



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических
занятиях

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

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Королева Оксана Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объем заимствований:

73,18 % авторского текста

Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована

«14» 02 2018 г. пр 16

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

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

Челябинск
2018

Содержание

Введение.....	3
I глава. Теоретические аспекты изучения словесно-логического мышления у детей с ОНР III уровня.....	5
1.1 Понятие словесно-логического мышления. Становление словесно-логического мышления в онтогенезе.	5
1.2 Определение понятия общее недоразвитие речи. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня.	11
1.3 Особенности словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	23
II глава. Экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.....	26
2.1 Методы и приемы обследования словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III.	26
2.2 Состояние словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III.	30
2.3 Развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III на логопедических занятиях.....	37
Заключение	44
Список литературы.....	46

Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в дошкольный период формируются все познавательные процессы, среди которых особое место занимает развитие и формирование мышления и речи. Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека. Знание слова, обозначающего понятие, помогает человеку оперировать этим понятием, то есть мыслить (Т.Д. Марцинковская, В.С. Мухина, Р.С. Немов Н.Н. Поддъяков, О.Н. Усанова).

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматического строя, фонетики (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). В дефектологической литературе имеются многочисленные указания на то, что у детей при нарушении речевого развития становление высших психических функций, в том числе и словесно-логического мышления, часто отстает, а иногда и отклоняется от нормального хода развития. Отмечаются также связанные с этим трудности в обучении. Следовательно, изучаемая тема является актуальным вопросом, так как словесно-логическое мышление непосредственно влияет на успешность дальнейшей учебной деятельности.

Вопрос развития словесно-логического мышления при общем недоразвитии речи изучали В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина,

Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. Однако, проблема развития словесно-логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи в настоящее время является актуальной и требует дальнейшего поиска наиболее эффективных средств, направленных на коррекцию и развитие словесно-логического мышления у данной категории детей.

Проблема исследования заключается в выявлении оптимальных средств развития словесно-логического мышления старших дошкольников с ОНР 3-го уровня.

Объект исследования: развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности словесно-логического мышления старших школьников с ОНР 3-го уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР 3-го уровня на логопедических занятиях.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Определить методы и приемы развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

Методологическую основу и теоретическую базу исследования данной работы составляют труды таких исследователей, как Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественные (Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. П. Блонский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р.

Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, З. М. Истомина, Г. С. Овчинников и др.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: качественный анализ психологической литературы по проблеме исследования, наблюдение за учебно-воспитательным процессом, психолого-педагогический эксперимент, метод анализа психолого-педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 детей 6-7 летнего возраста с ОНР III уровня.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения словесно-логического мышления у детей с ОНР III уровня.

1.1 Понятие словесно-логического мышления. Становление словесно-логического мышления в онтогенезе

Словесно-логическое мышление – один из видов мышления, характерный использованием понятий, логических конструкций. Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний из этапов исторического и онтогенетического развития мышления. В его структуре формируются и функционируют различные виды обобщений. Словесно-логическое мышление полностью протекает во внутреннем, умственном плане.

С точки зрения И.Т. Власенко, основными единицами словесно-логического мышления являются речемыслительное действие, внутренняя речь и значение слова.

Речемыслительное действие – это комплекс мыслительных и речевых операций, включающих в себя: свою осознаваемую цель, направленную мотивом, личностным смыслом; свое содержание или операции, отвечающие условиям выполнения действия (активная ориентировка в признаках предмета, выделение существенных из них и их синтез, что соответствует отнесению предмета к определенной понятийной категории; нахождение звукового состава слов в соответствии с лексико-грамматическими правилами языка; одновременное торможение побочных несущественных словесных альтернатив; моторная реализация; контрольная часть действия, входящая также в состав всех операций) (А.Р. Лурия).

П.Я. Гальперин выделил четыре уровня действия, а также операции: материальное действие (операция), внешнеречевое, умственное и перцептивное. И.Т. Власенко в речемыслительном действии различает

только перцептивную, умственную внутриречевую и внешнеречевую формы операций. Все эти операции по выполняемым ими функциям могут быть разделены на три группы: ориентировочные, исполнительные и контрольные.

Внутренняя речь, по Л.С. Выготскому, – это особый самостоятельный момент речевого мышления, в котором сфокусированы все динамические отношения мысли и слова. Она возникает из внешней речи, является ее психологической трансформацией, в которой наибольшее значение имеет ее крайняя ситуативность, обобщенность и фрагментарность. А.Р. Лурия отмечает, что мысль у человека связана с внутренней речью, и эта внутренняя речь воплощающая, формирующая известную мысль, носит сокращенный предикативный характер.

Хотя внутренняя речь, выполняя главным образом функции мышления, не может быть средством непосредственного общения людей друг с другом она, тем не менее, выполняет важные подготовительные функции для общения людей. С точки зрения А.Н. Соколова, при всех более или менее отсроченных сообщениях своих мыслей (предметных или словесных ассоциаций) мы предварительно фиксируем их с помощью внутренней речи, составляя с ее помощью мысленный план или нечто вроде конспекта будущего высказывания. А.А. Леонтьев создание мысленного плана в процессе речепорождения назвал внутренним программированием. По мнению Н.И. Жинкина, данная программа складывается из «смысловых вех», то есть включает в себя корреляты отдельных, особенно важных для высказывания компонентов – таких, как субъект, предикат или объект, причем в той мере, в какой их взаимоотношение существенно для будущего высказывания, которые еще в свои исследованиях рассматривал А.А. Леонтьев. На этапе внутреннего программирования закладывается смысловая структура текста. Согласно концепции Н.И. Жинкина смысловое содержание текста может быть представлено как определенная,

иерархическая структура предикатов. В этой иерархической структуре предикаты, раскрывающие главную мысль, определены как предикаты первого порядка, их уточняющие – как предикаты второго порядка (предикаты содержания), еще более детализирующие – как предикаты третьего порядка (предикаты стиля). Главная мысль высказывания чаще всего раскрывается через всю структуру предикативных связей.

В тоже время А.Р. Лурия, анализируя процесс превращения мысли в речь, отмечает, что высказывание всегда начинается с очень смутной мысли, которая внутренне обозначена лишь в самой общей схематической форме. Эта мысль представлена в виде общего замысла, общей схемы того, о чем я хочу говорить, и эта схема должна после воплотиться в развернутое содержание. Это развертывание происходит посредством предметно-изобразительного кода (особого языка внутренней речи) и речедвигательного кода (экспрессивной речи) (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев). По своей природе предметно-изобразительный код это код образов и схем, в котором реализуются «логические правила, на основе которых возникают смысловые связи». Переход от внешней речи к внутренней является необходимым звеном «интериоризации» умственных действий (Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), то есть постепенной замены реальных действий с предметами мысленными действиями с ними, вначале сопровождающимися громкой, а затем только внутренней речью. С этой точки зрения, по словам А.Н. Соколова внутренняя речь — это акт речевого мышления.

