвития речи в целом максимально приближена к норме. Наблюдаются единичные ошибки, связанные с неточностью употребления отдельных слов, некоторых падежных окончаний и предлогов, ошибки словообразования.

Ряд авторов, Р.Е. Левина, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, А.В. Ястребова отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [18,37,41,51].

При исследовании речевого мышления И.Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемышлительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху. Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою

мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гипервозбудимость, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения,

отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно. Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии [10]. Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы, на что указывают в своих работах Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова [41].

Таким образом, наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения [18]. Общее недоразвитие речи проявляется в разной степени, в соответствие с этим выделяют четыре уровня речевого развития.

1.3 Особенности мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Мышление детей, имеющих нарушения речи, одна из важных проблем логопсихологии. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку». 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».

Кроме того, характерные черты протекания мышления у ребенка с общим недоразвитием речи различного возраста представлены в исследованиях Н.Ц. Василевой и М. Сухад. Изучая наглядно-образное мышление у учащихся, ими были замечены следующие особенности: необдуманность ответов, желание отгадать, чрезмерная спешка либо слабость, недостаток заинтересованности к заданию, неудовлетворительная сосредоточенность интереса, проявляющаяся в высокой отвлекаемости, потребность в поддержке экспериментатора в комбинации с огромным числом добавочных усилий, трудность в исполнении проверок, сопряженных с лексическим и грамматическим развертыванием решения.

Т. А. Фотекова, изучая характерные черты мыслительной работы ребенка с общим недоразвитием речи, прибыла к заключению, то что данным ребятам присущи: медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, непостоянность интереса.

В исследовании Р.И. Лалаевой и А. Гермаковска по изучению отличительных черт симультанного анализа и синтеза у ребенка с ОНР, обнаружены патологии в выделении важных значительных свойств, соскальзывание в неожиданные, несодержательные признаки. Необходимость развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа затрудняло процессы симультанного анализа.

И.Т. Власенко, описывая речемыслительную деятельность ребенка с общим недоразвитием речи, выделяет, то что у одних, при присутствии стойкой позитивной мотивации к осуществлению задачи, обнаруживается недостаток в операционном звене мыслительной работы, у иных – некая несформированность целевых установок при сохранности операционных способностей. Из-за нарушения контроля за исполнительской деятельностью нет возможности сличения результатов с исходными

установками.

В исследовании В.В. Юртайкина выделены два ключевых типа проблем у ребенка с ОНР в ходе формирования познавательной работы: проблемы освоения символической функции и применения символов с целью замещения настоящих объектов, и проблемы удержания в памяти и актуализации образов-представлений в ходе постановления познавательных задач.

При выполнении подобных задач они показывают высокую тормозимость, затруднения переключения, потребность повторения побудительной инструкции с целью продолжения операций. Задания выполняются с трудом, и это указывает на ограничение общих понятий. При выполнении заданий на предметную классификацию дети справляются с легкими вариантами с конкретным объяснением и затрудняются при выполнении более сложной классификации, основанной на базе речи, абстрагирования. Классификация проводилась неравномерно и с недостаточной концентрацией внимания, обобщающие понятия у детей нестойкие.

Дети с общим недоразвитием речи, владея в целом полноценными предпосылками с целью освоения мыслительными операциями, легкодоступными их году, отстают в формировании словесно-логического мышления, в отсутствии особого преподавания с большим трудом овладевают анализом и синтезом, сопоставлением и обобщением.

Поскольку речь и мышление тесно связаны между собой, отсюда следует, что мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщений явлений и признаков, их сравнений. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

Дети с ОНР часто путают и относят к мебели настольную лампу и телевизор, т.к. они стоят в комнате; некоторые с трудом решают

простейшие математические задачи или не в состоянии отгадать даже несложные загадки. Все выше перечисленные процессы теснейшим образом связаны с речевой функцией и иногда трудно бывает определить, что является причиной, а что следствием, что первично, а что вторично. В частности, что касается и словесно – логического мышления [12,42,43].

По состоянию невербального интеллекта О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова разделяют детей с ОНР на 3 группы:

1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них;

2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме;

3) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы.

При исследовании речевого мышления детей с ОНР находят особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом у этих детей нарушается из – за недостаточные комплектности внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот [10,41].

Особенностью мышления является искание и установление самых разнообразных связей, существующих в действительности между разными сторонами одного явления и между разными явлениями окружающего мира. Дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения в заданиях, требующих дифференцированного восприятия или опознания быстрых звуковых последовательностей: чем меньше интервал между воспринимаемыми звуками, тем больше выражаются затруднения в их

опознании и дифференциации. Дифференциация и опознание согласных затруднена, т.к. согласные характеризуются быстрыми формантными изменениями, по сравнению с гласными [39].

При общем недоразвитии речи наблюдается заторможенность мышления, некоторая его инертность. У некоторых из детей отмечается недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, иногда со склонностью к побочным ассоциациям.

Недоразвитие речи, проявляющееся часто не только при произношении звуков, но и в том, как ребенок слышит эти звуки, бедный словарный запас и аграмматизмы в речи, - все это ведет к снижению интеллектуального уровня. На речевую патологию наслаивается вторичная задержка психического развития. У таких детей слабо развиваются процессы обобщения, отвлечения, зрительная память и внимание. Дети затрудняются в сравнении предметов [31,34].

Наблюдая за тем, как дети используют приемы сравнения, можно выявить у них ряд затруднений и ошибок:

1) ребята постоянно обнаруживают неумение сравнивать, производя простое перечисление признаков каждого предмета в отдельности, не связывая логически предметы между собой;

2) часто ограничиваются общими фразами, как: «похожи», «не похожи», «одинаковы», т.е. не делают анализа признаков сравниваемых предметов, выделяют очень мало признаков или называют признаки без всякой системы.

Слабость мышления состоит в невысоком уровне развития обобщения, сравнения объектов и явлений согласно значимым показателям и явлениям. Все это затрудняет усвоение уроков, невзирая на основную сохранность интеллектуального формирования. Ребята, страдающие общим недоразвитием речи, владеют скудным речевым запасом. Контакт с окружающими в этом случае весьма ограничен. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать

обращенную к ним речь, сами они не могут в полной мере общаться с окружающими. Всё это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности группы. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психического развития, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении [17].

Мы можем заявлять о том, то что в основе недоразвития мышления находится и недоразвитие речи. Речевое недоразвитие очень задерживает формирование мышления у ребенка.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня выявляется недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Необходимо придавать особое значение развитию мышления у ребенка с нарушением речи.

Выводы по 1 главе

Таким образом, можно сделать вывод, что ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника исследователи отдают мышлению. Мышление осуществляется благодаря таким операциям как: сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация.

Общее недоразвитие речи имеет четыре уровня речевого развития. III уровень общего недоразвития речи характерен развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Проблемы речевого развития у детей данной категории не позволяют им правильно выявить значимые признаки предмета и установить связи между ними, а также отмечаются нарушения в операциях обобщения и опосредованного познания.

Уровень мышления, который ребенок получает в дошкольном возрасте влияет на общее развитие личности и на всю дальнейшую жизнь. Являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста мышление вносит основной вклад в детство ребенка и в его психическое развитие в целом.

На основе проанализированной литературы по проблеме исследования мы проведем экспериментальную работу, в которой целесообразно будет определить содержание работы и выявить ее эффективность.

Глава 2. Экспериментальная работа по изучению и развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

2.1 Методика изучения мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Исследовательская работа по изучению и развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей изучаемой категории.

Существует достаточно много различных методик для исследования мышления, но экспериментальная работа была проведена в соответствие с выбранными методиками:

1. «Кубики Кооса» (С. Коос)
2. «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Содержание исследования.

1. Методика «Кубики Кооса» С. Кооса.

Цель: изучение наглядно-образных форм мышления, нарушения пространственной ориентации, способности осуществлять конструктивный праксис, способности к анализу и синтезу.

Материал: набор кубиков, одинаково раскрашенных; набор карточек с узорами, возрастающие по сложности.

Предложенная американским психологом С. Коосом в 1923 году эта методика исследует степени сформированности мышления: пространственной ориентировки, конструктивного праксиса, комбинаторики, внимания, уровня обучаемости и умения взаимодействовать в группе.

Невербальный тест «Кубики Кооса» и помог советскому психологу и педагогу в установлении не только степени интеллектуального развития, но

и высоты интеллектуальной одаренности [4].

«Кубики Кооса» получили распространение в советской психологии как инструмент для оценки интеллектуальной одаренности — «потенциальных интеллектуальных возможностей, способностей к быстрому и высокому интеллектуальному развитию в условиях благоприятной для этого социальной среды» [4],

Данная методика применяется как для работы с детьми старше 5 лет. С помощью кубиков Кооса, активизируется цепочка мыслительных операций «анализ — генерализация — синтез».

Процедура проведения: ребенку предлагают на макете составить несколько узоров по образцам (см. Приложение 1), возрастающие по сложности от № 1 до № 10. Если ребенок затрудняется в выполнении задания, то предлагается выполнить задания аналогично, но уже с помощью и подсказками.

Оценка результатов: при рассмотрении результатов выполнения заданий учитывается время, затраченное ребенком на складывание одного орнамента: задания № 1-6 - 60 сек., на задания № 7-10 - 120 сек. Если испытуемый складывает орнамент за более короткое время, то это свидетельствует о хорошей пространственной ориентации, высоком уровне развития наглядно - образного мышления и конструктивного анализа.

Уровни развития:

8-10 баллов – высокий уровень

5-7 баллов – средний уровень

0-4 балла – низкий уровень

2. Методика «Лабиринт» Л.А. Венгер

Цель: выявить степень развития пространственной ориентации ребенка, распределение внимания, сосредоточенности на задаче и особенности наглядно - образного мышления.

При выполнении задания оценивается умение использовать условно

схематических изображения для ориентировки в пространстве. Тестовый материал представлен в Приложении 2.

При выполнении заданий ребенок использует «письмо» как образец или правило, ему нужно для достижения хорошего результата следовать заданной последовательности (цепочки) ориентиров. Такие особенности моделируемой деятельности помогают выявить уровень развития произвольной сферы ребенка. Методика может быть использована как в групповом варианте, так и в индивидуальном. Время обследования – 15 минут.

Методический материал: изображение полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. На рисунках к задачам 1–2 изображены только разветвленные дорожки и домики в конце них; на всех остальных каждый участок дорожки помечен ориентиром, причем в задачах 3–4 одинаковые по содержанию ориентиры даны в разной последовательности; в задачах 5–6 каждое разветвление помечено двумя одинаковыми ориентирами. В задачах 7-10 два одинаковых ориентира даны в разных последовательностях и расставлены не на отрезках пути, а в точках разветвления.

На «письмах» к задачам 1–2 изображена ломаная линия, показывающая направление пути, по которому должен вестись поиск. В «письмах» к задачам 3–6 в определенной последовательности снизу-вверх даны изображения тех предметов, мимо которых надо идти. В «письмах» к задачам 7-10 изображены одновременно и повороты пути (ломаная линия), и необходимые ориентиры.

Инструкция: в начале эксперимента на столики раскладывают семь листов, на которых изображены разные разветвленные дорожки (два листа для двух вводных задач и пять листов для десяти основных задач). Затем эти картинки мы будем именовать полянками: полянка А и полянка Б – для вводных задач; полянка 1, полянка 2 и т.д. – для основных задач. В конце

дорожек ставятся объемные домики, по 2 домика на полянках А и Б, по 16 – на полянках 1- 4 и 32 домика – на полянке 5.

