



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ

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

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/102-4-1
Крылова Екатерина

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Плотникова Елена Вячеславовна

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Изучение мышления в психолого-педагогической литературе.....	6
1.1 Понятия «мышление», «наглядно-действенное мышление» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Развитие мышления в онтогенезе.....	11
1.3 Особенности мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	15
Выводы по 1 главе.....	19
Глава 2. Содержание коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	21
2.1 Методики изучения наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	21
2.2 Состояние наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	28
2.3 Коррекционная работа по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	35
Выводы по 2 главе.....	42
Заключение.....	45
Список литературы.....	47
Приложения	50

Введение

Одним из главных отличий человека от остальных организмов, живущих на планете, является его способность мыслить. Мышление является сложным психическим процессом, и его развитие идёт с самого детства. В свете новейших тенденций образования, главным вектором обучения и воспитания детей выступает интеллектуализация всех развиваемых высших психических функций и видов деятельности, направленность на развитие мышления. Это относится как к системе среднего образования, так и дошкольного.

Мышление принадлежит к числу самых трудных психологических проблем. Выготский Л.И. писал, что «центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления». С этим тесно связана и вышеописанная идея интеллектуализации всех остальных функций, то есть изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмыслению этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически. Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт.

Когда речь заходит о детях с нарушениями речи, в частности, с ОНР, то проблема формирования и развития наглядно-действенного мышления встает еще более остро – ведь речевое недоразвитие откладывает отпечаток на психическое развитие ребенка, что затрудняет естественное формирование всех видов мышления.

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана тема: «Содержание коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи»

Актуальность исследования состоит в том, что весь наработанный опыт и знания, касающиеся формирования наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста, нуждаются в систематизации и переосмыслении на новом, соответствующем нынешним реалиям и требованиям современной системы общего и специального образования уровне. Если рассматривать данную проблему сквозь призму коррекционной работы с детьми младшего дошкольного возраста, имеющими речевые дефекты, то актуальность данного исследования приобретет новые грани. А именно – необходимость новых исследований и наработок в этом ключе для дополнения и обновления методологической базы по работе с детьми данной категории.

Цель исследования: определить содержание коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования: процесс мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования: особенности формирования наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Изучить состояние наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи;
3. Подобрать комплекс дидактически х игр для коррекции наглядно-действенного мышления детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

При написании квалификационной работы нами были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
2. Наблюдение;
3. Педагогический эксперимент.

База исследования - дошкольное учреждение г. Челябинска: МБДОУ "Детский сад" № 84.

Данная работа имеет традиционную структуру: введение, 2 главы, выводы по главам, заключение, список литературы.

Глава 1. Изучение мышления в психолого-педагогической литературе

1.1 Понятия «мышление», «наглядно-действенное мышление» в психолого-педагогической литературе

Способность мыслить является венцом эволюционного и исторического развития познавательных процессов человека. В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления.

В психологическом словаре понятие «мышление» определяется как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

Мышление – высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку. Мышление – это процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира. Сущность его в отражении [3]:

1. Общих и существенных свойств предметов и явлений, в том числе и таких свойств, которые не воспринимаются непосредственно;
2. Существенных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями.

Мышление расширяет границы познания, даёт возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия. Мышление даёт возможность знать и судить о том, что человек непосредственно не наблюдает, не воспринимает. Оно позволяет предвидеть наступление таких явлений, которые в данный момент не существуют. Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в окружениях и восприятии, а результаты мысленной работы проверяются, и применяются на практике. По И. П.

Павлову, мышление невозможно без «языка» и по мере развития речи развивается мышление человека.

И. П. Павлов писал о том, что речевые сигналы «представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщения, что и составляет какие лишние, специально человеческое высшее мышление». Мышление человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка [14].

Основоположник современной теории мышления – древнегреческий философ Аристотель, живший ещё в 300-х годах до н.э., выделил три основные формы мышления [30]:

1. Понятие;
2. Суждение;
3. Умозаключение.

Дадим развернутую характеристику каждой форме мышления:

Таблица 1

Формы мышления

№	Форма мышления	Характеристика
1	Понятие	Форма мышления, в которой отражаются общие и притом существенные свойства предметов и явлений. Существует в виде значения слова, обозначается словом. Каждое слово обобщает. Понятие существенно отличается от восприятия и представления памяти: восприятие и представление конкретны, образны, наглядны; понятие обладает обобщенным, абстрактным, ненаглядным характером.
2	Суждение	Форма мышления, содержащая утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств. Суждения бывают: <ol style="list-style-type: none"> 1. Общими (В них утверждается или отрицается что-то относительно всех предметов и явлений); 2. Частными (В них речь идет только о части предметов и явлений); 3. Единичными (В них речь идет о каком-то индивидуальном понятии).
3	Умозаключение	Форма мышления, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, выводит из них новое суждение. Пример – доказательство геометрических теорем. Человек пользуется в основном двумя видами умозаключений – индуктивным и дедуктивным: <ol style="list-style-type: none"> 1. Индукция – это способ рассуждения от частных суждений к общему суждению, установление общих законов и правил на основании изучения отдельных фактов и явлений. 2. Дедукция – это способ рассуждения от общего суждения к частному суждению, познание отдельных фактов и явлений на основании знания общих законов и правил.

Мышление человека, и в частности ребенка, наиболее ярко проявляется при решении задач. Любая мыслительная деятельность начинается с вопроса, который ставит перед собой человек, не имея готового ответа на него. Иногда этот вопрос ставят другие люди, но всегда акт мышления начинается с формулировки вопроса, на который надо ответить, задачи, которую надо решить, с осознания чего-то неизвестного, что надо понять, уяснить. Человек может мыслить с разной степенью обобщенности, в большей или меньшей степени, опираться в процессе мышления на восприятие, представления или понятия. В зависимости от этого различают три основных вида мышления. По Н. Н. Поддьякову это:

- Наглядно-действенное;
- Наглядно-образное;
- Словесно-логическое.

Дадим развернутую характеристику каждому виду мышления [23]:

Таблица 2

Виды мышления

№	Вид мышления	Характеристика
1	Наглядно-действенное	Вид мышления, связанный с практическими действиями над предметами. В элементарной форме наглядно-действенное мышление свойственно детям раннего возраста, для которых мыслить о предметах означает действовать, манипулировать с ними. В развитой форме оно свойственно людям определенной профессии, которая связана с практическим анализом, конструированием.
2	Наглядно-образное	Это вид мышления, который опирается на восприятие или представления. Характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения человек воплощает в конкретные образы.
3	Словесно-логическое	Направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Абстрактное, теоретическое мышление отражает общие связи и отношения. Оно оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль.

Отличительная особенность наглядно-действенного мышления заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой

практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами [20].

Значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления. В наглядно-действенном мышлении происходит опосредованное и обобщенное отражение скрытых (непосредственно не воспринимаемых) связей и отношений реальной действительности [9].

Основным признаком наглядно-действенного мышления Н. Н. Поддъяков выделяет тесную связь мыслительных процессов с практическими действиями (преобразующими познавательный предмет), принципиальную невозможность решить поставленную задачу без участия практических действий. Наглядно-действенное мышление развертывается по мере преобразования ситуации, вызываемых практическими действиями. В этом процессе следует различать сами практические действия, вызывающие преобразование ситуации, и мыслительные процессы, которые тесно связаны с первыми. Данные мыслительные процессы, с одной стороны, управляют практическими действиями, а с другой - строятся и развиваются на базе этих действий. В этом процессе важную роль играют практические способы преобразования объекта, в ходе которых обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов и формируются представления о них.

Эти способы являются важным компонентом наглядно - действенного мышления. Предметно-действенное мышление связано с практическими действиями над предметами. Именно таким мышлением овладевает ребенок в раннем возрасте. Манипулируя, действуя с предметами, он тем самым мысленно их познает, изучает свойства, особенности. Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к

формированию обобщений, приобретающих характер понятий [25]. Например, копает лопаткой не только песок, но и землю, снег, глину.

Обобщение опыта деятельности и использование его при решении новых практических задач формирует элементарную культуру мышления и подготавливает обобщение опыта в слове, что в итоге способствует развитию речевого мышления.

Накопление опыта предметных практических действий постепенно приводит к тому, что ребенок представляет, как добиться желаемого результата. Он начинает действовать не на основе практических действий, а на основе образов, созданных прошлым опытом; например, сразу выбирает палочку необходимой длины, чтобы достать коробку из-под шкафа. Такие действия говорят о том, что у ребенка появляется представление о результате, последовательности действий, необходимом для решения задачи орудии. А значит, складываются предпосылки наглядно-образного мышления, которое повышает эффективность решения практических задач [26].

Из этого следует, что наглядно-действенное мышление представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами.

Значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления согласно закономерностям психического развития ребенка, единых как для нормального развития, так и для дизонтогенеза.