Развивая положение Н.И. Жинкина о существовании универсального предметного кода в сознании человека Г.Д. Чистякова, А.И. Новиков, И.А. Зимняя и другие показали, что предметный план предстоящего речевого высказывания может быть репрезентирован в виде обобщенных денотатных карт, денотатных графов, которые выполняют роль предмета ориентировки.

По мере развития процессов классификации, развития лексической системности в значении слова начинают осознаваться понятийные, лексико-семантические признаки. Таким образом, в характере используемых при говорении слов отражается и предметный, и смысловой план высказывания.

Лучше всего онтогенез человеческого мышления изучен применительно к дошкольному и школьному возрасту, хотя, он охватывает период всей жизни человека. Проблемы развития детского мышления, его структуры, этапов формирования, особенностей перехода от одних форм мышления к другим разрабатывались в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леоньева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, Дж. Брунера и других психологов. В отечественной науке отмечается, что развитие интеллекта и речи ребенка осуществляется в рамках ведущей деятельности возраста, и подчеркивается особая роль целенаправленных воздействий взрослого, в форме обучения и воспитания, на развитие всех видов деятельности дошкольника и на развитие его мышления, в частности.

Развитие мышления ребенка происходит в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе общественного опыта и выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Существует определённая последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идёт развитие наглядно-действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое мышление. Н.Н. Подъяков отмечает, что данные формы образуют единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может превалировать то одна, то другая форма мышления.

Развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе и выражается в более или менее осмысленных

целенаправленных действиях. Только к концу первого года жизни у ребёнка можно наблюдать проявления элементарного мышления. Это этап «сенсомоторного интеллекта» (С.Л. Рубинштейну). Исследования П.Я. Гальперина показывают, что раннее детство (1-3 лет) является периодом становления первичных форм наглядно-действенного мышления, возникающих в процессе замены ручных операций орудийными, в результате усвоения ребенком общественных способов употребления вещей, то есть предметных действий.

Под влиянием усложнения практической деятельности и на основе наглядно-действенного мышления у дошкольника постепенно формируется новая, более сложная форма – наглядно-образное мышление. В рамках этого мышления у ребенка развивается возможность выполнять те или иные умственные задания без непосредственных практических действий. Уже в дошкольном возрасте дети способны к систематизации, составлению сериации, упорядочиванию, основанном на логическом построении объектов, выстраивании их в ряд по какому-либо чувственно воспринимаемому признаку. Ребенок переходит к мышлению как умственной операции, производимой без опоры на предметы, но все еще требующей такой опоры. Только к самому концу дошкольного возраста начинается формирование умственных операций, производимых в уме и опирающихся только на слово, что приводит к стадии развития словесно-логического мышления.

Словесно-логическое мышление наиболее сложный вид мыслительной деятельности. Задачи решаются вербально, причем человек оперирует отвлеченными понятиями. А.Н. Леонтьев отмечает, что данная форма мышления иногда подразделяется на конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное мышление.

С точки зрения В.С. Мухиной, на стадии конкретно-понятийного мышления ребенок отражает не только те предметные отношения, которые он познает путем своих практических действий, но также и отношения,

усвоенные им как знания в речевой форме. Дошкольник осуществляет основные мыслительные операции, может развернуто рассуждать и делать умозаключения. Однако, по мнению Р.С. Немова, мыслительные операции на этой стадии еще связаны с определенным содержанием, недостаточно обобщены, то есть ребенок оказывается в состоянии мыслить по строгим требованиям логики только в пределах усвоения знаний.

На стадии абстрактно-понятийного мышления мыслительные операции становятся обобщенными, взаимосвязанными и обратимыми, что позволяет произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к разнообразному материалу. О.К. Тихомиров указывает на тот факт, что у детей развивается способность обосновывать правильность своих суждений и выводов, контролировать процесс рассуждения, формируются умения переходить от краткого свернутого обоснования к развернутой системе доказательств и наоборот. Очень важным является то обстоятельство, что полное развитие словесно-логического мышления может осуществляться только на основе полноценного развития других вышеназванных видов, представляющих вместе с тем в онтогенетическом плане более ранние этапы в развитии мыслительной деятельности.

Таким образом, в психологии под словесно-логическим мышлением понимается такой вид мышления, который характеризуется использованием понятий, логических конструкций. Данный вид мышления функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний из этапов исторического и онтогенетического развития мышления.

Возрастной переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому совершается в середине дошкольного детства и определяется появлением условной внутренней позиции. В своем развитии словесно-логическое мышление проходит две стадии: на первой, начиная с 5 лет, преобразование одной внутренней позиции в другую совершается естественным образом или с посторонней помощью, а на второй

осуществляется самостоятельно. Словесно-логическое мышление дошкольников характеризуется тем, что они умеют обобщать, выявлять закономерности, сравнивать признаки и предметы, анализировать. На основе мыслительных операций дошкольники в словесной форме дают развёрнутый анализ.

Рассмотренная характеристика словесно-логического мышления позволит определить дизонтогенез этого вида мышления у детей с общим недоразвитием речи.

1.2 Определение понятия общее недоразвитие речи. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.М. Жаренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.).

Общее недоразвитие речи – это 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. Общее недоразвитие речи – дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и

фонемообразования. Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Анализ литературных источников позволил выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной.

Второй подход – клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных отклонений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется проявлением новых речевых возможностей.

3 уровень речевого развития – характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков, один звук заменяет одновременно или несколько звуков этой или близкой фонетической группы.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительным, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. 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.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звукополноты слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Специальные исследования детей с ОНР показали и клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, что отражает клинический подход, который представлен в работах Е.М. Мастюковой. Она выделяет три варианта ОНР и соответственно делит таких детей на три группы.

Дети первой группы имеют признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. В психическом развитии данной категории детей отмечаются черты общей эмоциональной- волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Этот вариант характеризуется Е.М. Мастюковой как осложненный вариант ОНР. Обследование детей относящихся ко второй группе выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Характерна общая моторная неловкость.

Для третьей группы детей характерно наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается

как моторная алалия. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь, зоны Брока. Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической и морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. Этиопатогенез ОНР имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений.

Р.Е. Левина считала, что нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. Прямой результат первичного нарушения слухового восприятия – недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы; вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.