Инструкция для вводных задач: «Смотри, полянка, а на ней дорожки, на концах дорожек домики. В каком-то домике живет зверек. Ты должен(на) отвести к нему в гости белочку. А чтобы белочка не заблудилась, нужно посмотреть на письмо, где написано, что идти надо от травки по дорожке мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда и приведешь белочку в нужный домик». Если ребенок справился, ему показывают игрушку, находящуюся в домике, а затем переходят ко второй вводной задаче. Если он не справился, экспериментатор повторяет инструкцию, для того, чтобы задача была решена правильно.

Переходя ко второй вводной задаче, экспериментатор указывает на новую полянку и новое «письмо». Потом вместе с ребенком обходит остальные полянки, и на каждой полянке ребенок дважды ищет домик со зверьком. Если в основных задачах домик найден верно, ребенку показывают игрушку, находящуюся в нем. Если ребенок ошибся, экспериментатор говорит: «Давай поищем домик на другой полянке».

Основные задачи (1-10) решаются на полянках 1-5.

Инструкции для основных задач:

К полянке I.

Задача 1. Здесь большая полянка, и много домиков. Попробуй отыскать тот домик, в котором живет зверек. Чтобы найти его, надо идти по дорожке от травки, потом свернуть сюда, сюда, сюда, сюда (экспериментатор обводит указкой схему пути, данную в «письме»),

Задача 2. На этой полянке есть еще домик, в котором живет зверек. Для того чтобы его найти, надо идти так, как показано «письме» (ребенку дается новое «письмо»). Идти надо от травки по дорожке и поворачивать так, как указано здесь.

К полянке II.

Задача 3. Чтобы найти здесь домик со зверьком, нужно идти по

дорожке от травки проходя мимо цветочка, затем мимо грибка, березки, елочки. Так, как показано в «письме».

Задача 4. На этой полянке есть еще один домик, в котором живет зверек. Чтобы отыскать новый домик со зверьком, надо посмотреть на другое письмо. Там показано, что идти нужно от травки мимо березки, грибка, елочки, скамеечки.

К полянке III.

Задача 5. На следующей полянке домик со зверьком отыскать очень непросто. Будь внимательным и зорким, веди белочку так, как показано в письме: от травки мимо березки, потом мимо елочки, грибка, заборчика.

Задача 6. На этой полянке есть домик, в котором живет зверек. Вот письмо, которое показывает, как его найти. Надо идти от травки мимо березки, мимо колокольчиков, колоска, яблочка.

К полянке IV.

Задача 7. А вот другая полянка, на ней изображены елочки и грибочки. Нужный нам домик выбрать очень тяжело. Чтобы не заблудиться и не запутаться, надо идти так, как указано в письме: от травки по дорожке вверх, пока не дойдешь до елочки и нужного поворота. Далее повернуть и идти прямо до елочки и свернуть на нужный поворот. Повернув, найдешь домик.

Задача 8. На этой полянке есть еще один домик со зверьком. Посмотри на второе письмо. Идти нужно от травки по дорожке прямо, пока не увидишь грибок и нужный поворот. Затем повернуть и идти опять до того места, где есть грибок и нужный поворот. Повернув здесь, увидишь нужный домик.

К полянке V.

Задача 9. Здесь домиков очень много, разыскивать надо по инструкции в письме: от травки по дорожке прямо до грибочка и нужного поворота, затем опять до грибочка и нужного поворота, затем до елочки и нужного поворота.

Задача 10. На этой же полянке надо отыскать еще один домик со зверьком. Нужно идти от травки по дорожке до елочки и нужного поворота, затем опять до елочки и нужного поворота, потом до грибочка и нужного поворота.

Оценка результатов: записывается номер выбранного ребенком домика и количество очков, которые получает ребенок за каждый выбор. Количество очков определяется по шкале оценок. В месте пересечения их координат указана оценка (в баллах). Максимальная оценка – 44 балла (см. таблицу шкалы оценок в Приложении 3).

38-44 балла – дети с детальным соотношением сразу двух параметров. Имеют достаточно полное и расчлененное пространственное представление.

31-38 – дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач). При учете сразу двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это из-за недостаточной стойкости и подвижности в развитии пространственных представлений.

24-31 – дети с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

18-24 – для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они разделяют задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

Менее 18 баллов – дети с неадекватными формами ориентировки. Они пытаются найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т. е. неразвитостью мышления.

Таким образом, благодаря методикам («Кубики Кооса» (С. Коос), «Лабиринт» (Л.А. Венгер)), мы провели констатирующий эксперимент. Определили состояние мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2.2 Состояние мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Результаты экспериментального исследования по методике С. Кооса «Кубики Кооса» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования мышления по методике С. Кооса «Кубики Кооса» у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на момент констатирующего эксперимента

№ п/п	И.Ф. ребенка	Задания										Итоговое количество баллов
		№ 1 (балл)	№ 2 (балл)	№ 3 (балл)	№ 4 (балл)	№ 5 (балл)	№ 6 (балл)	№ 7 (балл)	№ 8 (балл)	№ 9 (балл)	№ 10 (балл)	
1.	Мария К.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
2.	Дарья Л.	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6
3.	Михаил В.	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5
4.	Андрей Д.	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4
5.	Ангелина С.	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	4

По результатам проведённой методики «Кубики Кооса» можно сделать вывод, что один ребенок (Мария К.) с высоким уровнем развития мышления имеет высокий уровень конструктивного анализа, высокий уровень мышления в целом и достаточную пространственную ориентировку. У двух других детей (Дарья Л., Михаил В.) у которых отмечен средний уровень развития мышления имеют недостаточную пространственную ориентацию, средний уровень развития мышления и

конструктивного анализа. Два ребенка (Андрей Д., Ангелина С.) с низким уровнем развития мышления имеют достаточную пространственную ориентацию и низкий уровень развития мышления и конструктивного анализа.

Результаты экспериментального исследования по методике «Лабиринт» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования мышления по методике «Лабиринт» у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на момент констатирующего эксперимента

№ п/п	И.Ф. ребенка	Баллы	Уровень успешности
1.	Мария К.	40	Высокий
2.	Дарья Л.	34	Средний
3.	Михаил В.	23	ниже среднего
4.	Андрей Д.	20	ниже среднего
5.	Андрей Д.	19	ниже среднего

По результатам проведенной методики «Лабиринт» можно сделать вывод, что у одного ребенка (Мария К.) высокий уровень успешности, трудностей в выполнении заданий она не испытывала, долго думала над заданием, но в итоге успешно выполнила задание. У ребенка (Дарья Л.) – средний уровень успешности выполнения, у нее были трудности в выполнении задания, она делала несколько неверных ходов, но в итоге исправлялась. Трое детей (Михаил В., Андрей Д., Андрей Д.) из этой экспериментальной группы имели уровень успешности ниже среднего, но несмотря на это проявляли большую заинтересованность в выполнении задания. Но всё же индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволили им успешно справиться с поставленной задачей.

Таким образом, выявленные нами особенности состояния мышления у

детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня позволят нам выяснить соответствующее содержание логопедической работы.

2.3 Организация и содержание логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Логопедическая работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня осуществляется по следующим направлениям: развитие операций анализа и синтеза, сравнения и абстракции, конкретизации и обобщения.

Используются задания, связанные с развитием зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Пример:

- ориентировка в схеме собственного тела, называние его частей;
- задачи на понимание сторон (левая рука, правая рука), их определение на листе бумаги (раскрась предметы, которые расположены слева, справа);
- задания на понимание направлений (раскрась птиц, летящих вправо, влево, вверх, вниз);
- поиск выхода из лабиринта, графический диктант;
- формирование устойчивых оптико-пространственных изображений предметов (перекрещивающиеся изображения, зашумленные изображения, нелепицы, собирание изображений из частей, пазлы, мозаичные изображения);
- понимание значения пространственных предлогов (в — из, на — с, под — над, за — перед и др.).

Целью развития операцией сравнения является возможность устанавливать сходство и различие объектов и предметов. Дошкольники,

выделяя общее, как правило указывают на различие объектов, так как за этой операцией стоит наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Дети с общим недоразвитием речи часто указывают различия, бросающиеся в глаза, в то время как различия важные, но менее заметные, остаются без внимания. И поэтому на их выделение направлены коррекционные и развивающие задания, игры:

1. «Найди отличия (2-10)»;
2. «Кто из близнецов оделся правильно?»;
3. «Что изменилось? Чего не стало? Что появилось?»;
4. «Вагончики» (соединять «вагончики» — картинки по принципу

противоположности: пушистый цыпленок – колючий еж и пр.)

На поиск сходства:

1. «Найди двух одинаковых жуков, солдат и т.д.»;
2. «Найди тень, принадлежащую предмету, человеку»;
3. «Найди фрагменты узора, части разбитой тарелки, кусочки ковра...»;

Следует отметить, что за указанием на общее скрывается операция введения в отвлеченную категорию, сравнение синтезируется с обобщением, выявляются более глубокие связи и отношения, выделяются значимые признаки явлений одного класса. На основе сравнений делают обобщения. Обобщение появляется уже при образовании представлений, но полностью воплощается в понятии. Мы начинаем развитие операции обобщения уже при сравнении объектов, выделяя общие признаки, закрепляя доступные понятия: цвет, форма, размер, т. е. на невербальном материале.

Например, установление последовательности («Собери бусы», «Дорисуй недостающие бантики», «Продолжи узор» и др.) Далее, по мере пополнения словарного запаса на лексические темы, звукопроизношению, работаем с соответствующими понятиями на вербальном уровне:

продолжи ряд: груша, яблоко, виноград ..., назови общим словом; назови только овощи.

Одно из полезных заданий – это установление аналогий, невербальных и вербальных, для развития операции сравнения и обобщения.

Пример:

1. Дорисовывание или выбор из предложенных подходящей фигуры, аналогично паре данных (вариант теста невербального интеллекта Айзенка);

2. Подбор слов, подходящих по смыслу, аналогично предложенной паре (ночь – луна, день-солнце; овощи – огород, фрукты — магазин; человек – ребенок, птица — птенец; мальчик – кушает, кошка — играет и др.).

Элементарное обобщение происходит на основе сравнений, а высшая форма обобщения – на основе вычленения существенно-общего, раскрытия закономерных связей и отношений, т.е. на основе абстракции. Развитию процессов обобщения и абстрагирования способствуют задания на классификацию предметов.

В основу этих заданий положены принципы классификации:

1. Классификации по ситуативному принципу (стол, стул, тарелка, ложка – когда обед) – наиболее элементарный способ классификации: выбери то, что нужно для игры, для работы швеи, что нужно для приготовления еды;

- «Поезд» (Собрать из вагончиков-слов поезд по принципу, что к чему подходит: туча, сапоги, лужа, цветок, кораблик и т.д.)

2. Классификации по функциональному признаку: отбери все то, что едят; отбери все то, чем едят; отбери то, чем копают; выбери то, что надевают и т.д.

- «Ко мне подойдет тот...» (у кого есть куклы, кто умеет бегать быстро, у кого есть перья и т.д.)