1.2 Развитие мышления в онтогенезе

Вопрос о том, когда человек начинает мыслить, когда его мышление приобретает новые качества, изучался многими известными психологами. Э. Клапаред и В. Штерн полагали, что ребенок мыслит, когда начинает рассуждать, т. е. в 7-8 лет, сводя, таким образом, все формы интеллектуального разнообразия к вербальному мышлению [1].

В. Келер полагал, что у ребенка, как, впрочем, и у многих видов животных, рано появляется практическое мышление, признаком которого служит способность решать двухфазные задачи [5].

К. Бюлер предлагал концепцию двух типов ума:

1. Первый тип – низший, действенный, характерен для всех примитивов (человекообразных приматов, маленьких детей);

2. Второй тип – высший, теоретический, присущ людям, не приспособленным к выполнению практической работы. Таким образом, внутри интеллекта стали выделяться формы различной сложности, что и позволило более подробно изучить онтогенез мышления [4].

Мышление проявляет себя в понятиях, суждениях и умозаключениях. Однако не сразу оно принимает привычный взрослым облик. Одним из первых исследовал онтогенез интеллекта Э. Клапаред, который выделил четыре этапа его развития [1]:

Этапы развития интеллекта по Э. Клапареду

Таблица 3

№	Возраст	Характеристика возрастного этапа развития
1	2 – 3 года	Развивается речь и познавательные интересы сконцентрированы на значениях слов;
2	3 – 7 лет	Начинается собственно интеллектуальное развитие и преобладают общие умственные интересы;
3	7 – 12 лет	Начинают проявляться индивидуальные склонности и интересы детей.

Э. Клапаред полагал, что мышление развивается, основываясь на подражании, а основная линия его совершенствования – индивидуализация.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже полагал, что интеллект – это всеобщая форма взаимодействия человека с миром, включающая противоположно направленные тенденции ассимиляции (вбирания в себя, присвоения) и аккомодации (изменения под влиянием среды). Интеллект сначала проявляет себя в движениях (локомоциях и манипуляциях, т. е. перемещении и хватании) и только потом начинает приводить к собственно мыслительному продукту сначала в практической, затем в образной и, наконец, в логической форме. В процессе созревания и социализации ребенок учится преодолевать свой изначальный эгоцентризм (неспособность принять интеллектуальную или эмоциональную позицию другого), возникают интеллектуальные операции – обратимые действия во внутреннем плане.

Своеобразие мышления дошкольника отмечалось в работах Ж. Пиаже, который одним из первых обратил внимание на тот факт, что ребенок, подобно своим архаичным предкам, не всегда разделяет физические и психические явления и потому демонстрирует анимизм (наделение неживых предметов способностью воспринимать и чувствовать), сопричастность (неравнодушие природы к человеку), артификализм (предназначенность вещей и явлений для человека), финализм (обязанность вещей и явлений делать жизнь человека более счастливой), магическую причинность (послушание вещей человеку). Эти особенности основаны на растворенности ребенка в природе, которая, по мнению отечественных психологов, может преодолеваться посредством опыта практической деятельности с предметами.

Существуют четыре стадии формирования операций, обозначающие движение от эгоцентризма к стабильному равновесию [22]:

1. Сенсомоторный интеллект (0–2 года);
2. Дооперациональное мышление (2–7 лет);
3. Стадия конкретных операций (7–11 лет);
4. Стадия формальных (пропозициональных) операций (11–15 лет).

Позже к этой периодизации была добавлена также стадия диалектических операций, которая свойственна интеллекту живущего в условиях разнообразной среды взрослого человека и характеризуется умением ставить и разрешать проблемы.

А. Валлон считал, что в онтогенезе мысль рождается из движения. Движения, построенные на подражании, позволяют ребенку, по его мнению, преодолеть изначальную слитность с окружающим миром, выделиться из него как субъекту [5].

В отечественной психологии по-разному рассматривают критерии усложнения мышления. Н. Н. Поддьяков выделяет три стадии развития мышления в онтогенезе [23]:

1. Наглядно-действенное;
2. Наглядно-образное;
3. Словесно-логическое.

В зависимости от того, какого вида обобщение привело к образованию понятий, на которые опирается мышление, житейских или теоретических, его также можно рассматривать как эмпирическое или теоретическое [5, 7].

В.В. Давыдов полагал, что в условиях избытка частной информации детей необходимо учить именно теоретическому знанию, которое позволяет им в дальнейшем самим извлекать или выводить нужные частные сведения.

Развитие собственно мышления начинается со второго года жизни и связано с появлением ходьбы и речи. В раннем детстве преобладает наглядно-действенное мышление (задача дана наглядно, а способом ее решения является практическое действие). С переходом действия во внутренний план происходит перестройка практического действия. В 3-4 года ребенок мыслит через «шарящие» пробы, в 5-6 лет осмысление задачи и способов решения происходит в процессе задачи, в 6-7 лет иногда уже возможно решение в уме.

По мере овладения ребенком речью возникает словесно-дискурсивное мышление, уровень обобщений в котором зависит от полноты опыта ребенка. У ребенка раннего возраста возникают и элементарные мыслительные операции –

различение и сравнение, которые, в отличие от дифференцировки, присущи только человеку, так как осуществляются на уровне второй сигнальной системы. Вначале обобщения производятся только по внешним признакам, затем по существенным, функциональным [11].

Н. Х. Швачкин выделяет следующие этапы обобщения у детей младшего дошкольного возраста [29]:

1. Наглядные обобщения на основе бросающих внешних признаков;
2. Обобщение значимых предметов на основании их обозначения словом-именем;
3. Обобщение на основе общего, но не основного признака (например слово «апа» значит «шляпа» и все, что надевается на голову);
4. Обобщение на основе общности основных признаков, выделенных ребенком в разных предметах.

Приобретение новых практических и мыслительных навыков ускоряется речью. К примеру, в опытах А.А. Люблинской ребенка просили достать конфету из вазы и обнаруживали, что в случае словесного руководства скорость научения возрастает в пять раз и переносится на другие ситуации, в частности, на работу с глиняным кувшином. Без речевого сопровождения такой перенос не удастся, причем это относится даже к тем детям, которые не говорят, потому что речь всегда включает ориентировочное звено, ускоряющее решение. Перестройка действия и превращение его из хаотического, поискового в разумное, проблемное характеризует изменение всей мыслительной деятельности на протяжении детства человека.

В дошкольном возрасте наглядно-действенное мышление не отмирает, а совершенствуется в нескольких направлениях [8]:

1. Практическому решению задачи предшествует ее словесное решение;
2. «Пробовательные» движения становятся исполнительными, так как задача решается в уме;
3. Мышление становится критическим;

4. Действенное мышление разворачивается при столкновении ребенка с новыми задачами.

Конкретность, образность мышления сохраняется и у младших школьников, выражаясь, в частности, в том, что при выполнении задания они ориентируются на один признак, а не на два. Анализ и синтез не всегда связаны между собой, и позже других формируется «предвосхищающий анализ», т. е. мысленное планирование хода решения. Поскольку в младшем школьном возрасте основные педагогические усилия обращены именно на формирование мыслительной деятельности, то появляется множество интеллектуальных новообразований, благодаря чему подростки начинают мыслить в понятиях и переходят к формальным операциям [18].

1.3 Особенности мышления детей с нарушениями речи

Мышление детей, имеющих нарушения речи, одна из важных проблем специальной педагогики и психологии. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку развития или даже его остановку». А, по точному выражению Н.Н. Трауготт, ребенок с недоразвитием речи как бы перерастает свои речевые возможности: оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя сами мысли, их содержание находятся на стадии более высокого развития [13].

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» [27].

Т.А. Фотекова, исследуя особенности мыслительной деятельности детей с ОНР, пришла к выводу, что этим детям присуща неполноценная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания [28]. В исследовании Р.И. Лалаевой и А. Гермаковска по изучению особенностей симультанного анализа и синтеза у детей с ОНР, выявлены нарушения в вычленении значимых существенных признаков, соскальзывание на слабые, несодержательные признаки. Необходимость развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа затрудняло процессы симультанного анализа [17].

И.Т. Власенко, характеризуя речемыслительную деятельность детей с ОНР, подчеркивает, что у одних, при наличии стойкой положительной мотивации к выполнению задания, выявляется недостаточность к операционном звене мыслительной деятельности, у других - некоторая несформированность целевых установок при сохранности операционные возможностей. Из-за нарушения контроля за исполнительской деятельностью нет возможности сличения результатов с исходными установками [6].

В исследовании В.В. Юртайкина выделены два основных типа трудностей у детей с ОНР в процессе развития познавательной деятельности: трудности усвоения символической функции и использования знаков для замещения реальных предметов, и трудности удержания и памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач [9].

Г.В. Гуровец отмечает, что у детей с моторной алалией имеют место расстройства конструктивного праксиса. При выполнении таких заданий они демонстрируют повышенную тормозимость, затруднения переключения, необходимость повторения побудительной инструкции для продолжения действий. 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 [10].