Непосредственным результатом поражений речедвигательного аппарата является затрудненность артикулирования звуков речи. Возникают недостатки произношения, выраженные в разной степени. Трудности проговаривания лишают ребенка способности уточнить услышанный звук и, следовательно, яснее воспринять его. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением.

В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи (моторная алалия, сенсорная алалия, анартрия, тяжелая дизартрия), в более легких случаях дефекты речи выражаются только в неправильном артикулировании отдельных звуков.

Реже встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве исходной причины, лежащей в основе недоразвития речи, выступают отклонения зрительного восприятия. Такое явление наблюдается при оптической агнозии, когда, несмотря на нормальное зрение, дети лишены способности достаточно четко узнавать предметы, изображения, формы.

При акустико-гностических нарушениях большую роль играет опора на осязательное, кинестетическое и зрительное восприятие. Постепенное накопление оптико-кинестетических представлений о звуковом составе слова подготавливает ребенка к нормальному использованию сохранившихся возможностей акустического восприятия и ко всемерному его развитию.

При компенсации недоразвития речи, обусловленного речедвигательными отклонениями, большую роль играют слуховое восприятие ребенка, вибрационные ощущения, зрительная рецепция. Одна лишь коррекция артикуляционных дефектов не достигает нужных результатов. У детей с хорошим слуховым восприятием, способных улавливать тонкие нюансы ритмико-мелодической стороны речи, преодоление речевого недоразвития протекает, более благоприятно, чем при пониженных слуховых способностях. Для компенсации оптической агнозии характерна опора на слуховое и кинестетическое восприятие.

Наряду с соотношением нарушенных и сохранных анализаторов в картине речевого недоразвития многое зависит от особенностей личности ребенка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность порой достигает степени самостоятельной аномалии. Она выражается то в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, безучастности. В том и другом случае имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, что может привести к отклонениям в речевом развитии. Таким образом, неотъемлемую часть специального педагогического процесса составляет воспитание черт личности, способствующих преодолению дефекта.

Вопрос о генезисе общего недоразвития речи должен решаться исходя из представления о сложном составе предпосылок, подготавливающих возникновение и формирование речевой деятельности в целом.

В основу многих психологических исследований направленных на изучение формирования психических процессов у детей с патологически развивающейся речью легли теоретические положения Л.С. Выготского о социально обусловленной природе высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущее роли речи в формировании психических процессов.

Некоторые отечественные клиницисты (И.З. Бернштейн, В.В. Ковалев, Е.И. Кириченко и др.) в вопросе соотношения нарушений мышления и речи считают, что ведущая роль в недоразвитии речевых и других психических процессов принадлежит глубоким первичным нарушениям в их интеллектуальной сфере.

Как отмечает с своих трудов Р.Е. Левина, при первичном общем недоразвитии речи у детей формирование речи и мышления имеет свои качественные особенности. Так, начальные этапы психического развития детей с недоразвитием речи (на первом году жизни) не нарушены, предречевое развитие также в ряде случаев протекает правильно.

В младшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи прежде всего выявляется диссоциация речевого и психического развития. Психическое развитие этих детей опережает развитие речи. Находясь на первом уровне речевого развития и почти не владея словесными формами общения, эти дети отличаются эмоционально избирательным отношением к окружающему, у них рано формируется критичность к своей речевой недостаточности, проявляется выраженный интерес и стремление к познавательной деятельности.

Несмотря на несколько замедленный темп интеллектуального развития, в сравнении с возрастной нормой, у детей с ОНР постепенно формируется обобщенное мышление, функция сравнения, появляется возможность выделения предметов по их существенным признакам. Дети с общим недоразвитием речи хорошо используют элементы помощи, способны применять приобретенные знания в новой ситуации. Хотя для детей данной категории все же требуется помощь во время формирования у них обобщенного образа действия и обобщенного мышления.

Недостаточность обобщенного, абстрактного мышления выявляется прежде всего в неспособности ребенка с общим недоразвитием речи установить сходство и различие между предметами и явлениями по существенным признакам, в затруднениях при выполнении заданий на классификацию и выделение четвертой лишней картинки, в непонимании основного смысла рассказа, в больших трудностях формирования абстрактного счета.

Интеллектуальная деятельность детей с ОНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи. Их интеллектуальные возможности часто оказываются крайне неравномерными: отчетливо выявляется диссоциация в выполнении речевых и безречевых заданий. Для

многих детей с ОНР требуется больше времени при овладении абстрактным счетом и решением арифметических задач.

О нарушении мышления при ОНР говорят Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина: связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для некоторых детей характерна ригидность мышления.

И.Т. Власенко отмечает, что у детей с ОНР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычлнить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Наиболее страдает у детей с ОНР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение. Дети с ОНР с трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, по данным И.Т. Власенко, мышление детей с ОНР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью.

А.Н. Корнев указывает, что для детей с общим недоразвитием речи наряду с нарушением мышления характерна и недостаточная сформированность и других психических процессов и функций. Так, например, нарушение внимания проявляется у таких детей в следующем:

они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесно материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки деятельности. А.В. Ястребова указывает: «Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания».

О.Н. Усанова выделяет следующие особенности внимания детей с речевой патологией:

- нарушения концентрации внимания как следствие утомления;
- неадекватные колебания внимания;
- ограниченный объем внимания. Дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы; в связи с этим осуществление деятельности замедляется;
- «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- персеверация («прилипание») внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ОНР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ОНР большое место занимают нарушения памяти. У детей с ОНР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Наглядный материал детьми запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

У детей с общим недоразвитием в речи страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

Как пишут Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, «при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки - привнесения, повторное название предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех-четырёх ступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности».

Характерно, что нарушение внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность. Сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше. Так, внимание при просмотре мультфильма не надо мобилизовать, и оно сохраняется в течение длительного времени. Или, например, ребенок значительно легче воспроизводит название шести-семи подарков на день рождения, чем четырех - пяти спрятанных на занятиях предметов.

Сенсорное развитие детей с нарушениями речи также имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают.

Слуховое восприятие детей с ОНР - слуховое внимание, тембровый, звукочастотный слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой (А.П. Воронова, 1994).

Наряду с общими психологическими особенностями детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В отмечают что у детей с общим недоразвитием речи в более позднем возрасте по сравнению с нормой формируется интерес к предметной деятельности, эмоционально - избирательное отношение к миру понимание обращенной речи. А именно эти особенности, как известно, во многом определяют становление и развитие игры как деятельности в дошкольном возрасте.