3. Классификации по категориальному признаку (игрушки, одежда)

- «Наведем порядок в шкафу»;
- «Разложи продукты по полочкам холодильника»;
- «Помоги собрать рюкзак»

Игровые задания на базе диагностической методики «4–й лишний» — так же направлены на развитие способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

- «Найди лишнюю фигуру»;
- «Найди мяч (кубик, тетрадку, машинку и др.), который не подходит к другим»;
- «Невнимательный огородник» (найти лишние пакетики с семенами: яблоко, огурец, помидор, перец);
- «Найди заблудившийся звук, букву, слово» (при обучении грамоте);
- «Четвертый лишний» в стихах.

Развитие и формирование одной из высших операций мышления конкретизации, состоит в том, чтобы ребенок применял обобщенные знания к частным, конкретным случаям. Задания такого плана неизбежно должны появиться, сразу после того, как у ребенка накопит достаточный понятийный аппарат. Для этого создается проблемная ситуация с тем, чтобы ребенок вынужден был искать ее разрешение, используя опыт в новой ситуации. Наша задача направлять и руководить этим процессом, задавая вопросы детям.

Особенно необходимо выделить место заданий на развитие психологической базы речи, в частности мыслительных операций, в системе логопедического воздействия. Прежде всего, это индивидуальные занятия, где вместе с заданиями, направленными на коррекцию произносительной стороны речи, должно быть выделено время на игры, упражнения по формированию, развитию, коррекции познавательных процессов. На фронтальных занятиях лучше использовать задания такого типа при повторении материала и при его закреплении. В некоторых

случаях – вместо динамической паузы, если задание связано с активными физическими движениями. Они так же подходят в качестве домашних заданий, но в том случае, если материал хорошо отработан с ребенком логопедом и воспитателем.

Эффективность упражнений зависит от того, насколько точно и строго будут соблюдены следующие условия:

- систематические упражнения;
- распределение от простого к сложному;
- соответствие заданий поставленной цели;
- чередование и вариативность упражнений.

Таким образом, учебный процесс, в котором выполняются все эти условия, в значительной степени поможет устранить основные причины замедленного развития мышления у детей с общим недоразвитием речи.

Выводы по 2 главе

Проведя, экспериментальное исследование, можно сделать вывод, что уровень развития мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня в большинстве случаев ниже среднего или средний и только в некоторых случаях дети показали высокий результат.

Это говорит о том, что этим детям необходимо проводить тщательную и упорную логопедическую работу по развитию мышления, направленную на развитие операций анализа и синтеза, которые включают в себя формирование и совершенствование навыка мысленно расчленять объект на части, выделять характерные признаки для него, свойства, стороны; объединять части в единое целое, используя выделенные характерные признаки.

Также обратить внимание на развитие операций, сравнение, которые включают в себя возможность и умение устанавливать сходство и различие предметов и объектов. Начать развитие операции обобщения выделяя общие признаки, закрепляя доступные понятия: цвет, форма, размер, т. е. на невербальном материале.

Очень хороши задания на установление аналогий, невербальных и вербальных, для развития операции сравнения и обобщения.

Развитию процессов обобщения и абстрагирования способствуют задания классификации предметов. В основе этих заданий лежат принципы классификации предметов.

Развитие и формирование одной из высших операций мышления конкретизации, состоит в том, чтобы ребенок применял обобщенные знания к частным, конкретным случаям. Задания такого плана должны появиться, сразу после того, как ребенок накопит достаточный понятийный аппарат.

Заключение

Нарушение развития мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня приводит к тому, что у этих детей нарушаются: восприятие; память; внимание; воображение; речь; имеются нарушения в операциях обобщения и опосредованного познания; возникают проблемы в анализе и синтезе.

Поэтому вопросам развития мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня необходимо уделять большое внимание.

Целью нашего исследования было: теоретически обосновать и практически реализовать содержание логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Выделить и внедрить комплекс игр и упражнений по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследованием развития мышления у дошкольника с общим недоразвитием речи III уровня занимались такие учёные, как: Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова, М.А. Фотекова, В.А. Ковшикова, Ю.А. Элькин, Л.И. Белякова и др.

Анализ литературных источников показал, что мыслительная деятельность осуществляется с помощью таких операций как: сравнение,

анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация.

У детей старшего дошкольного возраста в связи с интенсивным развитием речи хорошо усваиваются понятия.

Общее недоразвитие речи имеет четыре уровня речевого развития. III уровень речевого развития характерен развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Проблемы речевого развития у детей данной категории не позволяют им правильно выявить значимые признаки предмета и установить связи между ними, а также выражаются нарушения в операциях обобщения и опосредованного познания.

Уровень мышления, который ребенок получает в дошкольном возрасте влияет на всю дальнейшую жизнь и общее развитие личности. Являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, мышление вносит основной вклад в детство дошкольника и в его психическое развитие в целом.

На основе данных, полученных в ходе исследования, мы разработали содержание логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Мы выделили следующие направления логопедической работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: развитие операций анализа и синтеза; развитие операций сравнения; развитие операции обобщения; установление аналогий; классификации предметов; развитие операции конкретизации.

Для того чтобы мышление развивалось успешно и не возникало проблем разработаны специальные игры и упражнения на развитие мышления, представленные в (приложении № 4) и только в сочетании с логопедической работой они дадут результат и толчок в развитии мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, в ходе нашего исследования поставленные задачи были реализованы и достигнута поставленная цель.

Список использованных источников

1. Арушанова, А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи. [Текст] /Дошкольное воспитание. 1993 г.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР,1956. – 520 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений [Текст] /Л.С. Выготский. - М., 1982.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1997.
5. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: учебн. метод. пособие / Г.А. Волкова. —СПб.: Детство-пресс,2003.
6. Выготский, Л.С. Детская речь [Текст] / Л.С. Выготский — Москва: Просвещение,1996.
7. Венгер, Л.А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина - Дошкольное воспитание - 2002, №7.
8. Венгер, Л.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] /Л.А. Венгер, Г.Л. Выгодская. – М.: Просвещение, 1972. – 224 с.
9. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд, испр. и доп. [Текст] / В.П. Глухов. — Москва: АРКТИ, 2004.
10. Гаврилина, С.Е. Развиваем мышление[Текст] / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина - М., 2000.
11. Глухов, В.П. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР). Демонстрационный материал и методика [Текст] / В.П. Глухов- М., 2003.
12. Дьяченко, О.М. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой М.:

Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 144 с.

13. Жукова, Н.С. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М., 1993.

14. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 2000.

15. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. второе издание [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева —Москва: Просвещение, 1990.

16. Запорожец, А.В. Избранные психологические исследования [Текст]: В 2 т./ А.В. Запорожец -М., 1986.

17. Запорожец, А.В. Психология. [Текст] / А.В. Запорожец- М., 1953.

18. Исаев, Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. [Текст] / Д.Н. Исаев - СПб., 2002.

19. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. /, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. - 2-е изд., стер. – М. Издательский центр «Академия», 2005 – 480 с.

20. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей. [Текст] /В.В. Лебединский – М., 2005.

21. Лысанова, Н.Ф. Возрастная анатомия, физиология и школьная гигиена. учеб. пособие. [Текст] / Н.Ф. Лысанова, Айзман Р.И., Завьялова Я.Л., Ширшова В.М. Новосибирск. Сиб. унив. изд., 2009 – 398с.

22. Люблинская, А.А. Очерки психологического развития - Изд. 2-е, перераб., [Текст] / А.А. Люблинская – М.: «Просвещение»,1965. - 356с.

23. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка [Текст] / А.А. Люблинская - М., 1999.

24. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии. [Текст] / А. Н. Леонтьев - М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. - 511 с.

25. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопеда [Текст] / Под ред, Р. Е. Левиной. - М., 1968 - С. 7- 30.

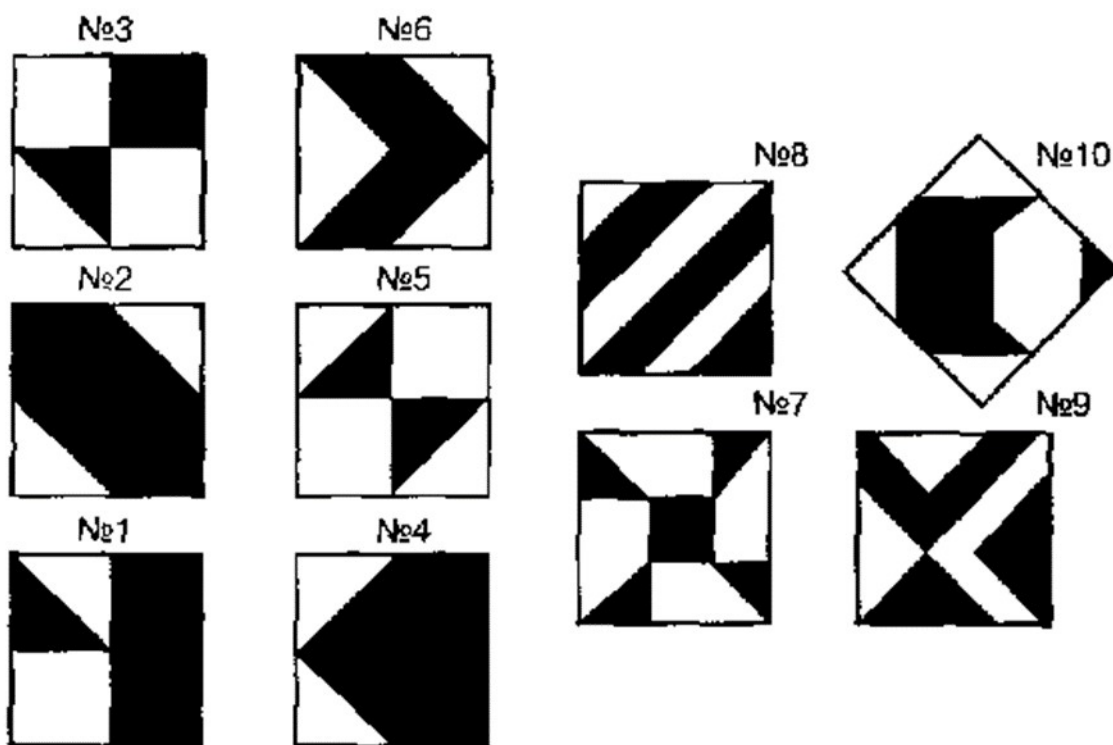
26. Мухина, В.С. Детская психология. [Текст] / В.С. Мухина, Л.А. Венгер- М.: Просвещение, 1985, 271 с.
27. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления [Текст] / Л.Ф. Обухова - М., 1999.
28. Поддьяков, Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Н.Н. Поддьяков - М., 1982.
29. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие [Текст] / Я.А. Пономарев - М., 1957.
30. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология. [Текст] /Пер. с фр. Предисл. В. А. Лекторского и др., с.9- 53- М.: «Просвещение»,1969. - 659с.
31. Ривина, И.В. Развитие учебно-познавательных действий у детей 6 — 10 лет: Автореферат канд. диссертация [Текст] / И.В. Ривина М., 1988.
32. Стадненко, Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. [Текст] / Н.М. Стадненко– Киев, 1980.
33. Стребелева, Е.А. Влияние обучения на решение умственно отсталыми дошкольниками простейших задач, связанных с употреблением вспомогательных предметов – орудий. [Текст] / Дефектология. № 4. 1979.
34. Трошин О.В. Логопсихология: учебное пособие [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина – М.: ТЦ Сфера, 2005.
35. Тихомирова, Л.Ф. Логика. Упражнения на каждый день. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Л.Ф. Тихомирова – Ярославль: «Академия развития», 1997.
36. Усанова, О.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи [Текст] / О.Я. Усанова, Т.Я. Синякова– М.,1982".
37. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения

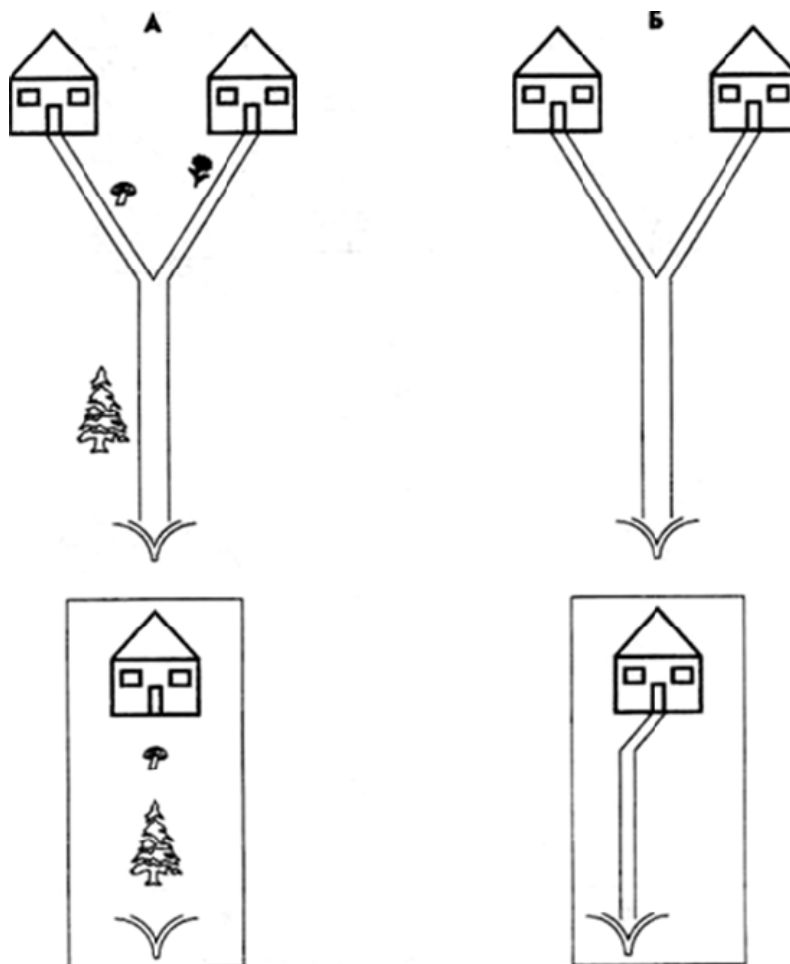
(старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина- М.: Альфа, 1993— 103 с.

38. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин - М., 1960

39. Юнг, К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее [Текст] / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббек; сост. В. В. Зеленский, А. М. Рудкевич - М: Мартис,1995.

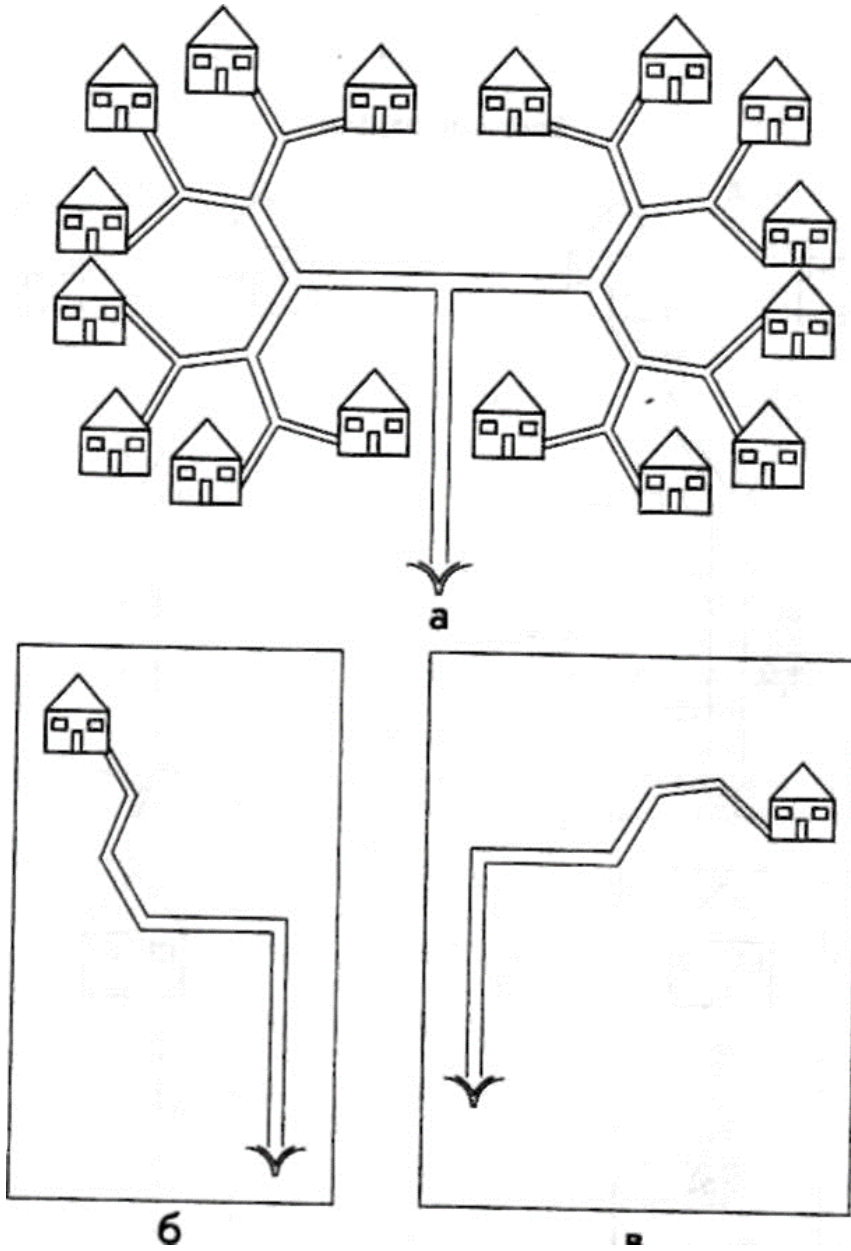
40. Усанова, О.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи [Текст] / О.Я. Усанова, Т.Я. Синякова— М.,1982".





Тестовый материал (задачи)