В.А. Ковшиков и Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей с моторной алалией, пришли к выводу о недостатках в знаниях и самоорганизации при выполнении мыслительных заданий. Нарушение самоорганизации обуславливается недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сферы и проявляется в отсутствии устойчивого интереса к заданию. При этом мыслительные операции у данной группы протекают нормально при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации [14].

А.Н. Корнев делает акцент на то, что невербальные субтесты дети с моторной алалией выполняют в среднем не хуже здоровых сверстников. Так, при складывании фигур из кубиков были получены оценки, превышающие средневозрастную норму, более заметны успехи в субтесте «Разрезные картинки». Такая зрелость образного и конструктивного мышления уравновешивает неполноценность вербально-логических компонентов интеллекта и обеспечивает достаточно высокий уровень адаптационных возможностей ребенка [15].

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

Полученные Т.В. Костиной данные говорят, что у детей с сенсорной алалией также имеется вторичное снижение интеллекта. У них отмечаются

трудности включения, переключения и распределения внимания. Ребенок не сразу воспринимает на слух, обращенную к нему речь. Обращает на себя внимание замедленность слухового восприятия. На всех этапах развития ребенка с сенсорной алалией у него отмечаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, устойчивости и распределения его, повышенная отвлекаемость, истощаемость внимания. Задержка умственного развития носит вторичный характер [16].

Р.И. Мартынова, изучая комплексно психические процессы при дислалиях и стертых формах дизартрии, отмечает, что при дислалии обычно не наблюдается отклонений психического развития. В мышлении иногда могут проявляться признаки астении, которые также сказываются на их внимании и памяти. Редко имели место временные задержки психического развития. При дизартриях наблюдается соответствие характера и степени нарушения мышления, и степени выраженности речевого дефекта. У детей с дизартрией наблюдается некоторое ослабление мыслительной деятельности, проходящее по типу астенизации с выраженным снижением функций внимания и памяти, а при тяжелых формах даже легкая интеллектуальная недостаточность [19].

Таким образом, обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети с речевой патологией отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения они с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии [6].

Выводы по 1 главе

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

Все виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от характера деятельности и ее конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Л.С. Выготский и его коллега, советский психолог Л.С. Сахаров первыми в нашей стране исследовали этот процесс.

Так, по Н. Н. Подъякову, наглядно-действенное мышление представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Наглядно-действенное мышление выступает как исходный пункт для более сложных форм мышления и является преобладающим на ранних этапах детства. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает конкретные задачи.

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

дошкольного возраста обладают наглядно-действенным мышлением, на основе которого формируются другие, более сложные и совершенные виды мышления. При речевой патологии, мыслительные процессы затормаживаются, что негативно влияет на психическое развитие ребенка в целом. Без своевременной коррекционной помощи и определенных педагогических мер, это может плохо повлиять на дальнейшую социализацию такого ребенка.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Методики изучения наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Была проведена эмпирическая работа, направленная на изучение особенностей развития наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель: изучение особенностей наглядно-действенного мышления у младших дошкольников с нарушениями речи.

Группу для исследования составили 15 детей в возрасте 3-4 лет с ОНР, 9 мальчиков и 6 девочек, посещающих дошкольное учреждение г. Челябинска: МБДОУ "Детский сад" № 84 (ул. Худякова, 17-а);

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. Подготовительный: решение организационных вопросов исследования, подбор диагностического инструментария, формирование экспериментальной и контрольной групп.

2. Констатирующий этап: проведение диагностического исследования, обработка данных.

3. Формирующий этап: разработка и реализация работы по коррекции наглядно-действенного мышления у младших дошкольников с нарушениями речи.

В процессе исследования использовались методы:

- Наблюдение;
- Педагогический эксперимент;
- Тестирование;
- Статистический метод.

Для выявления особенностей наглядно-действенного мышления мы выбрали следующие методики:

1. Методика "Достань тележку" (со стержнем; адаптированный вариант методики С. Л. Новоселовой).

Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления.

Оборудование: тележка со стержнем, три палочки: с колечком, с рабочим концом типа вилки, с веревочкой.

Проведение обследования: перед ребенком на другом конце стола стоит тележка так, чтобы он не мог достать ее рукой. Недалеко сбоку от ребенка лежат палочки. Ребенка просят достать тележку и поиграть с ней. Если ребенок тянется к ней рукой, то ему говорят: "Подумай, как достать". В тех случаях, когда он начинает брать палочки и доставать тележку, ему дают возможность выполнять задание методом проб. Если ребенок пытается встать, его просят посидеть на стуле и подумать, как достать тележку.

– 1 балл – ребенок не принимает задание, не понимает цели.

– 2 балла – ребенок принимает задание, но стремится выполнить его неадекватными способами, т. е. многократно стремится дотянуться до тележки

рукой либо пытается встать и подойти к тележке (других способов решения задачи не отмечается).

– 3 балла – ребенок принимает и понимает задание; сначала пытается достать тележку рукой, затем пытается встать и подойти к тележке; в дальнейшем использует палочки для доставания тележки, пользуясь методом проб; результат положительный.

– 4 балла – ребенок принимает и понимает задание; сразу берет орудие в руки; решает задачу, используя метод проб или зрительного соотнесения.

2. Методика "Пирамидка" (Е.А. Стребелева)

Складывание пирамидки применяется для выявления состояния наглядно-действенного мышления.

Для проведения эксперимента необходимо иметь несколько пирамидок, состоящих из 4, 6, 8 колец и колпачка.

Ребенку показывают пирамидку (количество колец зависит от возраста) и предлагают ее разобрать, сопровождая инструкцию соответствующим жестом. Если ребенок не приступает к работе, экспериментатор сам разбирает пирамидку и просит ребенка собрать ее. Если ребенок, начав действовать, собирает пирамидку в беспорядке, его не останавливают до конца работы, затем говорят "Неправильно" и работа начинается заново. Экспериментатор обращает внимание ребенка на самое большое кольцо и предлагает ему надеть это кольцо на стержень. Если ребенок не продолжает работу сам, ее выполняет экспериментатор, надевая следующее, меньшее по размеру, кольцо и действует так до тех пор, пока не будет сложена вся пирамидка.

Затем экспериментатор еще раз предлагает ребенку самому разобрать и сложить пирамидку, уже не вмешиваясь в ход работы.

В протоколе отмечаются состав пирамидки, объяснения и действия экспериментатора, действия ребенка, его словесные высказывания; сразу ли принимает ребенок задание, его первые действия, когда он начинает складывать пирамидку с учетом размеров колец. Отмечается способ работы ребенка (надевает кольца не в соответствии с их величиной, не сам исправляет ошибку; сопоставляет кольца по величине, еще не надевая на стержень, прикладывая их друг к другу; зрительно соотносит их, надевая все кольца сразу правильно).

На основе анализа протокола делается вывод, обучается ли ребенок способу действия. Ребенок с сохранным интеллектом это задание, как правило, выполняет сразу правильно. Хаотичные манипуляции с кольцами, выполнение задания методом проб и ошибок при повторном самостоятельном складывании пирамидки чаще всего свидетельствуют о снижении интеллекта.

1 балл — ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения не переходит на адекватные способы действия.

2 балла — ребенок принимает задание, стремится действовать с пирамидкой, но при выполнении задания не учитывает величину частей пирамидки, т. е. отмечаются хаотичные действия; в процессе обучения действует адекватно, а после обучения не переходит к самостоятельному способу действия; безразличен к результату своей деятельности.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения переходит к самостоятельному способу выполнения задания; заинтересован в конечном результате.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание; складывает пирамидку методом проб или практическим примериванием; заинтересован в конечном результате.

3. Методика "Сложи разрезную картинку" (из трех частей) (Е.А. Стребелева) .

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на три части (петух или платье).

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку три части разрезной картинки и просит: "Собери целую картинку".

Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, экспериментатор сам накладывает часть разрезной картинки на целую и просит его наложить другую. После чего предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату; результат

1 балл — ребенок не принимает задание; действует неадекватно даже в условиях обучения.

2 балла — ребенок принимает задание, но не понимает, что части надо соединить в целое; кладет части одну на другую; в условиях обучения действует часто адекватно, но после него не переходит к самостоятельному выполнению задания; безразличен к конечному результату.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание; пытается соединить части в целое, но самостоятельно не может это выполнить; после обучения с заданием справляется; заинтересован в результате своей деятельности.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание; самостоятельно справляется с заданием, пользуясь при этом методом целенаправленных проб либо практическим примериванием.

4. Методика "Коробка форм" (Е.А. Стребелева)

Задание направлено на проверку уровня развития практической ориентировки на форму, т. е. умения пользоваться методом проб при выполнении практических задач.

Оборудование: деревянная (или пластмассовая) коробка с пятью прорезями — полукруглой, треугольной, прямоугольной, квадратной, шестиугольной формы ("почтовый ящик") и десятью объемными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

Проведение обследования: психолог берет одну из фигур и бросает ее в соответствующую прорезь. Затем предлагает ребенку опустить остальные. Если ребенок не может найти нужную прорезь, а пытается силой заталкивать фигуру, то следует провести обучение.