Такие дети имеют сохранный интеллект, а значит потребность в игре у них такая же, как у нормально развивающихся сверстников. Но как справедливо отмечает В.И. Селиверстов, дошкольники с нарушениями речи нередко и отличаются от ровесников. Это отличие может выражаться со стороны физического развития в нарушениях моторики, в наличии общей скованности, дискоординации и слабости движений, двигательной расторможенности. То есть дети с нарушениями речи отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. Перечисленные особенности ведут к затруднению, а нередко и к неумению вовремя включиться в игровую деятельность, переключиться с одного сюжета на другой.

Л.С. Выготский соотносил появление замысла игр с переходом дошкольников к творческой деятельности, с развитием творческого воображения.

Исследования В.П. Глухова показали, что дети с нарушениями речи по уровню развития продуктивной творческой деятельности отстают от нормы. Для детей с речевыми нарушениями характерно использование штампов в игровой деятельности и однообразность сюжетов.

Более того, таким дошкольникам требуется больше времени (чем их нормально развивающиеся сверстникам) для включения в игровую деятельность. В её процессе отмечаются паузы, наблюдается истощаемость деятельности.

Как известно, нарушения речи существенно затрудняют деловое свободное общение дошкольников в процессе игры. А это в значительной мере затрудняет не только речевой, но и эмоциональный контакт со сверстниками в процессе игры, приводит к возникновению конфликтов или вовсе к отказу от совместной деятельности, не может не

препятствовать, с одной стороны, отражению общественных сюжетов в ролевой игре, с другой - формированию полноценных коллективных игр. Таким образом, выявленные особенности психических процессов при общем недоразвитии речи ориентируют на изучение детей данной категории с позиции целостного подхода, который предполагает выделение в структуре нарушения как речевой, так и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта.

1.3 Особенности словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Изучением особенностей мышления у детей с различными речевыми нарушениями занимались такие ученые, как Р.А. Белова, М.В. Богданов-Березовский, И.Т. Власенко, Т.Н. Волковская, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.В. Нестерова, Т.С. Овчинникова, В.М. Тарновский, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев, Л.Э. Царгуш и другие. В целом, они отмечают, что дети, имеющие нарушения речи, интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Несмотря на сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточную развитость предметно-практической и трудовой деятельности, для них характерно своеобразие в развитии отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации). При этом отмечается явная связь между видом речевого расстройства и характерными особенностями в протекании мыслительных процессов.

По мнению Р.Е. Левиной, все особенности речевого высказывания отражаются в связной речи детей, которая характеризуется отсутствием чёткости, последовательности, отрывочностью, акцентом на внешние поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения, трудности в умении планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания, затрудняет установление логических взаимосвязей.

Формирование психических процессов, и в частности словесно-логического мышления стимулирует процесс развития речи дошкольника с общим недоразвитием речи, а обучая ребёнка речи, одновременно

стимулирует развитие интеллекта, считают такие исследователи, как Р.Е.Левина, Н.С. Жукова, Т.Д.Филичева, Г.Б Чиркина .

По мнению О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой, дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

Т.Д. Барменкова выделяет четыре группы детей с общим недоразвитием речи по степени сформированности логических операций. Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны специалиста им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности,

познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Таким образом, проблема развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи является одной из наиболее важных 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.

Для словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности: недостаточное понимание детьми логико-грамматических конструкций, замедленность усвоения причинно-следственных закономерностей, временных и пространственных взаимоотношений, низкий уровень сформированности операций анализа, синтеза, сравнения обобщения и классификации, затруднения при определении и формулировании логической последовательности.

Выявление особенностей развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи обеспечивает правильность выбора направлений в коррекционной работе с данной категорией дошкольников.

II глава. Экспериментальная работа по формированию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях

2.1 Методы и приемы обследования словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

Для определения особенностей словесно-логического мышления старших дошкольников с ОНР III уровня было проведено исследование особенностей словесно-логического мышления старших дошкольников с ОНР III уровня.

Для проведения исследования нами были адаптированы методики обследования мыслительных операций Немова Р.С., Белопольской Н.Л., Забрамной С.Д., Стребелевой Е.А.

Для выявления особенностей состояния мышления нами были изучены следующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия.

При изучении анализа мы определяли способность детей раскладывать целое на части, выделять отдельные признаки, свойства, качества предметов (явлений). Одна из методик, которую мы использовали – «Нелепицы» Немова Р.С. Цель данной методики определить уровень сформированности анализа, как операции словесно-логического мышления. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Вначале ребенку показывают картинку. В ней имеются несколько нелепых ситуаций. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте

или неправильно нарисовано. То укажи на это и объясни, почему этот не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить, как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и, как на самом деле должно быть. При проведении данной методики необходимо обращать особое внимание на то сколько всего нашел ребенок нелепиц и сколько из них сумел объяснить.

Также нами был использован тест Белопольской Н.Л. на понимание смысла рассказа. Ребенку предлагается послушать небольшой рассказ пересказать его и ответить на вопросы по его содержанию. Вопросы могут быть разноплановые как непосредственно «О ком (чём) рассказ?», в какой последовательности происходили события в нем, так и о том какой моральный смысл рассказа ребенок понял. Автор обращает внимание на способность ребенка понять сюжет в целом, установить причинно-следственные связи.

Решение аналитической задачи «Достань ключик» Стребелевой Е.А. направлено на выявление уровня развития операции анализа. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинку, на которой изображен мальчик, машинка, 2 стула разной высоты, и ключик на стене. Затем дается инструкция: «Мальчик хочет завести машинку ключиком, но не знает, как его достать. Расскажи, как надо достать ключик».

Для определения уровня сформированности операции синтеза изучали умение ребенка объединять части в целое на основе смысловых связей предметов (явлений) между собой. Для этого нами был проведен тест на понимание смысла серии сюжетных картинок Забрамной С.Д. Целью данного теста выявить способность ребенка понять сюжет в целом, установить причинно-следственные связи, которые лежат в основе

изображаемой ситуации. Исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа, сравнения. Ребенку предлагается рассмотреть картинки и составить их в правильной последовательности. Необходимо оценивать не только способность ребенка правильно выстроить последовательность сюжетных картинок, но и попросить ребенка объяснить эту последовательность, проговаривая сюжет каждой картинки с логическим переходом к следующей.

Для более точного определения уровня сформированности операций сравнения ребенку были предложена разрезная картинка из четырех частей, которые необходимо сложить в целую картинку: «Сделай целую картинку». Особенность использования данной методики в нашем исследовании - проговаривание ребенком своих действий и объяснения того, что ему удалось составить.