Задачи 1-2

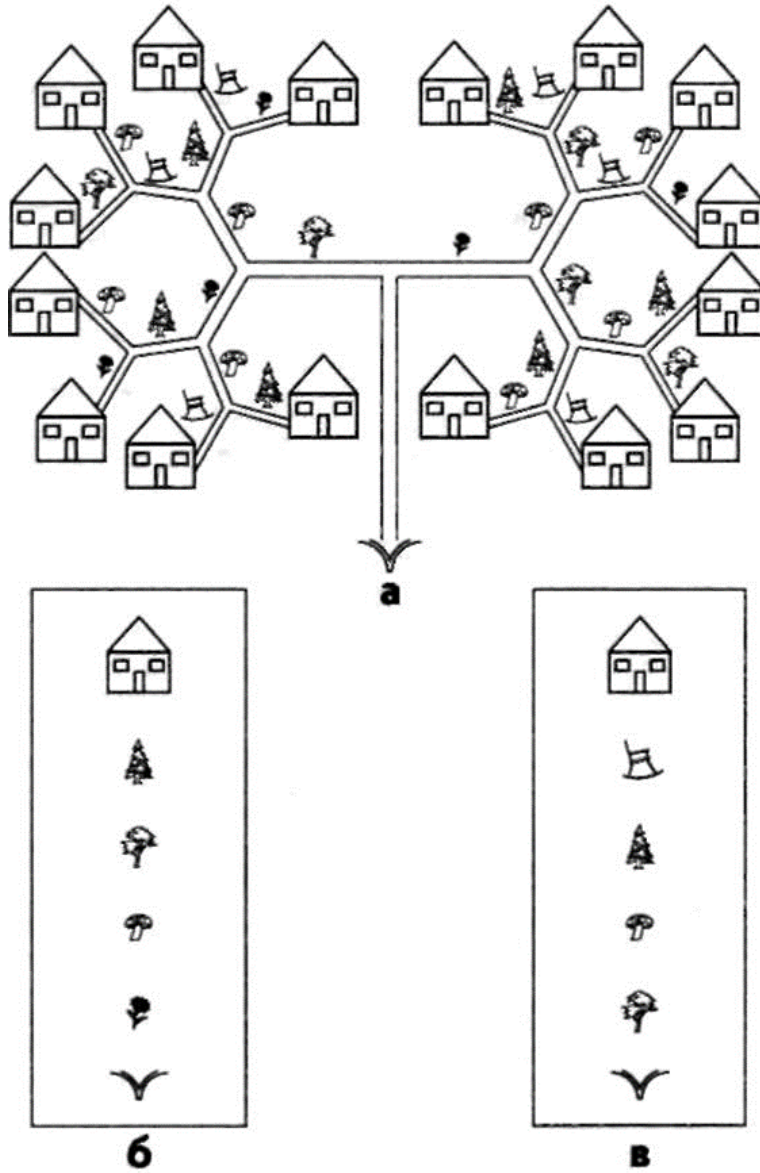


а) полянка

б) первое письмо

в) второе письмо

Задачи 3-4

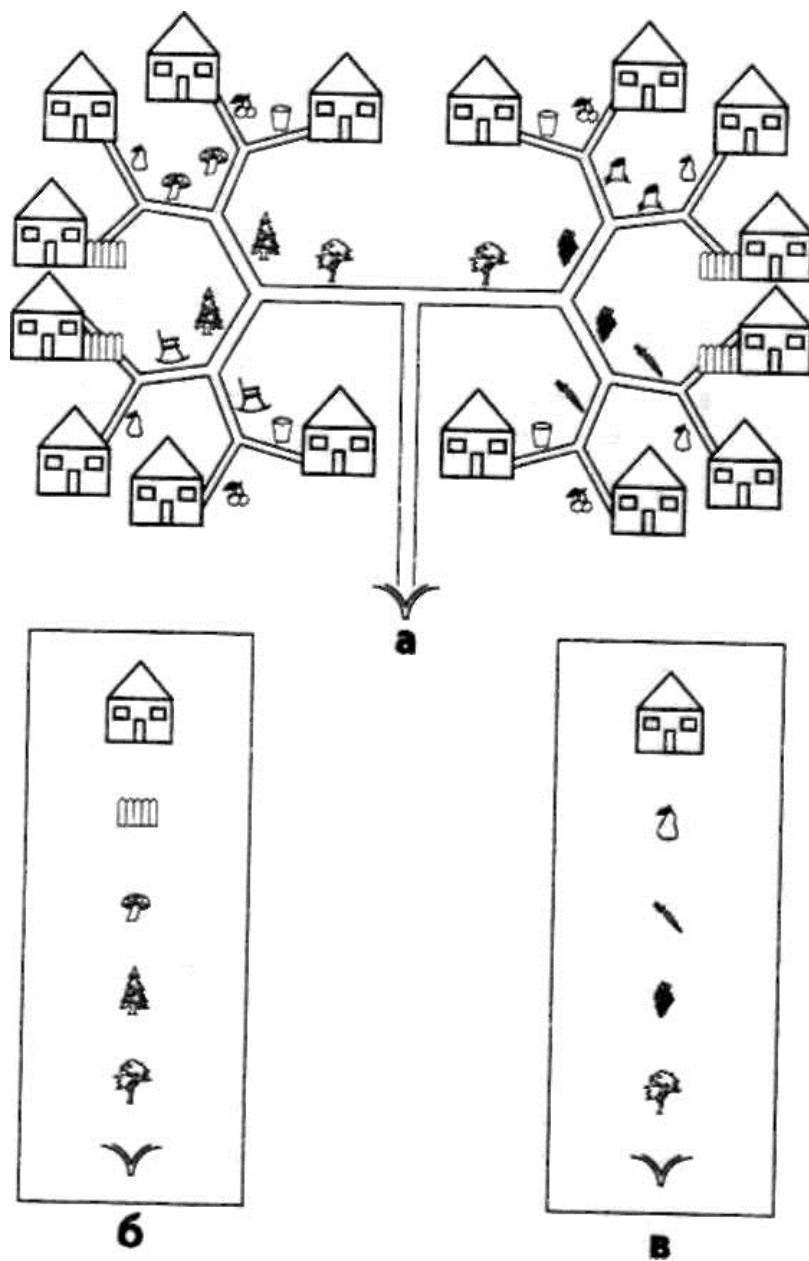


а) полянка

б) первое письмо

в) второе письмо

Задачи 5-6

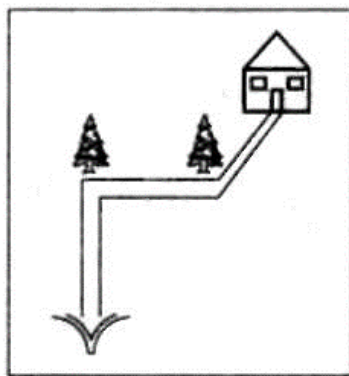
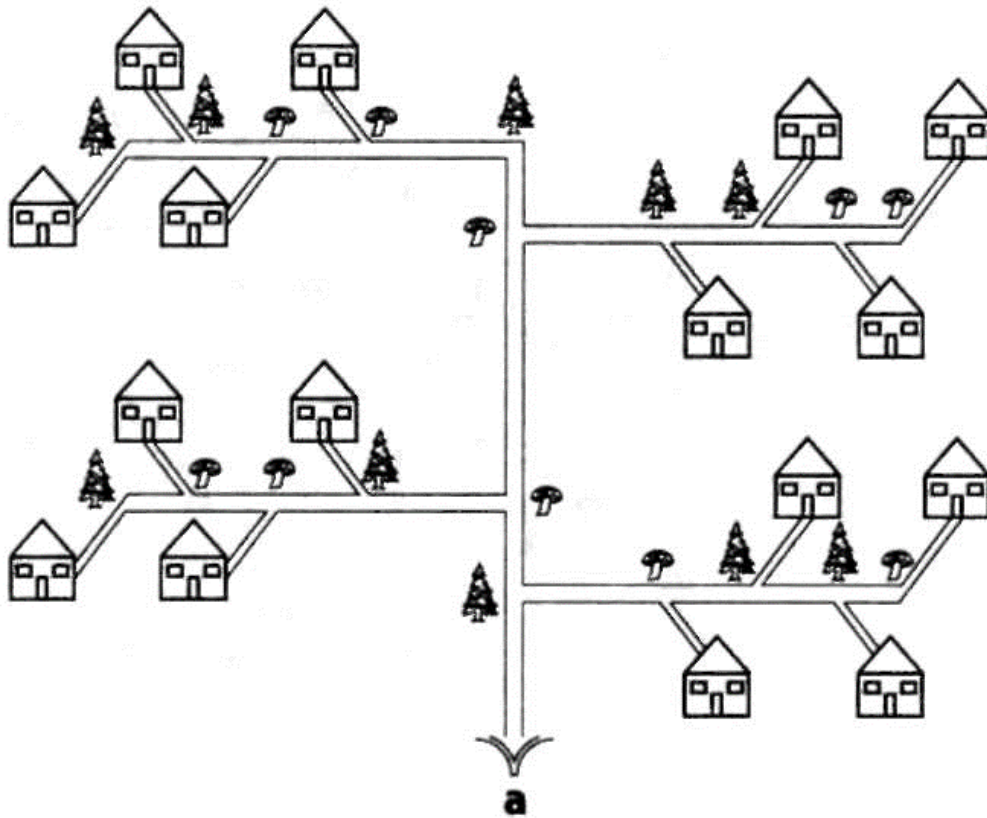


а) полянка

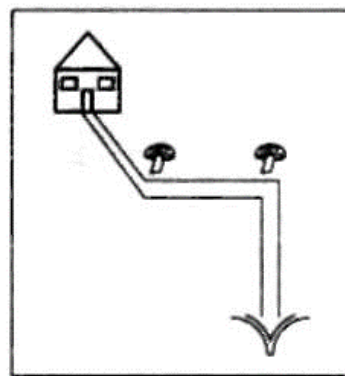
б) первое письмо

в) второе письмо

Задачи 7-8



б



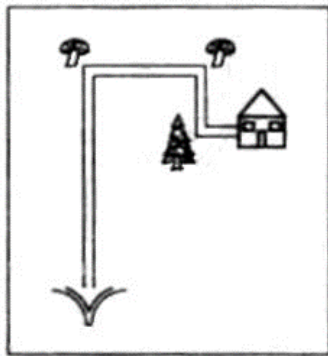
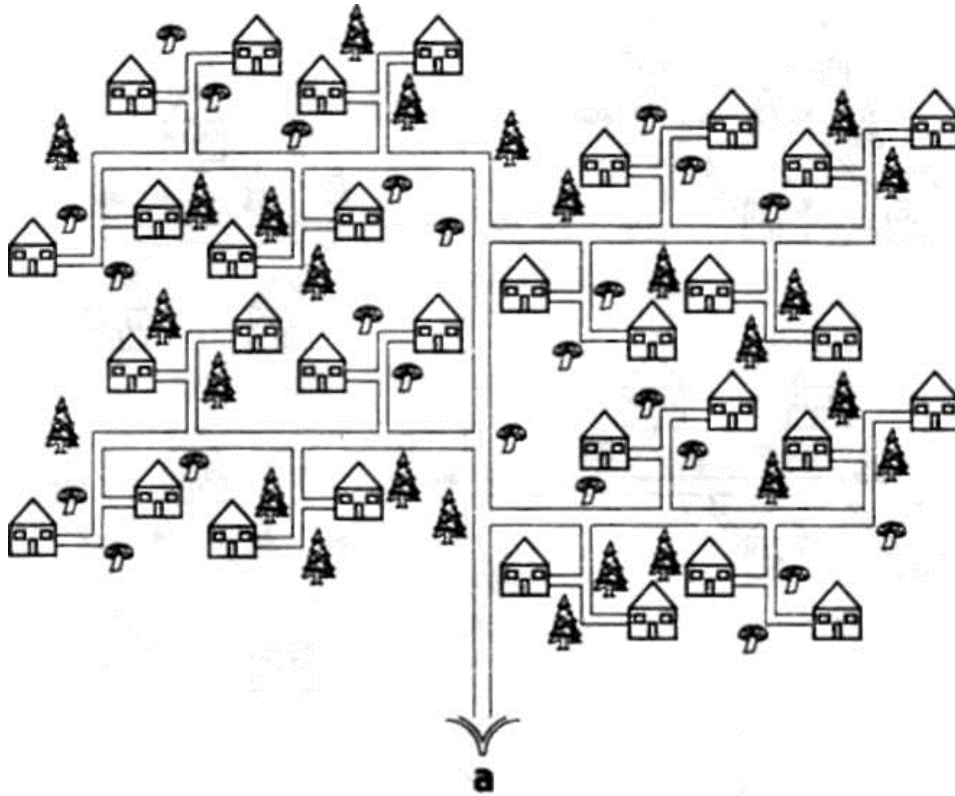
в