Обучение: психолог берет одну из форм и медленно показывает действия прикладывая фигуру к разным отверстиям, пока не найдет нужное. Затем дает ребенку другую фигуру и вместе с ним прикладывает ее к прорезям, отыскивая соответствующую. Остальные фигуры ребенок опускает самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; способы выполнения — хаотичные действия или целенаправленные пробы; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.

1 балл — ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения задание не понимает.

2 балла — ребенок принимает задание, пытается выполнить его, используя хаотичные действия; после обучения не переходит к выполнению задания методом проб.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения пользуется методом проб.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание, с интересом

выполняет его методом целенаправленных проб либо практическим примериванием.

5. Методика "Раскладывание палочек (или брусочков)" (С.Д.Забрамная)

Методика помогает исследовать наглядно-действенное мышление, а также особенности деятельности (действует осознанно, сопоставляя с образцом, или механически, располагая палочки или бруски наугад); пространственную ориентацию; работоспособность; интерес к выполнению задания; отношение к своим успехам и неудачам.

Оборудование. 18 палочек по 9 красного и белого цветов.

Процедура проведения. Перед ребенком раскладывают шесть палочек: 3 красного и 3 белого цвета. При этом обращают внимание на характер чередования цветов: КБКБКБ. Затем дают инструкцию: «Строй заборчик также». После этого перед ребенком кладут девять палочек двух цветов в следующем порядке: КББКББКББ. Дается то же задание: «Строй заборчик также». Третье из предлагаемых детям сочетаний: КБКББКБКББ.

Анализ результатов:

1 балл — ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения задание не понимает.

2 балла — ребенок принимает задание, пытается выполнить его, используя хаотичные действия; после обучения не переходит к выполнению задания методом проб.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения пользуется методом проб.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание, с интересом выполняет его методом целенаправленных проб либо практическим примериванием.

2.2. Состояние наглядно - действенного мышления

у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В процессе исследования состояния наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушением речи все результаты фиксировались и представлены в таблицах 1-5.

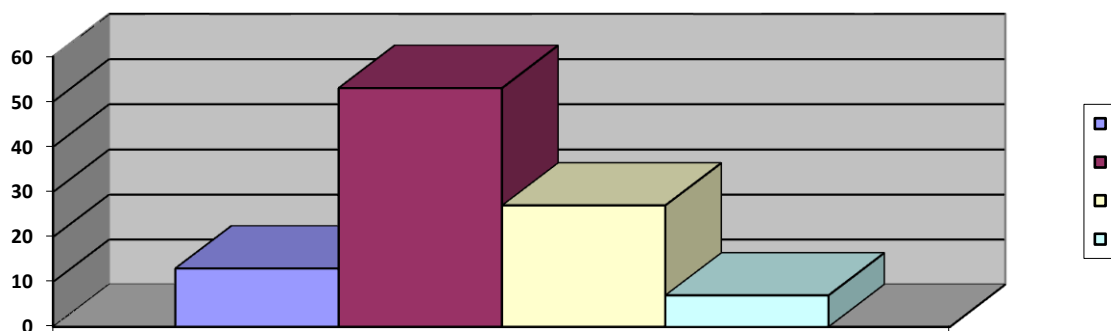
Таблица 1

Результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике "Достань тележку"

Количество баллов	Уровень	ЭГ количество детей	
		человек	%
4	высокий	2	13
3	средний	8	53
2	низкий	4	27
1	очень низкий	1	7

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 1:

Рис. 1. Успешность выполнения заданий детьми по методике "Достань тележку"



На рисунке 1 успешность выполнения заданий детьми по методике "Достань тележку". Из данных рисунка 1 видно, что большинство испытуемых пытаются встать и взять тележку руками, затем, после просьбы экспериментатора выполнить задание, не вставая со стула, дети пробуют двигать тележку палочками, путем проб, и в итоге выполняют задание.

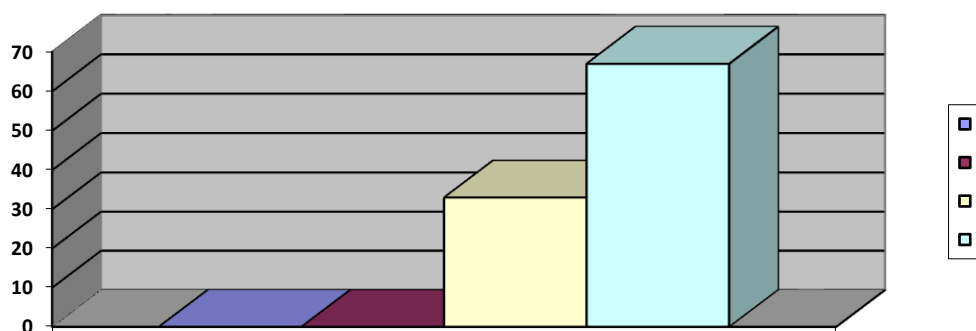
Таблица 2

Результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике "Пирамидка"

Количество баллов	Уровень	ЭГ	
		человек	%
4	высокий	0	0
3	средний	0	0
2	низкий	5	33
1	очень низкий	10	67

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 2:

Рис. 2. Успешность выполнения заданий детьми по методике "Пирамидка"



На рисунке 2 представлена успешность выполнения заданий детьми по методике "Пирамидка".

Из данных рисунка 2 видно, что большинство испытуемых экспериментальной группы (67%) не справились с выполнением задания даже после обучения, более того, они не проявляли никакого интереса к достижению необходимого результата. Дети понимают и принимают задание, однако выполняют задание несколько более медленно, 33% старались выполнять задание после обучения, но вследствие хаотичности действий не вполне успешно справились с ним. Однако после обучения 67% детей группы справились с заданием.

Таблица 3

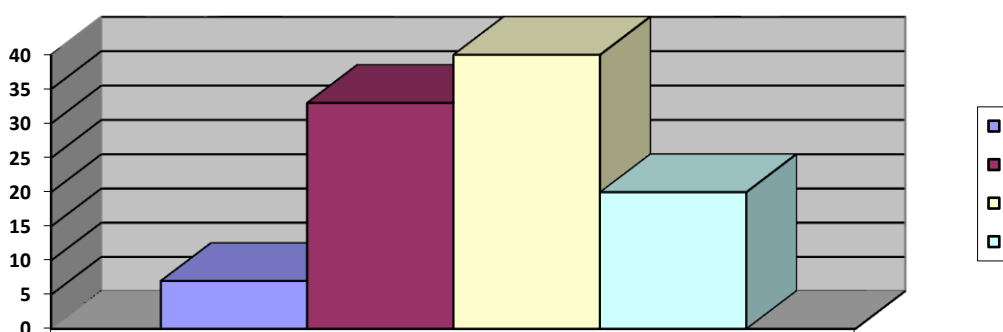
Результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике "Сложи разрезанную картинку"

Количество баллов	Уровень	ЭГ количество детей	
		Человек	%
4	высокий	1	7
3	средний	5	33

2	низкий	6	40
1	очень низкий	3	20

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 3:

Рис. 3. Успешность выполнения заданий детьми по методике "Сложи разрезанную картинку"



Данные таблицы 2.2.3 и диаграммы на рисунке 2.2.3 показывают, что успешно справляются с заданием только 7% испытуемых, 33% детей как требуется обучающая помощь взрослого. В группе самостоятельно успешно справляются с заданием 53% детей, а 14% детей принимают задание, но не понимают, как его выполнять даже после обучающей помощи взрослого.

Таблица 4

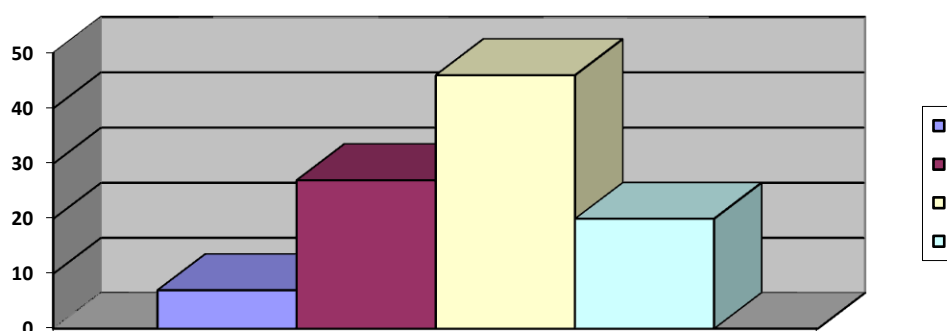
Результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике "Коробка форм" (Е.А. Стребелева)

Количество баллов	Уровень	ЭГ	
		человек	количество детей
4	высокий	1	7

3	средний	4	27
2	низкий	7	46
1	очень низкий	3	20

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 4:

Рис. 4. Успешность выполнения заданий детьми по методике "Коробка форм"



Исходя из данных диаграммы рисунка 2.2.4 можно констатировать, что только 7% испытуемых группы способны выполнить задание самостоятельно. После обучения 60% детей группы успешно справились с заданием, что указывает на средний уровень развития наглядно-действенного мышления.