Определить состояние операции сравнения мы смогли с помощью заданий на сопоставление предметов (явлений) друг с другом, нахождение сходств и различий между ними. Методика «4-й лишний» Белопольской Н.Л., где ребенку предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним». Обязательно следует попросить ребенка сначала озвучить, что нарисовано на картинках, потом назвать лишнюю картинку. Автор советует особое внимание обратить на то, сможет ли ребенок объяснить, почему именно эта картинка является лишней.

Также можно использовать методику «Времена года». Перед ребёнком раскладываются четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребёнка просят показать, где изображены зима, весна, лето, осень. Затем спрашивают: «Расскажи, как ты догадался, что здесь изображена весна». При выполнении задания оценивается способность ребенка

логически правильно определять времена года и умение грамматически правильно выстраивать словесные конструкции ответов.

При изучении обобщения мы определяли способность детей объединять различные предметы (явления) в одну группу на основе общих признаков (на основе схожести). Для этого нами использована методика «Назови одним словом» Немова Р.С., которая выявляет уровень сформированности понятий, вербально-логического мышления и процессов классификации. «Я буду говорить тебе слова. Тебе надо подумать и назвать их одним словом». Для упрощения данного задания можно использовать картинки с однородными словами. Тогда ребенка следует попросить назвать сначала все предметы, а потом уже обобщить их, одним словом.

Способность ребенка переносить знания об одном предмете (явлении) на другой определила уровень сформированности операции мыслительной операции - аналогии. «Простые аналогии» данная методика используется для выявления того, насколько ребенку доступно понимание сложных логических отношений и выделение абстрактных связей. Ребенок должен выбрать из 3 альтернатив пару к картинке в соответствии с заданным логическим отношением, например: птица—гнездо; собака—? (конура, кость, щенок). Когда ребенок называет ответ, следует просить его объяснить свое решение.

Каждое задание, которое мы использовали для получения результатов исследования, оценивалось по шкале от 0 до 4 баллов. Баллы определяются в зависимости от общего принятия методики, времени выполнения задания, количества подсказок ребенку, правильности решения и объяснения ответа.

Результаты обследования, полученные с помощью данных приемов, позволяют оптимальным путем выявить уровень сформированности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

уровня и могут иметь важное значение в определении конкретных коррекционно-педагогических задач обучения.

2.2 Состояние словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

Экспериментальная работа направлена на изучение особенностей словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и осуществлялась на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 детей 5-6 летнего возраста (старшая группа). Все дети имели третий уровень общего нарушения речи согласно классификации Р.Е. Левиной.

Исследование проводилось на основе адаптированных методик обследования мыслительных операций Немова Р.С., Белопольской Н.Л., Забрамной С.Д., Стребелевой Е.А.

Для выявления особенностей состояния мышления нами были изучены следующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия.

Критерии оценивания:

1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения.

2 балла – принимает задание, но условия задания не понимает, действует хаотично, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения.

3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб.

4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

Таблица 1.

Анализ результатов обследования мыслительного анализа

ФИ/задание	Анализ текста	Решение аналитической задачи	Анализ причинно-следственных связей	Средний балл
Юрий	4	4	4	4
Александр Б.	1	4	3	2,7
Ярослав	3	3	2	2,7
Алексей	4	4	4	4
Илья	4	4	2	3,4
Александр С.	2	4	2	2,7

Изучение операции анализа показало, что два ребенка (Юрий и Алексей) успешно справились с заданиями и имеют максимальный балл, операция анализа сформирована в рамках возрастной нормы.

Абсолютно правильно выполнил 2 задания один ребенок (Илья). Ребенок не нашел все «нелепицы», не все найденные сумел объяснить, так как в должной мере не сформированы навыки речевого общения. Установить причинно-следственные связи, которые лежали в основе изображаемой ситуации, ему удалось только после наводящих вопросов. Неточность ответа может быть объяснена небогатыми бытовыми представлениями или сложностью подбора подходящих определений.

У троих детей (Александр С., Александр Б., Ярослав) результат 2,7 балла. При осуществлении анализа рассказа дети изначально невнимательно его прослушали, не могли правильно пересказать и, следовательно, ответить на вопросы по содержанию рассказа. При повторном прослушивании рассказа положительных результатов мы не получили. Решение аналитической задачи «Достань ключик» оказалось не сложным. Только один ребенок не получил максимальный балл, так как время выполнения задания было значительно превышено. Методика

«Нелепицы» детям далась сложнее остальных, было допущено много ошибок. Причины допущенных ошибок: отсутствие концентрации внимания на выполнение задания; правильные, но не аргументированные ответы без объяснений; ограниченный словарный запас. Не сформированы или не закреплены лексико-грамматические категории.

Таблица 2.

Анализ результатов обследования мыслительного синтеза

ФИ/задание	Составление разрезной картинку	Обобщение	Умение развертывания сюжета	Средний балл
Юрий	4	4	4	4
Александр Б.	4	3	0	2,4
Ярослав	4	3	4	3,7
Алексей	4	4	2	3,4
Илья	4	4	3	3,7
Александр С.	4	2	4	3,4

Изучение операции синтеза показало, что только один ребенок (Юрий) не испытал затруднений при выполнении заданий.

Хороший результат 3,7 у двоих детей (Ярослава и Ильи). Ошибки заключались в импульсивности ответа с последующей самостоятельной коррекцией. Ярослав путал определения при назывании обобщающих слов. У Ильи наблюдались трудности в построении предложения и словоизменении.

Двум детям (Алексею и Александру С.) для получения результата понадобилось больше времени, чем отведено на данное задание и 1-2 подсказки, так как активный словарь развит недостаточно, на бытовом уровне.

Самый наименьший результат - 2,4 был у одного ребенка (Александра Б.). Испытывал трудности при обобщении предметов, в связи с низким уровнем представлений об окружающем мире. Задание, которое

предполагало построение причинно-следственных отношений и использование связной речи, выполнить не удалось при любом виде помощи.

Таблица 3.

Анализ результатов обследования мыслительной операции сравнения

ФИ/задание	Сравнение и выделение лишнего	Сравнение 4 времен года	Средний балл
Юрий	4	4	4
Александр Б.	2	2	2
Ярослав	4	3	3,5
Алексей	4	4	4
Илья	3	4	3,5
Александр С.	4	3	3,5

Изучение операции сравнения показало, что два ребенка (Юрий и Алексей) успешно справились с заданиями и имеют максимальный балл, операция сравнения сформирована в рамках возрастной нормы.