а) полянка

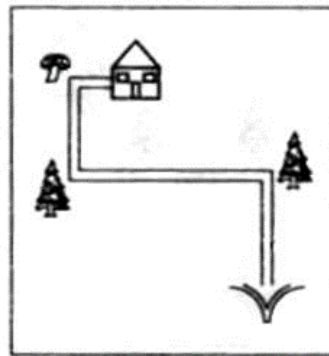
б) первое письмо

в) второе письмо

Задачи 9-10



б



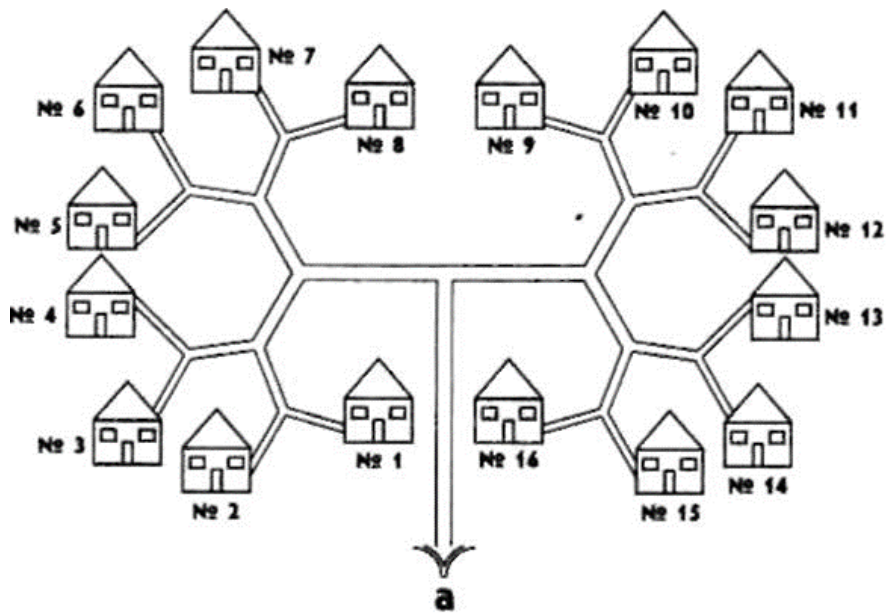
в

а) полянка

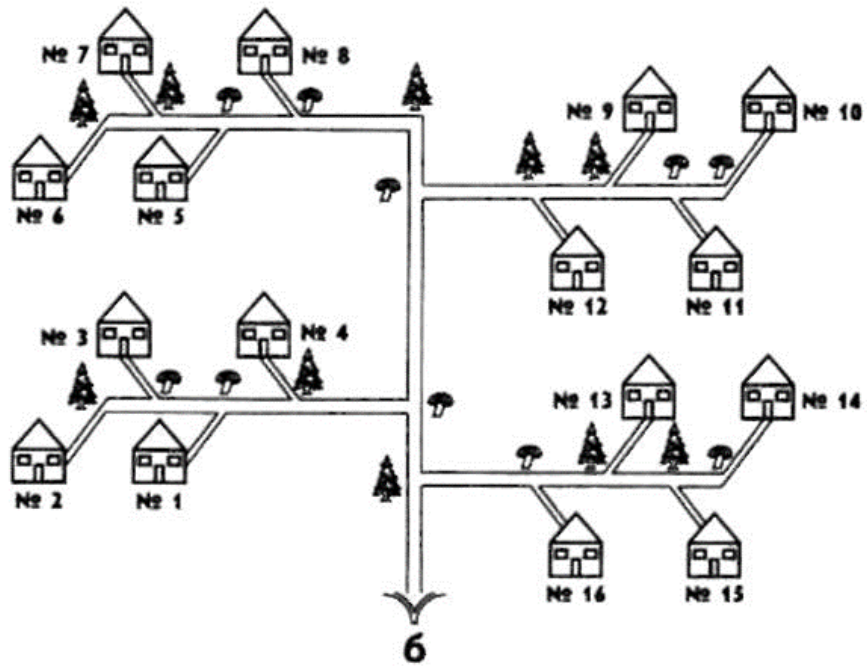
б) первое письмо

в) второе письмо

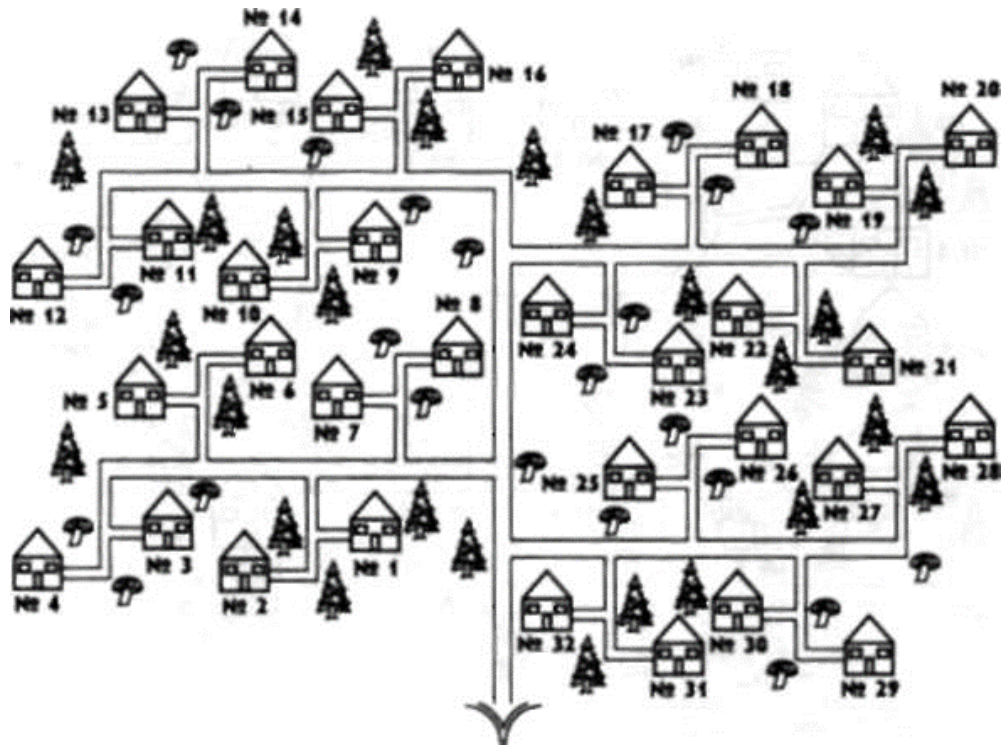
Ответы к задачам 1-6 (номера домиков)



Ключ к задачам 7-8 (номера домиков)



Ответы к задачам 9-10 (номера домиков)



Методика «Лабиринт» (оценка результатов)

Приложение 3

№ домика	№ задачи									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0	0	1	1	0	0	2	4	0
2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	0
3	1	0	0	1	1	0	0	4	0	2
4	1	0	0	1	1	0	2	2	0	0
5	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0
6	2	0	0	2	3	0	0	0	2	0
7	4	0	0	4	2	0	2	0	0	2
8	3	0	0	3	2	0	0	2	0	4
9	0	2	4	0	0	1	2	0	4	2
10	0	2	3	0	0	1	0	2	2	2
11	0	3	2	0	0	1	0	0	0	4
12	0	4	2	0	0	1	0	0	0	2
13	0	1	1	0	0	3	4	0	0	4
14	0	1	1	0	0	4	2	2	0	6
15	0	1	1	0	0	2	2	0	0	2
16	0	1	1	0	0	2	2	0	2	2
17									2	2
18									2	4
19									0	0
20									2	0
21									6	0
22									4	0
23									2	2
24									2	0
25									0	0
26									2	4
27									0	0
28									2	0
29									0	2
30									0	0
31									4	0
32									2	0

Игры на развитие мышления

Приложение №4

ЗАДАНИЕ «ПОЛЕЙ ЦВЕТOK!»

Оборудование: набор предметов: лейка, банка, чашка; комнатное растение.

Ход занятия. Дети сидят за столами, перед ними на стол ставят комнатное растение. В дальнем углу комнаты стоит ведро с водой. В стороне, на другом столе стоят чашка, лейка, банка. Педагог просит детей полить цветок. В случае затруднения педагог просит ребенка (или двух детей) набрать из ведра воду в руки, обращает внимание детей на то, что вода из рук выливается. Затем говорит о том, что есть разные предметы - в них удобно набирать воду. Педагог просит детей по очереди принести воду в разных предметах. После действия детей, он обобщает в слове полученный детьми практический опыт: «Воду надо брать чашкой, лейкой, банкой. Поливать цветок удобнее всего из лейки».

ИГРА «ДОСТАТЬ МИШКЕ МЯЧИК!»

Оборудование: мишка, мяч, палка.

Ход занятия. Педагог приглашает ребенка поиграть с мишкой в мячик, закатывает мячик под шкаф так, что рукой его не достать. Мишка «просит» у ребенка мячик. Ребенок должен догадаться использовать палку для доставания мячика. Палка находится в поле зрения ребенка. Если ребенок не догадывается использовать палку, педагог помогает анализировать условия. Он указывает жестом на палку и говорит: «Мы не могли
рукой достать мячик. Мы искали, что поможет, и нашли палку. Мы достали мячик палкой». Затем педагог играет с ребенком и мишкой в мячик. В конце игры педагог обобщает: «Если рукой достать нельзя, надо искать, что поможет».

ИГРА «СТОЛКНИ МЯЧ!»

Оборудование: корзина, палка, мяч (рис. 1).

Ход занятия. Педагог сажает ребенка около края стола. У противоположного края стола находится мяч на таком расстоянии, что ребенок не может достать его рукой. Рядом с ребенком, на столе, лежит палка. Педагог просит его столкнуть мяч в корзину, которая стоит на полу около стола. Вставать со стульчика ребенку не разрешается. Если он не догадывается сразу взять палку для сталкивания мяча, педагог говорит: «Подумай, как столкнуть. Посмотри, может быть, тебе что-то поможет столкнуть мяч» - указывает жестом на палку. В случае необходимости педагог показывает, как надо выполнить задание. В конце игры он подводит итог: «Что тебе помогло столкнуть мяч? Если не достанешь рукой, надо искать, что поможет».

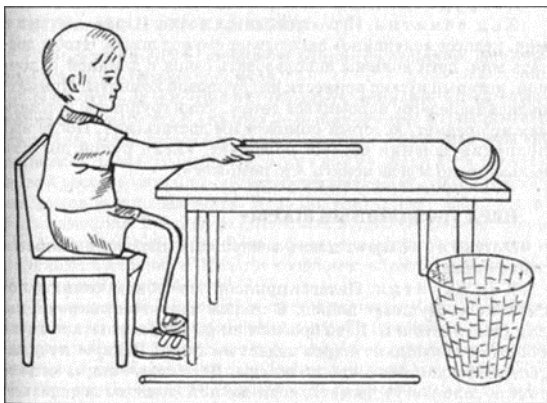


Рис. 1

ИГРА «ДОСТАНЬ КАМЕШКИ!»

Оборудование: банка с водой, камешки, разные палочки: с крючком, сачком, колечком, вилкой (рис. 2).

Ход занятия. В банке с водой лежат камешки. Недалеко от банки разложены на столе палочки - с крючком, сачком, колечком, вилкой. Ребенка просят достать камешки из банки и переложить в аквариум, не замочив при этом руки. Если ребенок пытается опустить руки в банку, но не достает до камешков, педагог предлагает ему подумать, чем можно достать камешки. Ребенку дается возможность перепробовать все лежащие на столе предметы орудия, пока он сам не убедится, что камешки можно достать только сачком. При этом педагог обязательно фиксирует результат действия

с каждым предметом-орудием: «Видишь, этой палочкой с крючком камешек достать нельзя. Попробуй достать сачком». После того как ребенок возьмет сачок и достанет первый камешек, педагог закрепляет достигнутый успех: «Вот хорошо, сачком можно достать все камешки». Затем ребенок действует сачком несколько раз и закрепляет правильный способ действия в словесном отчете.

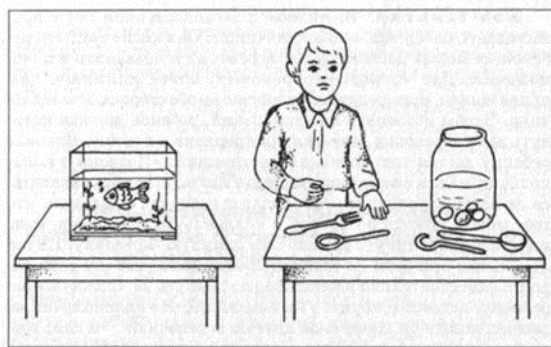


Рис. 2

ИГРА «ПОЧЕМУ СКАТИЛСЯ МЯЧИК?»

Оборудование: два маленьких мяча: красный и синий; желобок, дощечка.

Ход занятия. Педагог кладет на стол перед ребенком желобок, дощечку и говорит: «Сейчас ты будешь угадывать, какой мячик покатится - красный или синий». Он кладет красный мяч на дощечку - мячик лежит; кладет синий мячик на желобок - мячик катится. Педагог спрашивает: «Какой укатился? Почему?» Затем ребенку предлагается положить самому - красный шарик на дощечку, а синий - на желобок. Педагог спрашивает: «А теперь какой шарик укатился? Почему?» В случае затруднения он повторяет игру с мячиками и объясняет причину наблюдаемого явления: «Мячик катится по наклонной плоскости (по желобку), а по прямой плоскости (дощечке) не катится».

ИГРА «ПЛАВАЕТ ИЛИ ТОНЕТ?»

Оборудование: набор парных предметов: карандаш и гвоздь, деревянный и металлический шарики, деревянная и металлическая линейки, металлическая и деревянная пуговицы, деревянный и металлический

кораблики, металлическое и деревянное колечки, деревянное и металлическое колеса, деревянная и металлическая миски, сачок, бассейн с водой (или таз).

Ход занятия. Педагог рассматривает с детьми предметы, нужные для игры. Затем сообщает им, что сегодня они будут отгадывать, что плавает, а что тонет. Детям дают предметы в случайном порядке, а не попарно, и они отвечают заранее, поплывет ли этот предмет или утонет. Затем дети опускают по одному предмету в воду. Все вместе наблюдают и говорят: «Плавает!» Те предметы, что плавают, кладут в одну коробку, а те, которые тонут, - в другую. При доставании предметов из воды используется сачок. Педагог спрашивает: «Какие предметы мы клали в эту коробку, а какие - в эту коробку?» Затем он уточняет: «Теперь посмотрите и скажите: «Какие плавали, а какие тонули?» Дети делают обобщение: «Деревянные - плавают, а железные (металлические) - тонут».

ЗАДАНИЕ «ПОМОГИ ДЕТЯМ УКРАСИТЬ ЗАЛ!»