Таблица 5

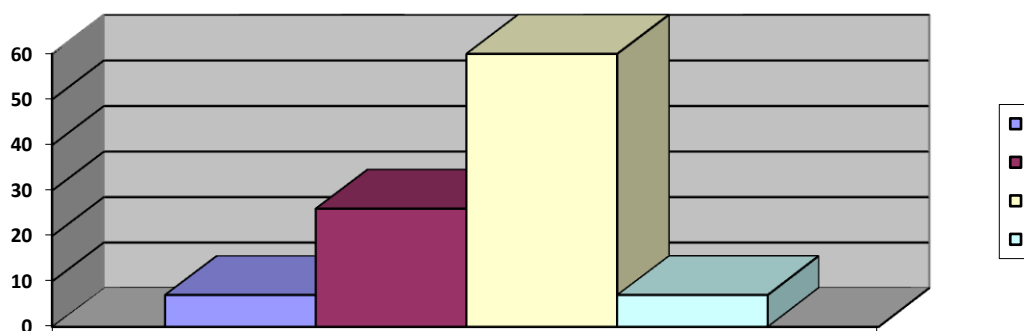
Результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике "Раскладывание палочек" (С.Д. Забражная)

Количество баллов	Уровень	ЭГ	
		человек	%
4	высокий	1	7
3	средний	4	26
2	низкий	9	60

1	очень низкий	1	7
---	--------------	---	---

Для наглядного представления результатов была составлена диаграмма, представленная на рисунке 5:

Рис. 5 Успешность выполнения заданий детьми по методике "Раскладывание палочек"



Из данных рисунка 5 видно, что в группе практически в равной степени представлено число испытуемых со средним и высоким уровнем развития наглядно – действенного мышления (53% и 47% соответственно).

В процессе выполнения задания дети группы часто отвлекались, некоторым требовалась организующая помощь педагога. В процессе раскладывания заборчика дети с нарушениями речи часто путали цвета брусочков, им сложно было "переносить" закономерности построения заборчика, сравнивать результаты своей деятельности с образцом.

Для более удобного анализа уровня развития наглядно-действенного мышления у детей данные всех методик были собраны в сводные таблицы 6 - 7:

Таблица 6

Результаты исследования наглядно-действенного мышления

№	Имя ребенка	Задание					Общий результат (балл)	Уровень развития наглядно-действенного мышления
		1	2	3	4	5		
1.	Михаил М.	4	4	4	4	4	4	высокий
2.	Никита П.	3	3	4	3	4	3,4	средний
3.	Полина К.	3	3	3	3	3	3	средний
4.	Яна Л.	3	3	3	3	3	3	средний
5.	Вика Д.	3	3	3	3	3	3	средний
6.	Артем Д.	3	3	3	3	3	3	средний
7.	Артем Ш.	2	2	2	2	3	2,2	низкий
8.	Катя Н.	3	3	4	3	4	3,4	средний
9.	Александр А.	4	4	4	4	4	4	высокий
10.	Люба Б.	3	3	3	3	3	3	средний
11.	Натasha Я.	4	3	4	3	3	3,4	средний
12.	Евгения С.	3	2	2	3	3	2,6	средний
13.	Дарья Ж.	4	4	4	4	4	4	высокий
14.	Анна Г.	4	3	4	4	4	3,8	высокий
15.	Анжелика В.	4	3	4	4	4	3,8	высокий

Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне развития наглядно-действенного мышления. Данные в процентном соотношении представлена в таблице 7:

Таблица 7

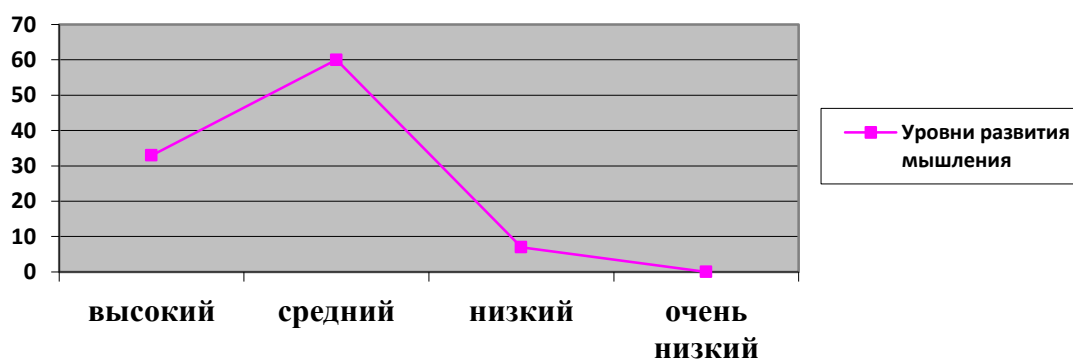
Результаты исследования наглядно-действенного мышления

Уровень	Количество детей	Процентное соотношение от количества детей
---------	------------------	--

высокий	5	33
средний	9	60
низкий	1	7
очень низкий	0	0

Для более наглядного представления результатов исследования был составлен график, представленные на рисунке 6:

Рис. 6 График уровней развития наглядно-действующего мышления



Представленные количественные и качественные показатели уровней развития наглядно-действующего мышления свидетельствуют о достаточно низком уровне развития наглядно-действующего мышления в исследуемой группе, т.е. у детей с нарушениями речевого развития.

Кроме того наблюдение во время исследования показало, что дети с нарушениями речи допускают большее количество ошибок и на выполнение заданий они затрачивают больше времени.

Таким образом, характерными особенностями наглядно-действенного мышления детей с нарушениями речи являются:

- Замедленность мышления;
- Большее число проб и допущенных ошибок;

- Инертность в реализации выбранного способа действий, инактивность мышления (не стремления к поиску другого способа действий);
- Сложности в анализе и переносе принципа действий в новые условия;
- Особенности моторики: "размашистость" движений, недостаточная координированность движений рук, недостаточная точность движений, тремор.

В этой связи необходима работа, направленная на развитие у младших дошкольников с нарушениями речи наглядно-действенного мышления.

2.3. Коррекционная работа по развитию наглядно – действенного мышления

В связи с достаточно низкими показателями уровня развития наглядно-действенного мышления у детей с нарушениями речевого развития был проведен формирующий эксперимент в период 20.03.16 – 20.04.16.

Поскольку в ходе теоретического анализа проблемы развития наглядно-действенного мышления младших дошкольников, было установлено, что им присуща инактивность и замедленность мышления, сложности в переносе принципа действий в новые условия и нарушения мелкой и общей моторики, мы можем сказать, что развивать мышление можно двумя путями:

1) от восприятия к наглядно-действенному мышлению, а затем к наглядно-образному и логическому;

2) от восприятия к наглядно-образному и логическому мышлению.

Оба пути, по мнению Е.А. Стребелевой, существуют одновременно и, несмотря на соединение на определенном этапе, каждый имеет свою специфику и играет свою особую роль в познавательной деятельности человека.

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

Нами был составлен комплекс дидактических игр, которые были сгруппированы четыре раздела:

1 раздел содержит подготовительные игры-упражнения, в процессе которых у детей формируются обобщенные представления о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в каждодневной жизни.

2 раздел содержит игры-упражнения, в процессе которых детей знакомят с проблемными практическими ситуациями, учат анализировать эти ситуации и использовать предметы-заместители.

3 раздел составляют игры-упражнения, в ходе которых у дошкольников формируются способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи, а также метод проб как основной способ решения наглядно-действенных задач.

4 раздел содержит игры-упражнения на определение причины, нарушившей привычный ход действия или явления (см. Приложения).

Система игр-упражнений представлена с учетом следующих принципов: игровая мотивация действий; доступность заданий; постепенное усложнение практических задач; повторяемость, возможность самостоятельного поиска решения задачи каждым ребенком; наблюдение детей за действиями сверстников в целях подкрепления собственного опыта опытом наблюдения, что дает материал для обобщения; включение речи в процесс решения проблемно-практических задач.

На каждом из этих этапов видоизменяется роль педагога. На начальном этапе, когда у детей формируются целенаправленные действия, педагог широко использует совместные действия с ребенком, умение подражать. При этом все действия взрослый обобщает в своих речевых высказываниях. Затем

активизируются самостоятельные поисковые способы ориентировки и практические действия ребенка в проблемно-практической ситуации, которые ребенок фиксирует в активной речи. В дальнейшем у него формируется умение планировать свои практические действия при решении проблемно-практических задач.