Три ребенка (Ярослав, Илья, Александр С.) имеют средний балл 3,5. Причина этому у всех троих детей наблюдался очень скорый, импульсивный ответ, как правило, близкий по значению к правильному, но не точный. Даже при правильном ответе на задание, ответ не был аргументирован. Объяснение ответа возможно получить, если задавать наводящие вопросы, в которых содержится часть ответа, так как построение самостоятельно фразы для этих детей было недоступно.

Один ребенок (Александр Б.) испытывал значительные затруднения при выполнении данных заданий, выполнить смог только после 2-3 подсказок. Ответы были не только не аргументированы, но часто неправильными. Причиной этому может быть небольшой словарный запас. Замедленная скорость обработки информации и поступающих инструкций.

Таблица 4.**Анализ результатов обследования мыслительных операций обобщения и аналогии**

ФИ /задание	Обобщение	Подбор аналогий
Юрий	4	4
Александр Б.	3	2
Ярослав	3	4
Алексей	4	3
Илья	3	3
Александр С.	2	3

Изучение операции обобщения показало, что два ребенка (Юрий, Алексей) успешно справились с заданием и имеют максимальный балл.

У трех детей (Ярослава, Ильи и Александра Б.) наблюдались трудности при выполнении задания, основанные в первом случае на невнимательности ребенка, во втором и третьем на затяжном выполнении задания, также все три ребенка не могли назвать некоторые предметы или называли их с ошибками в произношении.

Одному ребенку (Александру С.) задание далось наиболее сложно, справился только с частью задания. Такие группы слов как «спортивный инвентарь», «музыкальные инструменты» и «насекомые» вызвали особые затруднения.

На данном этапе обследования мы могли наблюдать неспособность самостоятельного планирования, построения, композиционного оформления детьми самостоятельных речевых высказываний

Изучение операции аналогии показало, что 2 ребенка (Юрий, Ярослав) справились с заданием без подсказок и в установленное время.

Три ребёнка (Алексей, Илья, Александр С.) с заданием справились, но не смогли объяснить ни одной аналогии. Возможно, из-за неумения выстраивать логический ответ или формулировать предложения с

причинно-следственной связью. Нарушено лексическое и грамматическое оформление речевых высказываний.

У одного ребенка (Александр Б.) были трудности и с ответом, он не смог подобрать все аналогии правильно, а те, что подобрал также не смог аргументировать.

Таблица 4.

Анализ результатов обследования мыслительных операций

ФИ /операция	Анализ	Синтез	Сравнение	Обобщение	Аналогии
Юрий	4	4	4	4	4
Александр Б.	2,7	2,4	2	3	2
Ярослав	2,7	3,7	3,5	3	4
Алексей	4	3,4	4	4	3
Илья	3,4	3,7	3,5	3	3
Александр С.	2,7	3,4	3,5	2	3

Полученные данные позволяют представить основные особенности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Особенности мышления имеют очень сложный и многогранный характер. Способность к мыслительному анализу у детей сформирована на разных уровнях. От невыполнения заданий по причине отсутствия концентрации внимания на материале, до правильных ответов с вербализацией действий и объяснением решений. Большинство детей правильно устанавливали причинно-следственную связь, но не смогли аргументировать ответы. Синтез и сравнение также колеблется от полного не принятия задания, до «условной нормы» или выполнения заданий с минимальной помощью. Для выполнения задания по развертыванию сюжета детям потребовалось больше времени, чем отведено на данное упражнение, также были необходимы наводящие вопросы и помощь.

Задания на сравнения давались детям сложно, причиной этому служит ограниченный словарный запас и невозможность полноценного ответа. Операции аналогии и обобщения были доступными лишь некоторым детям. Задания по распределению объектов в соответствующие группы выполнены верно, но подобрать обобщающие слова к группе объектов не удалось. Аналогии также выстроены верно, но словесного объяснения своего решения ни один ребенок дать не смог. В целом, дети интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Несмотря на сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточную развитость предметно-практической и трудовой деятельности, для них характерно своеобразие в развитии отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации). При этом отмечается явная связь между видом речевого расстройства и характерными особенностями в протекании мыслительных процессов.

У большинства детей наблюдается сниженный словарный запас и речевая деятельность, прослеживаются нарушения фонетики, лексики и грамматики, повышенная двигательная активность. Но 2 ребенка имеют сложности непосредственно со звукопроизношением, связная же речь сохранна. Возможно, мы наблюдали переходный уровень между 3 и 4 по классификации Левиной Р.Е.

Полученные данные позволяют определить основные направления логопедической работы по формированию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня : направление и организация восприятия; расширение круга представлений; формирование понятий; использование специальных заданий, упражнений, дидактических игр, направленных на развитие основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, из которых складываются более сложные операции обобщения, установления аналогии.

2.3 Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях

Развитие познавательных процессов, в частности, словесно-логического мышления является составной частью логопедической работы, поскольку развитие речи тесно связано с развитием мышления. Коррекционная работа по развитию психических процессов проводилась в соответствии с адаптированной примерной основной образовательной программой для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией профессора Л. В. Лопатиной.

В старшем дошкольном возрасте в процессе логопедической работы большое внимание уделяется переработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определения их последовательности и ориентировки во времени, накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, становлению «чувства языка», это становится основой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с ОНР к продуктивному усвоению школьной программы.

Включение в работу методов и приемов развития словесно-логического мышления позволит решить задачи такие как: формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; обучение умению рассуждать логически на основе обогащения детского опыта и развития представлений об окружающей действительности, а также умению представлять индуктивно-дедуктивные доказательства; обучение планированию деятельности и контролю ее при участии речи; развитие способности выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии; формирование конкретных, родовых, видовых понятий и общих представлений различной степени

обобщенности; обучение детей пониманию иносказательного смысла загадок без использования наглядной опоры.

Данные задачи реализовывались на логопедических занятиях, которые являются главной формой коррекционного обучения. Проводились логопедические занятия разных видов: фронтальные, подгрупповые, индивидуальные. Фронтальные занятия проводились со всеми детьми группы. Они одновременно выполняют одну работу, одинаковую для всех. Индивидуальные занятия нацелены в основном на развитие произносительной стороны речи в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка. Подгрупповые занятия являются некой подготовкой к фронтальным занятиям. Логопедические занятия имеют несколько этапов, которые тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Для реализации задачи по развитию и совершенствованию словесно-логического мышления необходимо включать дидактические игры и задания на развитие словесно-логического мышления не только в содержание фронтальных и индивидуальных логопедических занятий, но использовать их на занятиях, которые проводит воспитатель, а также в различных режимных моментах. В коррекционной логопедической работе с детьми с ОНР развитие словесно-логического мышления приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка. По данной проблеме накоплен значительный теоретический и практический материал, помогающий логопедам-практикам в повседневной коррекционной работе.