Оборудование: сюжетная картинка: в детском саду, в зале, воспитатель держит много шаров в руках и смотрит вверх, на высокую планку. Около воспитателя стоят дети, у них в руках по одному шару, они тоже смотрят вверх на планку. Вдали стоят две скамейки - высокая и низкая (рис. 4).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и говорят: «Скоро праздник, воспитатель и дети хотят украсить зал, повесить воздушные шары. Их надо укрепить на планке. Но воспитатель и дети не знают, как это надо сделать. Расскажи им, как укрепить шары на планке».

В случае затруднения педагог задает вопросы: «Какого роста воспитатель? А где находится планка? Может ли воспитатель повесить шар, стоя на полу? А что ему может помочь? А какую скамейку он возьмет? А дети как будут вешать шарики? Почему им нужна высокая скамейка?» Если это не помогает ребенку, используется прием припоминания: «Вспомни, как ты вешал шарики в зале? А теперь расскажи все по порядку, что надо

сделать воспитателю и детям, чтобы повесить шарик?»

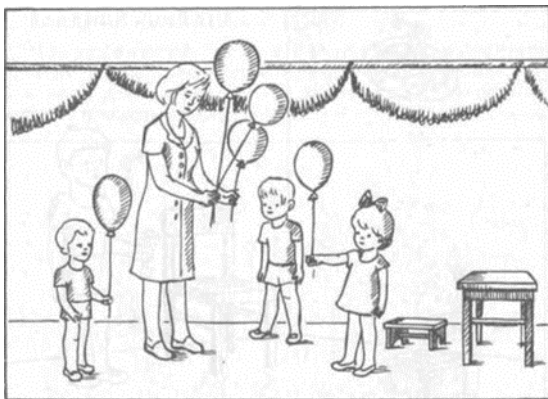


Рис. 4

ЗАДАНИЕ «ЧЕГО НЕ ХВАТАЕТ?»

Оборудование: восемь парных сюжетных картинок, на одних изображен персонаж, который выполняет какое-либо действие, а на других - этот же персонаж, но без предмета-орудия. Внизу сюжетной картинке - ряд предметных картинок, изображающих недостающие предметы. Предлагаются следующие сюжетные картинки: первая пара - «Мальчик везет за веревочку машинку, в ней находятся игрушки», «Мальчик смотрит на такую же машинку, но там нет веревочки»; вторая пара - «Девочка везет в коляске игрушки: куклу, Буратино, Незнайку», «Девочка держит в руках игрушки: куклу, Буратино, Незнайку»; третья пара - «Бабушка спицами вяжет носок», «Бабушка держит клубок, а спиц у нее нет»; четвертая пара - «Мальчик катает маленькую девочку на санках», «Мальчик и маленькая девочка стоят»; пятая пара - «Девочка вешает кукольное белье на веревку, прикрепляя прищепками, рядом стоит таз на табуретке», «Девочка стоит около таза с бельем»; шестая пара - «Три девочки прыгают через скакалки», «Две девочки стоят, а третья пытается прыгать без скакалки»; седьмая пара - «Женщина пришивает иголкой пуговицу к рубашке», «Женщина держит рубашку и пуговицу»; восьмая пара - «Девочка несет портфель в руках», «Девочка держит книги и тетради в руках» (рис. 29 а, б, в, г). Предметные картинки: веревка, длинная веревка для белья и прищепки, кукольная коляска, спицы, иглолка с ниткой, санки, скакалки, портфель (рис. 30, а, б, в,

г).

Ход занятия. Педагог показывает ребенку первую пару сюжетных картинок: на одной - «Мальчик везет за веревочку машинку, в ней находятся игрушки», на другой - «Мальчик смотрит на такую же машинку, но там нет веревочки». Педагог дает ребенку рассмотреть эти картинки и говорит; «Посмотри внимательно, чем отличаются эти картинки. Чего не хватает одному из этих мальчиков? Найди нужный ему предмет». Если ребенок затрудняется ответить на вопрос, педагог учит его сравнивать эти картинки. Он берет палочку и, указывая на каждый персонаж и предмет, изображенные на картинках, помогает ребенку сравнить: «Вот, видишь, здесь - на первой картинке - мальчик везет игрушки. А тут, на второй картинке, что делает мальчик? Почему он не везет машинку? Чего здесь не хватает? Что забыли привязать к машинке?» Педагог берет предметную картинку и подкладывает ее к сюжетной. Далее ребенку по очереди дают сравнивать все пары сюжетных картинок, предоставляя возможность самому находить недостающий предмет и называть его.

После того как дети рассмотрят по очереди все сюжетные картинки и найдут недостающие предметы, педагог говорит: «Каждый раз, когда человек что-то делает, ему нужен какой-нибудь предмет. Например, чтобы пришить пуговицу, что ему надо? А чтобы связать носки? Что нужно, чтобы принести воды? А в чем удобно катать игрушки? Что нужно, чтобы покататься по снегу, по льду? Что нужно ученику, чтобы удобно носить учебники?» и т. д.

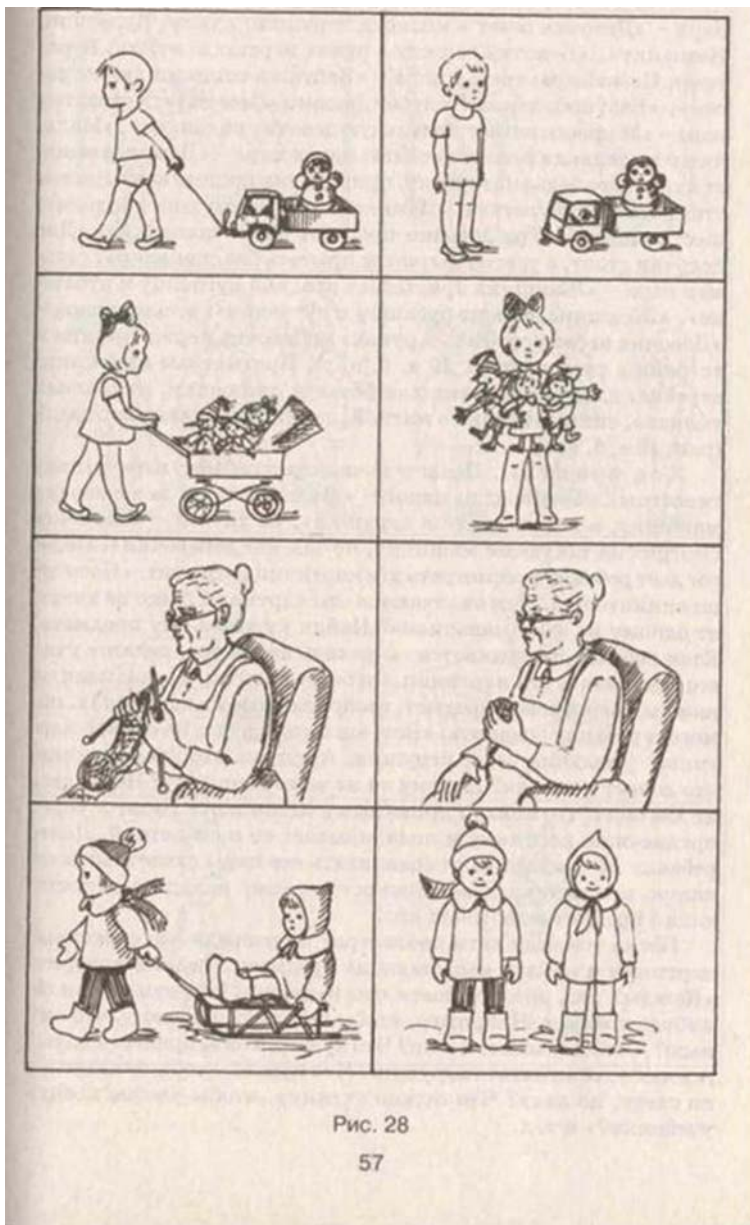


Рис. 28



Рис. 29

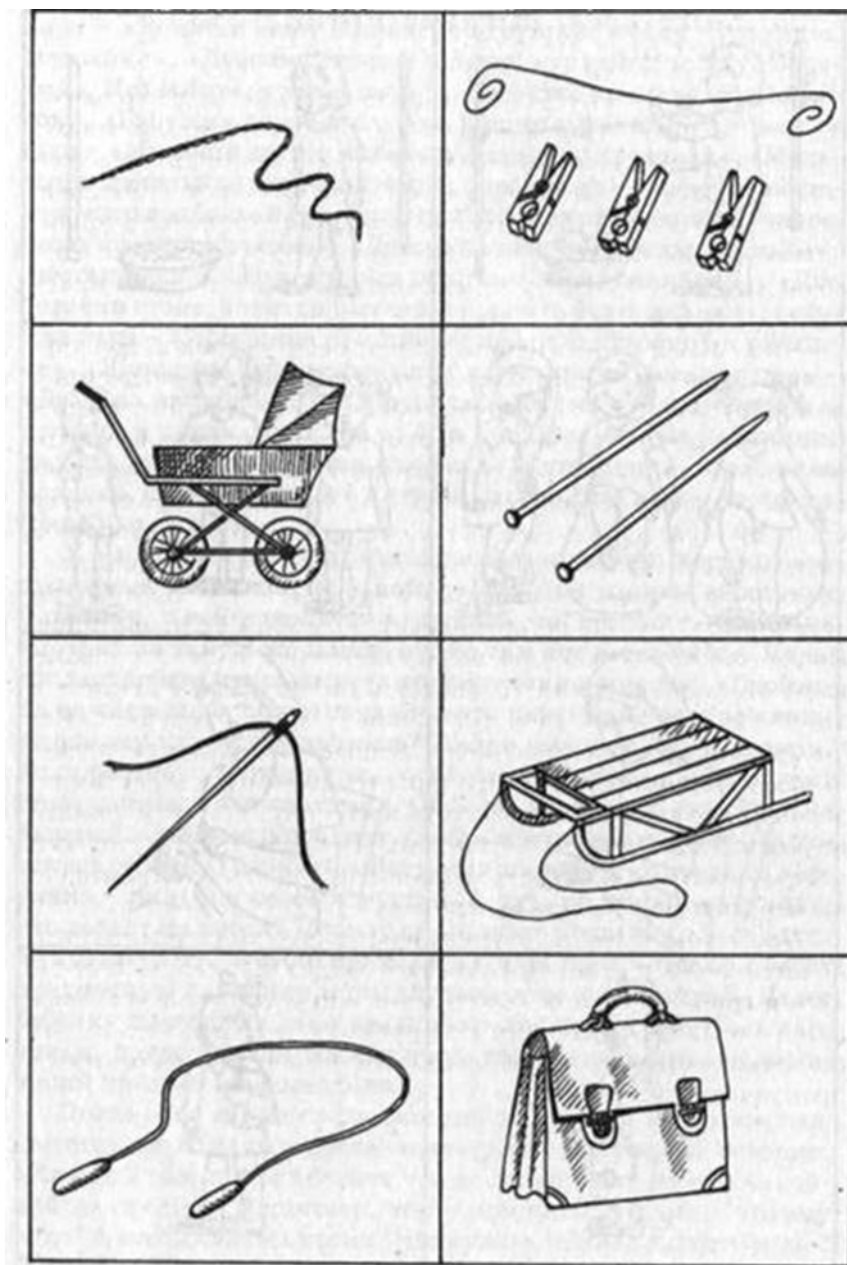


Рис. 30

ЗАДАНИЕ «УВЯДШИЕ ЦВЕТЫ»

Оборудование: две сюжетные картинки: на первой -увядшие цветы в вазе, стебли их не достают до воды. (Причина - стебли не достают до воды; следствие - цветы завяли). На второй - девочка смотрит на букет живых цветов. Рядом находятся две банки: одна с водой, другая без воды (рис. 32, а, б).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть первую картинку и рассказать, что произошло с цветами. В случае затруднения педагог задает уточняющие вопросы, направленные на выявление связей между объектами

и явлениями, изображенными в этом сюжете. Он говорит: «Что ты скажешь о цветочках? Какие цветочки? Что там налито в вазу? Сколько там воды? Стебельки цветов находятся в воде? Что можно сказать об этом? О воде? О цветах? Что случилось с цветами? Почему цветы завяли?»