Для стимулирования интереса детей к действиям с предметами нами отбирался игровой материал со следующими характеристиками:

- яркие цвета игрушек, при этом цвета должны быть насыщенными и соответствовать имеющимся в природе оттенкам (игрушки "ядовитых" цветов, а также раскрашенные в цвета, не соответствующие "природной" окраске предметов, отбраковывались);

- игрушки, различные по фактуре (деревянные, пластмассовые, резиновые, с разной на ощупь поверхностью);

- игрушки, удобные для "захвата" рукой 3-4 летнего ребенка (удобные по размеру);

- игрушки, не "перегруженные" спецэффектами и лишними деталями (с 2-3 характерными составными частями).

Для того чтобы ребенок мог более полно воспринимать предметы и получить пространственное представление, его необходимо учить выполнять соотносящие действия. Такие виды деятельности реализовывались в следующих играх: Разборка и сборка пирамидки, матрешки, коробки с вырезами определенной формы, домик с отверстиями. Начиналась работа с пирамидкой из трех колец, которую дети, как правило, собирали достаточно легко. Потом детям предлагалась пирамидка с большим количеством колец. В работе с детьми, которые не могли сложить пирамидку самостоятельно, использовалась обучающая помощь взрослого, затем, по мере овладения ребенком способами действия, при возникающих затруднениях оказывалась организующая помощь взрослого.

Аналогично работа велась с матрешками, коробкой форм, домиком. По мере успешного выполнения ребенком заданий игрушка "убиралась" на 2-3 дня, затем снова выставлялась в игровую зону, ребенка просили выполнить задание с ней, чтобы он вспомнил способ действия, далее игрушка оставалась в доступе ребенка, чтобы он мог использовать ее в своих играх.

В дальнейшем, внешние ориентировочные действия складываются у ребенка при овладении орудийными действиями. Тогда в игре необходимо применять предметы, например, разного размера. Например: ребенок сидит за столом. На противоположной стороне стола стоит машинка. Рукой ребенок не может дотянуться до машинки. Рядом с ним лежит палка. Ребенка просят столкнуть машинку со стола, не вставая со стула.

Детям предлагалась следующая игра: ребенку предлагается прозрачная баночка, на дне которой лежит шарик, а также две ложки разной длины. Ребенка просят достать шарик из банки.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета. Предмет заместитель становится опорой для мышления. В течение дня детям предлагались игры – ситуации, требующие от них поиска решения.

Ниже приведены примеры использованных игр:

Следующие игры знакомят детей с различными вспомогательными средствами (орудиями) и способами их использования в проблемной ситуации, когда их надо найти в окружающей обстановке. Ребенок должен выявить внутренние связи предмета, которые помогут ему действовать в данном случае.

Игры организовывались так, чтобы каждый ребенок мог сначала выполнить задание самостоятельно, а затем наблюдать за действиями других детей и обобщать их опыт. Направляя по заранее продуманному пути

деятельность детей, педагог воспитывает у них умение сосредоточиваться на поисках самостоятельного решения практической задачи, следит, чтобы они научились выполнять действия со вспомогательными предметами (орудиями), прослеживать свои движения и изменения, производимые данным орудием. Индивидуальный опыт ребенка складывается в результате подражания взрослому и самостоятельных действий.

Такие практические игры - задачи помогают ребенку учиться использовать предмет (ленточку, палочку, сачок, лопатку, молоточек) в качестве средства достижения определенной цели.

Также нами использовались упражнения на воспроизведение простейших орнаментов – с целью развития восприятия, навыков анализа, умения переноса усвоенных способов действия в схожую ситуацию.

Для работы с детьми использовались кубики – 3 набора:

- 1) кубики, одинаковые по величине, но разные по цвету,
- 2) одинаковые по цвету, но существенно различающиеся по размеру,
- 3) кубики одинаковые по цвету и размеру, но из разного материала (поролоновые и пластмассовые).

С каждым из наборов выполнялись задания: "Сделай так же", при этом ребенку предлагался простейший орнамент. Сначала, в случае затруднений, ребенку оказывалась обучающая помощь (выяснялось, как построен рисунок, чем отличаются в нем кубики, и ребенок совместно со взрослым строил такой же орнамент). По мере понимания ребенком принципов действия помощь взрослого минимизировалась.

Затем в течение дня аналогичный орнамент строился из двух других наборов кубиков, отличающихся по своим свойствам.

Далее работа с орнаментами проводилась на материале счетных палочек, а затем – на материале рисунков ("закрась так же", "Сделай такой же").

Значительное внимание на протяжении всей коррекционной работы уделялось развитию восприятия и моторики.

Для развития восприятия обогащался сенсорный опыт детей: на первых этапах экспериментальной работы (1-3 месяц) в игровой уголок были добавлены игрушки из разных материалов (резина, пластик, дерево, пластмасса и т.д.), разной фактуры (с гладкими, шероховатыми, ребристыми поверхностями), различных цветов. В последние два месяца экспериментальной работы использовались группы игрушек, сходные по своим признакам, располагающиеся в разных частях игрового уголка: шары (мячи) разного размера, кубики, машинки, разные по типам, пупсы, кукольная посуда (чашки, ложки, блюдца).

Для развития моторики использовались: пальчиковая гимнастика, регулярно включаемая в структуру занятия, игры с игрушками – перчатками с использованием потешек, работа с соленым тестом ("облепливание" заранее заготовленных контуров фигур, катание "колобков" из теста), "сортировка" шаров, разных по цвету, размеру, "обведение" фигур, "заплетание" кос куклам, рисование, игры в "лабиринты", рисование пальцами, куском поролона, ватой.

Выводы по главе 2

Была проведена экспериментальная работа, направленная на изучение особенностей развития наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Группу для исследования составили 15 детей в возрасте 3-4 лет, 10 девочек, 5 мальчиков.

Для достижения целей исследования применялись следующие методики: "Достань тележку", "Пирамидка", "Сложи разрезную картинку", "Коробка форм", "Раскладывание палочек".

В ходе исследования было выявлено, что характерными особенностями наглядно-действенного мышления детей с нарушениями речи являются:

- замедленность мышления;
- большее число проб и допущенных ошибок;
- инертность в реализации выбранного способа действий, инактивность мышления (не стремления к поиску другого способа действий);
- сложности в анализе и переносе принципа действий в новые условия;
- особенности моторики: "размашистость" движений, недостаточная координированность движений рук, недостаточная точность движений, тремор.

В процессе обработки данных было выявлено, что испытуемые исследуемой группы демонстрируют статистически значимо более низкий уровень развития наглядно-действенного мышления.

Был составлен комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно – действенного мышления у детей 3-4 лет с нарушениями речи.

Для стимулирования интереса детей к действиям с предметами нами отбирался игровой материал со следующими характеристиками:

– яркие цвета игрушек, при этом цвета должны быть насыщенными и соответствовать имеющимся в природе оттенкам (игрушки "ядовитых" цветов, а также раскрашенные в цвета, не соответствующие "природной" окраске предметов, отбраковывались);

– игрушки, различные по фактуре (деревянные, пластмассовые, резиновые, с разной на ощупь поверхностью);

– игрушки, удобные для "захвата" рукой 3-4 летнего ребенка (удобные по размеру);

– игрушки, не "перегруженные" спецэффектами и лишними деталями (с 2-3 характерными составными частями).

При помощи игр детей обучали соотносящим действиям, орудийным действиям, действиям с предметами – заместителями.

Также нами использовались упражнения на воспроизведение простейших орнаментов – с целью развития восприятия, навыков анализа, умения переноса усвоенных способов действия в схожую ситуацию.

Для работы с детьми использовались кубики – 3 набора:

1) кубики, одинаковые по величине, но разные по цвету,

2) одинаковые по цвету, но существенно различающиеся по размеру,

3) кубики одинаковые по цвету и размеру, но из разного материала (поролоновые и пластмассовые).

С каждым из наборов выполнялись задания: "Сделай так же", при этом ребенку предлагался простейший орнамент. По мере понимания ребенком принципов действия помощь взрослого минимизировалась.

Затем в течение дня аналогичный орнамент строился из двух других наборов кубиков, отличающихся по своим свойствам.

Значительное внимание на протяжении всей коррекционной работы уделялось развитию восприятия и моторики.

Для развития моторики использовались: пальчиковая гимнастика, регулярно включаемая в структуру занятия, игры с игрушками – перчатками с использованием потешек, работа с соленым тестом ("облепливание" заранее заготовленных контуров фигур, катание "колобков" из теста), "сортировка" шаров, разных по цвету, размеру, "обведение" фигур, "заплетание" кос куклам, рисование, игры в "лабиринты", рисование пальцами, куском поролона, ватой.

Таким образом, для коррекции наглядно-действенного мышления у младших дошкольников с нарушениями речи необходима систематическая работа, направленная на расширение сенсорного опыта, развитие моторики, формирование способов действия с предметами закрепленными функциями, формирование навыков использования имитирующих орудий труда.

Заключение

Как писал Л. С. Выготский, «центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления». Таким образом, интеллектуализации всех остальных функций, то есть изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмыслению этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности.