На фронтальных логопедических занятиях логопед может использовать указанные задания и упражнения по своему усмотрению на любом этапе: начиная с организационного момента и заканчивая подведением итогов.

Развитие словесно-логического мышления проводится во всех формах занятий. Для этого использовались различные методы и приёмы развития всех мыслительных процессов. Нами были определены и систематизированы основные методы и приемы развития словесно-логического мышления на основном этапе логопедического занятия. Методика предполагает включение в начале обучения некоторых игр, игры в начале проводятся с опорой на наглядность, позже от нее следует отказаться. Данный вид деятельности подходит для занятий по развитию речи, при правильном подборе речевого материала для занятий по звукопроизношению. Используются игры, направленные на развитие операций сравнения, обобщения и анализа: «Что лишнее и почему?», «Третий - лишний», «Четвёртый - лишний», «Продолжи цепочку», «Назови одним словом», «Наоборот» и т.д. Игры проводились с обязательным контролем над устным проговариванием и правильным грамматическим построением ответов детей. На занятиях по формированию фонетической стороны речи одним из обязательных этапов является проведение звукового, звукослогового и звукобуквенного анализа. Этот вид работы также способствует развитию и совершенствованию аналитико-синтетической деятельности.

На этапе сообщения темы занятия используем загадки, отгадывание которых не только способствует развитию мыслительных операций, но и повышает познавательную активность детей, привносит элемент новизны. Однако при подборе загадок педагог должен учесть, что некоторые из них, хорошо всем известные, (например, «*зимой и летом одним цветом*») не побуждают ребенка думать, а лишь заставляют давать

ответ автоматически. Другие же, интересуют не только ребенка, но и взрослого: *в воде родится, а воды боится (соль)*.

Естественно, что для детей с ОНР отгадывание таких загадок без предварительной разъяснительной работы может оказаться затруднительным. Но взрослый должен помочь ребенку подумать, проанализировать вместе с ним ситуацию или характерные признаки предмета, дать подсказку обобщающим понятием, первым звуком в слове-отгадке, показать несколько картинок, на одной из которых и есть отгадка. Помогая ребенку таким образом, взрослый стимулирует умственную работу малыша, поддерживает его интерес к заданию.

Чтобы разнообразить занятие, мы использовали ребусы или шарады, ребенок, видя символы на картинке, может поразмышлять вслух, формулируя свои мысли или объясняя предполагаемый ответ, тем самым учится строить правильные лексико-грамматические конструкции, развивая мыслительную деятельность и связную речь.

Наиболее трудно детям с ОНР дается объяснение смысла пословицы или поговорки. Поэтому такой вид заданий для развития словесно-логического мышления следует использовать лишь на втором году обучения. На начальном этапе логопед предлагает детям несколько вариантов объяснения смысла пословицы, из которых дети должны выбрать наиболее на их взгляд подходящий. Затем можно пересказать две-три ситуации, передающие смысл пословицы, а дети должны определить, какая из них больше соответствует истине.

Для того, чтобы научить воспитанников понимать и объяснять пословицы и поговорки, мы используем их в хорошо знакомой и понятной детям ситуации. Это может делать воспитатель в ходе различных режимных моментов. Например, ребенку, который спешит поскорее выполнить свою работу и при этом не старается, говорим: “Поспешишь – людей насмешишь”.

На разных видах занятий на этапе сообщения и закрепления нового материала обучали детей самостоятельно делать выводы, умозаключения. Если занятие направлено на развитие звукопроизношения, просим ребенка сравнить артикуляционный уклад при произнесении двух звуков. Таким образом, развиваем мыслительную функцию – сравнение, и проверяем понятна ли ребенку тема, основная мысль занятия. Подходящие для данного момента занятия задания: «Подбери родственное слово», «Найди синоним (антоним)».

Для развития мыслительных операций на основном этапе занятий по развитию связной речи включали такой вид заданий, как составление рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок, которые необходимо расставить в правильной последовательности. На занятиях по развитию связной речи данной работе отводится большое место. В содержание этих занятий также включаем вопросы, способствующие развитию словесно-логического мышления. Например, тема: “Составление рассказа по серии сюжетных картин “Летом”. На данном занятии задавали детям вопросы, которые помогут актуализировать знания о временах года, будут способствовать установлению причинно-следственных связей, помогут детям разобраться в последовательности событий

Кроме того, в план занятий по развитию связной речи включали работу над картинками с проблемным сюжетом. Необычный сюжет картин пробуждал интерес к учебной деятельности, повышал мотивацию детей, стимулирует ребенка анализировать, рассуждать, искать причинно-следственные связи, делать выводы, находить нестандартное объяснение изображенной ситуации. Используются все виды вопросов и различные по структуре ответы, имеющие разное назначение в дальнейшем развитии связной речи и логического мышления детей:

-репродуктивные вопросы (и ответы на них) помогают удерживать последовательность высказывания, повествования и способствуют развитию памяти);

- поисковые, кроме вышесказанного, развивают наблюдательность и внимание;

- проблемные, помогая устанавливать причинно-следственные связи и смысловые ассоциации, развивают логическое мышление и способствуют выстраиванию смысловой связи между отдельными предложениями и объединению их в связный контекст.

На основном этапе занятия использовали множество игр, которые способствовали развитию не только компонентов речи, но и развитию словесно-логического мышления. Можно услышать нестандартные, неожиданные ответы, нельзя исправлять ребенка сразу, следует дать ему возможность объяснить свой ответ, аргументировать почему названные признаки действительно подходят к предмету, который он назвал. Например, «Назови одним словом» - данная игра заставляет ребенка анализировать услышанные слова и обобщать их одним понятием. «Быстрые ответы» - логопед называет детям признаки какого-либо предмета, кто быстрее среагировал и дал ответ, тот побеждает. Для развития способностей проводить аналогии и выстраивать логические связи между предметами использовали игру «Ассоциации».

Во время физкультминутки применяли разнообразные игры с мячом. Которые не только позволяли детям активно отдохнуть, переключиться с одного вида деятельности на другой, но и параллельно способствовали активизации мыслительных процессов, формированию лексико-грамматических представлений. Например, такие игры, как “Съедобное - несъедобное”, “Летает - не летает” и т.п.

На этапе подведения итогов, как правило, проводится рефлексия. Где ребенку достаточно выбрать наиболее подходящий цвет или смайл, основное внимание уделялось в ходе рефлексии на то, чтобы ребенок давал полноценные ответы на вопросы.

Игры и упражнения, развивающие высшие психические функции, в том числе и словесно-логическое мышление, на некоторых занятиях могут выступать как отдельный самостоятельный этап.