Если и после этого ребенок не справился с заданием, ему предлагают другую картинку; просят рассмотреть картинку и дать совет девочке, куда поставить цветы. Ситуация выбора помогает ребенку определить действия персонажа, активизирует его мыслительную деятельность и положительно отражается на его высказываниях. После этого задания ребенку снова дают картинку «Увядшие цветы» и просят рассказать, почему цветы завяли.

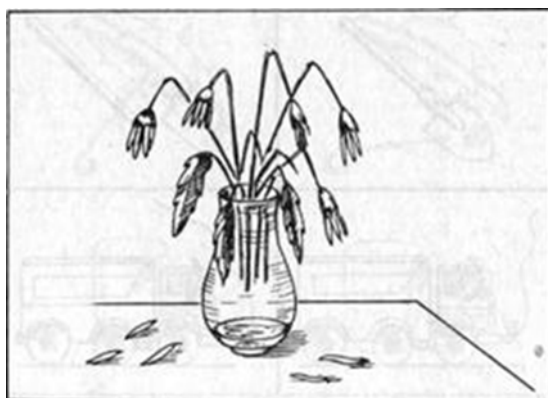


Рис. 32 б

ЗАДАНИЕ «ШКОДЛИВАЯ КОШКА»

Оборудование: сюжетная картинка: на окне вверху - клетка с птичкой; на подоконнике - цветы в горшках. Кошка стоит на задних лапах, передними тянется к клетке. Один горшок на полу разбит. (Причина - кошка хочет поймать птичку; следствие первого порядка - кошка столкнула горшок; следствие второго порядка - горшок разбит) (рис. 33).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там произошло. В случае затруднения педагог спрашивает: «Где находится клетка с птичкой? Куда забралась кошка? Что она хочет? Что можно сказать о подоконнике? Как ведет себя кошка? Что случилось с горшком?» Затем педагог просит рассказать все, что ребенок знает про эту картинку.



Рис. 33

ЗАДАНИЕ «ШАРИК УЛЕТЕЛ!»

Оборудование: сюжетная картинка: плачущая девочка с веревочкой в руках. Воздушный шарик с короткой веревочкой летит вверх. (Причина - тонкая веревка оборвалась; следствие первого порядка - шарик улетел; следствие второго порядка - девочка плачет) (рис. 34).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там произошло. В случае затруднения педагог активизирует восприятие и понимание сюжета, задавая ребенку следующие вопросы: *Кто здесь нарисован? Что делает девочка? Что она держит в руке? Куда делся шарик? Как ты думаешь, почему девочка плачет?» Затем ребенок рассказывает все, что произошло на картинке.

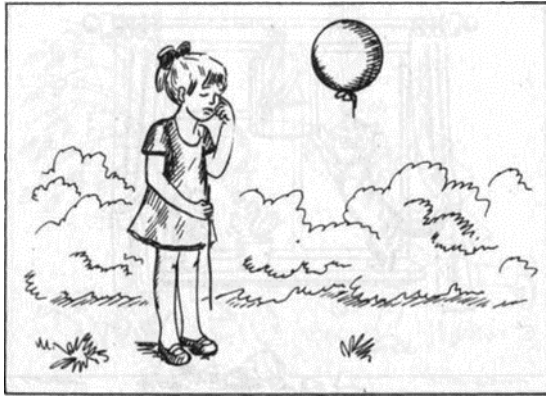


Рис. 34

ЗАДАНИЕ «КУПАНИЕ КУКЛЫ»

Оборудование: сюжетные картинки; на первой - девочка раздевает куклу; на второй - девочка купает куклу; на третьей - девочка вытирает куклу; на четвертой - девочка надевает на куклу новое платье (рис. 42).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинки по одной, а затем разложить их по порядку и рассказать, что девочка делала сначала, что потом и чем завершилось купание. В случае затруднения используется прием припоминания. Ребенку говорят: «Вспомни, когда мы купали куклу, что мы вначале делали? Найди это на картинке и положи ее первой. Верно, сначала мы куклу раздевали, вот эта картинка. Что потом мы делали? Правильно, мы ее купали, вот здесь это нарисовано. А потом что делали с куклой? Верно, мы ее вытирали полотенцем, вот эта картинка. А затем что делали? Правильно, мы ей надевали новое платье, вот и здесь девочка надевает на куклу новое платье. Теперь надо рассказать все по порядку, что сначала девочка делала, а что - потом».

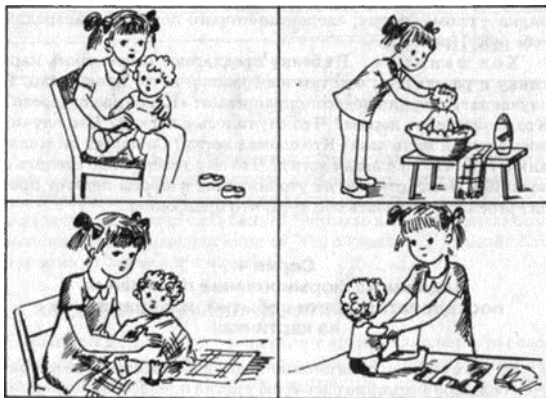


Рис. 35

ЗАДАНИЕ «ИГРА С КУБИКАМИ»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой - мальчик несет ящик с кубиками; на второй - мальчик, сидя на ковре, выкладывает кубики из коробки; на третьей - мальчик строит башню; на четвертой - мальчик заканчивает строить башню, ставит завершающую деталь (рис. 36).

Ход занятия. Перед ребенком кладут все картинки и просят его рассмотреть их. Затем предлагают разложить их по порядку так, чтобы было понятно, что мальчик делал сначала, что - потом, что он построил. Далее ребенка просят рассказать об этом персонаже (мальчике). В случае затруднения педагог не исправляет ошибки ребенка при раскладывании картинок, а просит составить рассказ, и если ребенок заметит ошибку, то разрешается картинку переставить.

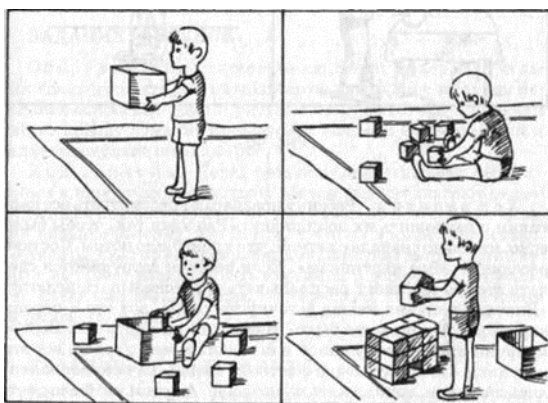


Рис. 36

ЗАДАНИЕ «РИСУНОК»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой-мальчик начал рисовать дом на мольберте; на второй - мальчик нарисовал основание дома и рисует окно; на третьей - мальчик рисует крышу дома; на четвертой - мальчик нарисовал дом и делает последние штрихи (рис. 37).

Ход занятия. Перед ребенком раскладывают все картинки и просят их рассмотреть. Затем ему предлагают разложить их по порядку: «Разложи так, чтобы было ясно, что мальчик вначале рисовал, что потом, и что он в конце нарисовал. Составь рассказ по этим картинкам». В случае затруднения педагог начинает раскладывать картинки и говорит: «Вот мальчик начал

рисовать, видишь, он нарисовал линию. Что потом он рисовал?» и т.д.

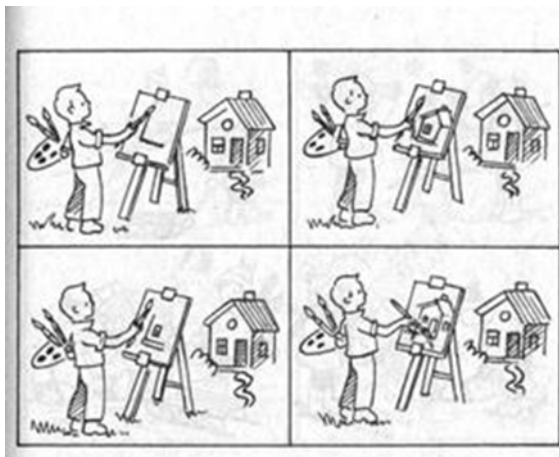


Рис. 37

ЗАДАНИЕ «В ДЕТСКОМ САДУ»

Оборудование: сюжетная картинка: групповая комната детского сада - воспитатель читает книгу, а дети сидят вокруг него (рис. 38).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и составить по ней рассказ. В случае затруднения педагог задает вопросы, направленные на понимание взаимоотношений между изображенными предметами, персонажами и их действиями, а также на активизацию жизненного опыта детей в речевых высказываниях. Педагог спрашивает: «Что это за комната? Кто находится в ней? Что дети делают в групповой комнате? Кто им читает сказку? А вам в детском саду кто читает книги?» После такой беседы детям предлагают составить рассказ по картинке «В детском саду».



Рис. 38

ЗАДАНИЕ «СЕМЬЯ»

Оборудование: сюжетная картинка: в комнате папа сидит на диване и

читает книгу детям, сидящим с обеих сторон около него. Дети смотрят на папу (рис. 39).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и составить рассказ. Если ребенок затрудняется проанализировать содержание ситуации, изображенной на картинке, и понять смысл сюжета, педагог задает ему вопросы, направленные на активизацию восприятия картинки и речевых высказываний: «Где сидят дети? Что делает папа? Какую сказку он им читает? Ты любишь слушать сказки? А кто тебе читает сказки? Какие сказки ты знаешь?» После беседы ребенку снова предлагают составить рассказ по картинке «Семья».

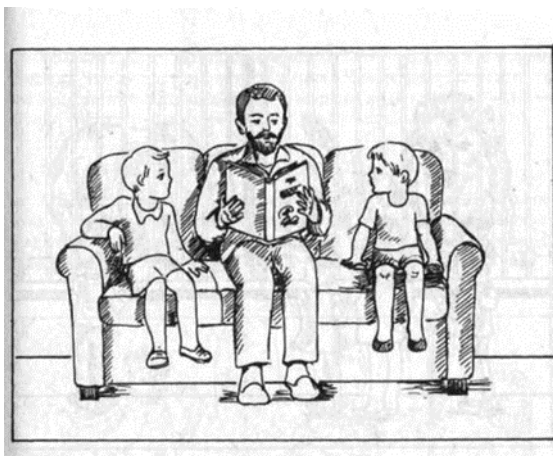


Рис. 39

«ЧЕМ ПОХОЖИ?»

Ход занятия. Педагог предлагает детям посмотреть вокруг и найти два предмета, которые между собой чем-то похожи. Он говорит: «Я назову: солнце-цыпленок. Как вы думаете, чем они между собой похожи? Да, правильно, они между собой похожи цветом. А вот еще два предмета: стакан и окно. Чем же они похожи между собой? А теперь каждый из вас назовет свои два похожие между собой предмета».