Такое нарушение в развитии, как нарушение речи, накладывает отпечаток на наглядно-действенное развитие мышления ребенка. Исследованием наглядно-действенного мышления детей с нарушением речи занимались такие ученые, как Т.Б. Филичева, Г.А. Чиркина, Т.А. Фотекова, В.В. Юртайкина Г.В. Гуровец и И.Т. Власенко. Но сегодня проблема развития наглядно-действенного мышления у детей с речевыми нарушениями стоит особенно остро, так как весь наработанный опыт и знания, касающиеся формирования наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста, нуждаются в систематизации и переосмыслении на новом, соответствующем нынешним реалиям и требованиям современной системы общего и специального образования уровне. Если рассматривать данную проблему сквозь призму коррекционной работы с детьми младшего дошкольного возраста, имеющими речевые дефекты, то актуальность данного исследования приобретет новые грани. А именно – необходимость новых исследований и работ в этом ключе для дополнения и обновления методологической базы по работе с детьми данной категории. Именно этому и было посвящено наше исследование.

Первая глава посвящена теоретическому анализу литературы по проблеме изучения мышления в психолого-педагогической литературе. Так, мы обозначили понятийный аппарат, осветив такие понятия, как «мышление» и «наглядно-действенное мышление». Также мы проанализировали

специализированную литературу по вопросам формирования и развития наглядно-действенного мышления в онтогенезе, после чего был проведен анализ особенностей мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Вторая глава представляет собой определение содержания коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи и включает в себя три параграфа.

Первый параграф посвящён подбору методик для изучения наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Второй параграф подразумевает экспериментальный этап, в котором, используя приведенные методики, мы провели исследование состояния наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Там предоставлены сводные таблицы относительно результатов каждой методики по отдельности и итоговая таблица, отражающая общую информацию по проведенному исследованию.

Третий параграф представляет собой непосредственно содержание коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Там приведены примеры и варианты игр, рекомендуемых при осуществлении процесса развития наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Таким образом, все поставленные в соответствии с целью исследования задачи были выполнены. Наше исследование предоставляет варианты проведения занятий по формированию наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи при помощи подобранных нами дидактических игр и упражнений.

Список литературы:

1. Алтфатер В.А. Психолого-педагогические идеи Э. Клапареда [<http://si-sv.com/publ/6-1-0-275>] // Сидоров С.В.
2. Бехтерева Н.П., Бундзен П.В., Гоголицын Ю.Л. Мозговые коды психической деятельности [Текст]. Л.: Наука, 1977.
3. Большой психологический словарь [Текст]. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004. – 397 с.
4. Бюлер К. Кризис психологии [Текст]. – 1927. – 208 с.
5. Валлон А. Психическое развитие ребёнка [Текст]. М.: Просвещение, 1967.
6. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи, научное издание / И. Т. Власенко ; АПН СССР, НИИ дефектологии. - М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология [Текст] / Под ред. Д. Б. Эльконина.— М.: Педагогика, 1984.—432 с.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
9. Голод В. И., Юртайкин В. В. Дональдсон М. Умственное развитие ребенка [Текст] // Вопросы психологии. 1983. – 198 с.
10. Гуровец, Г. В. Детская невропатология. Естественно-научные основы специальной дошкольной психологии и педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / Г.В. Гуровец; под ред. проф. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст]. – М.: Педагогика, 1986. – 282 с.

12. Дубровина И. В. Психология [Текст]: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 464 с.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст]. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с
14. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] - М.: АСТ: Астрель, 2007. — 318 с.
15. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
16. Костина Т. В. Особенности детей алаликов, страдающих сенсорной алалией [Текст] / Сб. труд. МГПИ: Расстройства речи и голоса в дошкольном возрасте. - М., 1973.
17. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
18. Люблинская А. А. "Детская психология" [Текст] / Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. М., «Просвещение», 1971 г.
19. Мартынова Р. И. К вопросу о психическом развитии детей с моторной алалией [Текст] // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. - М., 1973.
20. Мухина В. С. Детская психология [Текст]: Учеб. для студентов пед. ин-тов. Под ред. Л. А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.
21. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте [Текст]. - М.: Педагогика, 1978. — 160 с.
22. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. - М. : Педагогика-Пресс, 1994. — 526
23. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника [Текст]. — М.: Издательство «Педагогика», 1977. — 272 с.

24. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2.
25. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Дошкольная педагогика и психология" - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 366 с.
26. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
27. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина — М.: Просвещение, 1989.—223 с.
28. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: Пособие для логопедов и психологов — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
29. Швачкин, Н.Х. Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] /Швачкин, Н.Х. // Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учеб.пособие. -Москва, М. т.С.113-143.- С.М.,2004
30. Энциклопедический Словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [Текст] — С.-Петербург, 1890—1907.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно-действенного мышления

Раздел 1

1. Игра «Покорми мишку»

Оборудование. Мишка, детская мебель и посуда.

Ход игры (проводится в игровом уголке). Педагог сажает за стол мишку, ставит перед ним тарелку и предлагает детям покормить его «кашей». В случае, если они не догадываются, что для этого нужна ложка, педагог спрашивает: «чем будете набирать кашу? Чем вы едите кашу?» Затем просит кого-либо взять ложку из буфета и покормить мишку. Если дети затрудняются передать игровые действия, педагог показывает, как надо кормить мишку. И в конце игры уточняет, что люди едят ложкой, мишек и кукол тоже надо кормить ложкой.

2. Игра «Покатай матрешек»

Оборудование: тележка со стержнем; две двухместные матрешки; палочка с колечком, палочка с крючком, лопатка.

Ход игры. На расстоянии, недоступном для вытянутой руки ребенка, находится тележка со стержнем. В тележке находятся матрешки. На краю стола, справа, вблизи от ребенка, лежат палочка с колечком, палочка с крючком, лопатка. Педагог просит ребенка достать тележку и покатай матрешек. Ребенок должен догадаться использовать палочку с колечком для доставания тележки со стержнем. Детям дается возможность решить задачу методом проб. Затем дефектолог просит объяснить, почему ребенок использовал именно палочку с колечком. После этого ребенок играет с матрешками (разбирает, складывает, катает).

3. Игра «Испечем пироги!»

Оборудование: формочки для песка, совочки.

Ход игры: Игра проводится на улице. В теплую погоду педагог организует детей около песочницы и предлагает им испечь пироги для кукол. Педагог раздает детям формочки. Если они начинают брать песок руками, педагог останавливает их и говорит: «Руками песок брать нельзя. Чем можно брать песок?» Раздает детям совочки, показывает, как надо набирать песок, насыпать его в формочки и «печь пироги». Педагог уточняет, что песок надо набирать совочком.

4. Игра «Перевезем игрушки!»

Оборудование: машинка, веревка, кирпичики, котят.

Ход игры: Педагог приглашает детей в игровой уголок и говорит, что им сегодня принесли новые игрушки (кирпичики и котят). Игрушки лежат у двери на салфетке. Эти игрушки надо перевезти в игровой уголок, и дети будут с ними играть. Педагог говорит детям, что перевезти их удобно на машине, показывая ее (машина без веревки). Предлагает ребенку нагрузить несколько кирпичиков и привезти их. Если ребенок не обращает внимание на то, что у машины нет веревки, педагог не останавливает его, а дает убедиться, что без веревки возить машину неудобно. Затем фиксирует внимание всех детей на веревку и привязывает ее к машине. Дети по очереди перевозят игрушки, а затем строят из кирпичиков дорожку для котят.

5. Занятие «На чем мы сидим?»

Оборудование: подносы, мелкие игрушки: грибы, елочки.

Ход занятия. Педагог приглашает детей в учебную комнату, в которой все стульчики спрятаны. На столах на подносах лежат игрушки. Педагог садится на свой стул и приглашает детей тоже сесть. Не обращая внимание на то, что дети стоят, педагог сообщает: «У вас на подносах лежат красивые игрушки - елочки и грибочки. Сегодня надо посадить елочки. Грибочки оставьте на подносах». Затем он спрашивает: «Дети, а почему вы стоите?»

Садитесь!» Если дети не говорят, что у них нет стульчиков, педагог сообщает: «Вот я сижу - мне удобно. А на чем я сижу? А где же ваши стульчики? Давайте, поищем их». После того как дети найдут и поставят свои стульчики, педагог говорит: «Как удобно всем детям сидеть на стульчиках, теперь можно сажать елочки». В конце занятия педагог спрашивает детей: «На чем удобно сидеть?» - и делает вывод, что людям удобно сидеть на стульях.

6. Игра «Куклы пришли в гости»

Оборудование: детская мебель, детская посуда, конфеты, две куклы.

Ход игры: Проводится в игровом уголке. Педагог обыгрывает неожиданный приход двух кукол к детям в гости. Затем говорит, что гостей надо угощать чаем. Педагог сажает кукол за стол и спрашивает детей, что надо поставить на стол, чтобы угостить кукол чаем. Если дети не отвечают, педагог спрашивает: «Из чего пьют чай?» Затем просит детей достать из буфета чашки, блюдца, ложки, вазу и расставить все на стол. Один ребенок разливает чай (из чайника), другой - мешает его в чашках, третий - угощает кукол конфетами. В конце игры педагог уточняет, что люди пьют чай из чашек, и кукол тоже надо поить из чашек.