Причем за основу проведения этих игр и упражнений можно взять тот наглядный или речевой материал, который используется на занятии в качестве основного. Например, на занятии по формированию правильного звукопроизношения подбирались предметные картинки на изучаемый звук для проведения игры “Четвёртый- лишний”, “Сравнения”, “Назови одним словом” и т. п.

Таким образом, логопедическое занятие было насыщено вопросами, стимулирующими мыслительную деятельность детей. Взрослый задавал вопрос или так ставил перед ребенком какую-либо задачу, проблему, чтобы включалось как можно больше мыслительных операций (“Почему?”, “Так ли это?”, “Правильно ли ответил Саша?”, “Как ты считаешь?”).

Для развития словесно-логического мышления использовали любимые всеми детьми сказки (“Почему Снегурочка летом грустила, а зимой нет?”, “Можно ли сказать, что одна мышка вытянула репку?” т.п.).

Работая над развитием словесно-логического мышления, в максимальной степени использовали те преимущества в развитии интеллекта ребёнка, которые заложены в психофизиологических возрастных особенностях младшего школьного возраста.

При влиянии обучения у детей старшего дошкольного возраста формируется осознанное критическое мышление; активно формируется умение планировать свои действия; формируется такие приемы логического мышления как сравнение, обобщение и объединение. Таким образом, к концу обучения в детском саду происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому.

Заключение

В процессе изучения особенностей и развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами были адаптированы методик обследования мыслительных операций Немова Р.С., Белопольской Н.Л., Забрамной С.Д., Стребелевой Е.А.

Использование данных диагностических методик позволило выявить особенности и состояние мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии. А также определить направления логопедической работы по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

На этапе эксперимента установлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня имеют место количественные и качественные особенности словесно-логического мышления по сравнению с детьми с нормой речевого развития.

Нами были отмечены следующие особенности:

- большинство детей правильно устанавливали причинно-следственную связь, но не смогли аргументировать ответы;
- для выполнения задания детям потребовалось больше времени, чем отведено на данное упражнение, также были необходимы наводящие вопросы и помощь;
- ограниченный словарный запас и невозможность полноценного ответа;

- своеобразие в развитии отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации).

Полученные данные позволяют определить основные направления логопедической работы по формированию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

- направление и организация восприятия;
- расширение круга представлений;
- формирование понятий;
- использование специальных заданий, упражнений, дидактических игр, направленных на развитие основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, из которых складываются более сложные операции обобщения, установления аналогии.

По каждому направлению определены методы и приемы, направленные на развитие мыслительных процессов. Представленные методы и приемы используются на различных этапах логопедических занятий. Развитие словесно-логического мышления осуществляется одновременно с развитием речи ребенка с общим недоразвитием речи.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, поставленные задачи исследования были решены.

Список литературы

1. Безруких, М.М. Ступеньки к школе. / М.М. Безруких. – М., 2002. – 145 с.
2. Венгер Л.А. Психология: Учебн. Пособие /Л.А. Венгер, В.С. Мухина - М.: Просвещение, 1988 г - 336 с.
3. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер. – М.: Знание – 2009. – 189 с.
4. Венгер, Л.А. Домашняя школа. / Л.А. Венгер. – М.: Знание – 2009 – 187 с.
5. Венгер, Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение – 2009. – 289 с.
6. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1999. - 144с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития ребенка/ Л.С. Выготский - М.: Изд - во Смысл, Изд - во Эксмо, 2005. - 512 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
10. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский // Эксмо – пресс, серия «Мир психологии». – М.,2002. – 108 с.
11. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец // Послесловие к книге Д.Флейвелла // Генетическая психология Ж.Пиаже. – М., 1967.

12. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., 2000. – 336 с.
13. Гленн Доман. Гармоничное развитие ребенка. / Гленн Доман. – М.: Аквариум ЛТД – 1996. – 103 с.
14. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина – 4 изд., – Санкт - Петербург, 2004. – 143 с.
15. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
16. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. / С. Д. Забрамная. – 2е изд. – М.: Просвещение, – 1988. – 52 с.
17. Запорожец, А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики. / А.В. Запорожец, Г.А. Маркова. – М., 1980. – 980 с.
18. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и деятельность. Вопросы психологии / А.В. Запорожец. – М.: 1967. №1.
19. Запорожец, А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А.В. Запорожец // в книге: Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971.
20. Из записных книжек Л.С. Выготского // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 // Психология. – М., 1997. №2.
21. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
22. Лауткина, С.В. Логопсихология / С.В.Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 150 с.
23. Левина, Р.Е. К построению педагогической классификации аномалий речевого развития: Седьмая научная сессия по дефектологии. / Р.Е. Левина. – М.,1975.

24. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. / Р.Е. Левина — М., 1961. — С. 48—89.
25. Немов Р.С. Психология. В трех книгах. Книга 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика/ Р.С. Немов – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. - С. 144-157 (97-114).
26. Петроченко, Г.Г. Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе / Г.Г. Петроченко. – М.: Знание – 2008. – 291 с.
27. Петухов, В.В. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. / В.В. Петухов — М. 1998. – 515 с.
28. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии. / Л.С. Рубинштейн – М., 1946.
29. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. / Н.Я. Семаго, М. М. Семаго — СПб.: Речь, 2005. — 384 с.
30. Т.Б. Филичева. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Филичева Т.Б., Туманова Т.В. // Логопедия. – 2006. - №2.
31. Теплов, Б.М. Психология. // Учебник для средней школы / Б.М. Теплов. – М.: УчПедГиз – 1951. – 54 с.
32. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. Хрестоматия / Г.А. Урунтаева - М.: Изд. Центр. «Академия», 1997 - 384 с.
33. Усанова, О.Н. Исследование наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления. / О.Н. Усанова. – М.: Просвещение – 1990.
34. Филиппова, Ю.В. Детская психодиагностика. / Ю.В. Филиппова. – Ярославль, 2003. – 205 с.
35. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.

36. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М., 1993. – 232 с.
37. Филичева, Т.Б., Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
38. Филичева, Т.Б., Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб. Пособие. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. — 133 с.
39. Хватцев, М.Е. Логопедия. / М.Е. Хватцев. – М., 1959. – 248 с.
40. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: Учеб. Пособие. / Л.С. Цветкова. – 2е изд. – Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК» – 2005. – 184 с.
41. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога. / Г.А. Широкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 350 с.
42. Эльконин Д. Б Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1989 г.
43. Эльконин Д.Б Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 416 с.
44. Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей 6–7–летнего возраста. / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика – 2008. - 189 с.