Раздел 2

1. Игра «Достань мишке мячик!»

Оборудование: мишка, мяч, палка.

Ход игры: 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».

2. Игра «Достань игрушку!»

Оборудование: заводная игрушка, ключик.

Ход игры: Педагог приглашает ребенка и дает ему ключик от заводной игрушки. Заводная игрушка в прозрачном пакете висит высоко. Ребенок должен достать ее, используя в качестве вспомогательного средства банкетку.

Педагог предлагает достать заводную игрушку и поиграть с ней. В случае затруднения педагог помогает ребенку проанализировать ситуацию: «Ты можешь достать рукой игрушку? Почему? Ты маленький, а игрушка высоко. Давай поищем, на что можно встать, чтобы достать игрушку. Вот, давай возьмем эту банкетку, ты на нее встанешь и попробуешь достать». После того, как ребенок достанет игрушку, педагог помогает завести ее ключиком. Ребенок заводит игрушку несколько раз, они вместе радуются. Затем педагог уточняет действия: «Если игрушка находится высоко, надо искать, на что можно встать, чтобы стать выше и достать игрушку».

3. Игра «Столкни мяч!»

Оборудование: корзина, палка, мяч.

Ход игры: 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».

4. Игра "Достань игрушку"

Оборудование: заводная машинка, лопатка с длинной палочкой.

Ход игры: Педагог заводит машинку, которая «случайно» заезжает под шкаф. Ребенок не может достать игрушку рукой. Педагог просит его достать машинку, а затем с ней поиграть. Для этого ребенок должен использовать лопатку, которая лежит вне поля зрения его, на подоконнике. Если ребенок пытается доставать игрушку рукой, надо дать ему убедиться, что рукой достать игрушку нельзя. Педагог направляет ребенка на поиск орудия и говорит: «Давай поищем, что тебе поможет достать машинку». При необходимости указывает жестом на лопатку: «Посмотри, может там есть что-то, что тебе поможет». При затруднении педагог говорит: «Возьми эту лопатку, попробуй этой лопаткой достать машинку». Затем организуется игра с заводной машинкой. В конце игры педагог напоминает: «Надо всегда искать, что поможет достать игрушку».

5. Задание «Украсим комнату!»

Оборудование: пластмассовые снежинки с ниточками (или фонарики с ниточками).

Ход занятия: Педагог сообщает детям, что скоро будет праздник - Новый год; надо украсить комнату, повесить снежинки. Он говорит, что снежинки надо повесить в разные места комнаты: на высокую планку около доски, на гвоздик около картины, на гвоздик около книжной полки и т.д. Затем детям раздают снежинки и предлагают их повесить. Дети должны использовать различные вспомогательные средства - стулья, скамейку, банкетку, которые находятся вне поля их зрения. При затруднении педагог помогает найти эти средства и выполнить задание каждому ребенку. Все радуются украшениям, и каждый ребенок рассказывает, что ему помогло так высоко повесить снежинку.

6. Игра «Достань камешки!»

Оборудование: аквариум, банка с камешками, деревянная ложка с длинной палочкой.

Ход занятия. Педагог обращает внимание детей на аквариум и говорит: «В аквариуме рыбки живут. А в банке есть камешки. Надо достать из банки камешки и опустить их в аквариум». Недалеко от банки лежит ложка. Если дети тянутся рукой достать камешки, педагог говорит: «Нет, рукой неудобно, рукав можно замочить. Надо подумать, чем удобно доставать камешки. Попробуем достать их ложкой». Педагог показывает способ действия. Дети по очереди достают камешки и опускают в аквариум. Педагог сообщает: «Ложкой удобно доставать камешки из банки».

Примечание. После серии проведенных игр, где дети сталкивались с решением проблемных практических задач, их следует подвести к пониманию того, что, если предмет находится высоко, нужно встать на стул, скамейку, банкетку и т.д. Если же игрушки попадают под какой-либо предмет или в щель, куда нельзя проникнуть рукой, надо искать вспомогательные средства: сачок, лопатку, клюшку и т.д.

Раздел 3

1. Игра «Звени, колокольчик!»

Оборудование: дощечка с укрепленными на ней колокольчиком с веревочкой, привязанной к язычку, и двумя «ложными» веревочками.

Ход игры: На видном и легкодоступном месте подвешивается дощечка с колокольчиком. Она висит так, что ребенок не может достать рукой веревочку и позвонить в колокольчик. Две «ложные» веревочки, более длинные, чем привязанная, прикреплены к дощечке по обе стороны колокольчика. Чтобы позвонить в колокольчик, ребенок должен потянуть за ту веревочку, которая прикреплена к язычку. Вначале ребенку дается только общая инструкция: «Позвони в колокольчик!» Если он начинает подпрыгивать, стремясь схватить-

ся за язычок колокольчика, педагог говорит: «Подумай, что тебе может помочь позвонить в колокольчик». Ребенок чаще всего начинает тянуть за наиболее длинную веревочку. Но колокольчик при этом не звенит. Предоставив ребенку возможность самостоятельно несколько раз дернуть за «ложную» веревочку, педагог говорит: «Ты слышишь, что колокольчик не звенит, попробуй дернуть за другую веревочку!» - и дает возможность ребенку попробовать тянуть за все веревочки. Наконец, когда колокольчик зазвенел, педагог спрашивает: «А теперь почему звенит колокольчик?» - и помогает ребенку увидеть, что эта веревочка непосредственно прикреплена к колокольчику, а две другие - нет. В конце игры педагог просит ребенка последовательно рассказать о своих действиях и закрепить в словесном плане верные способы действия. «Сначала ты тянул за непривязанную веревочку, и колокольчик не звенел. Потом ты тянул за привязанную - колокольчик зазвенел».

2. Игра «Достань камешки!»

Оборудование: банка с водой, камешки, разные палочки: с крючком, сачком, колечком, вилкой.

Ход игры: 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

3. Игра «Угадай, что в трубке лежит?»

Оборудование: прозрачная трубка с отверстиями на обоих концах; сверток, в котором маленькая машинка; короткая и длинная палочки.

Ход игры: Педагог показывает ребенку прозрачную трубку, обращая внимание на то, что в середине трубки что-то лежит. Заинтересовав ребенка, педагог предлагает достать сверток и посмотреть, что там лежит. Ребенок должен найти подходящий предмет-орудие для выталкивания свертка из трубки. В случае затруднения педагог показывает ему, как методом проб можно выполнить задание. Берет вначале короткую палочку и пытается вытолкнуть ею сверток. При этом он говорит: «Видишь, палочка до свертка не достает». Затем берет длинную палочку и выталкивает сверток, восклицая: «Достали!» При этом обращает внимание детей на свойства предмета-орудия: «Если одной палочкой не достать, надо искать другую, пробовать другой палочкой». После этого педагог дает ребенку поиграть с машинкой.

4. Игра «Напой птичку!»

Оборудование: игрушка-птичка, тарелочка, тесьма.

Ход игры: Педагог приглашает ребенка поиграть и сажает его за стол. Перед ним на столе ставится птичка, к ноге которой привязана тесьма. Рядом, несколько наискось от прикрепленной тесьмы, располагаются «ложные» тесемки. Концы тесемок находятся в зоне досягаемости руки ребенка, птичка - нет. Ребенок должен догадаться использовать прикрепленную тесьму для достижения цели (птички). Педагог предлагает ребенку достать птичку и напоить ее из тарелочки. Предварительно он объясняет, что вставать со стула нельзя. В случае затруднения педагог указывает на тесемки и просит потянуть за одну из них. Если ребенок тянет за «ложную» тесьму, педагог говорит: «Попробуй, потяни за другую». После того как ребенок потянет за прикрепленную тесьму, он помогает ребенку обобщить его действия: «Видишь, эта привязанная тесьма, а эти не привязанные. За какую тесьму можно достать птичку?» Игра повторяется.

5. Игра «Построй забор!»

Оборудование: домик, кирпичики с отверстиями (или кубики), палочки-колышки (пластмассовые); набор предметов: молоток, гаечный ключ, отвертка.

Ход игры: На столе стоит пластмассовый домик. Педагог просит ребенка построить забор вокруг этого домика. Рядом лежит набор пластмассовых кирпичиков (кубиков) с отверстиями. В отверстия нужно вставить пластмассовые палочки. Рукой палочки вставить трудно, нужно забить их в каждое отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат на столе. Ребенок должен выбрать нужное орудие, молоток, и использовать его для забивания палочек. Педагог предоставляет ребенку возможность пробовать, чем лучше забивать гвозди. Затем он просит ребенка объяснить, почему он выбрал молоток.

6. Игра «Самолеты летят!»

Оборудование: самолет из пластмассового конструктора, гаечный ключ, молоток, отвертка.

Ход игры: Педагог предлагает ребенку поиграть с самолетом, гайки которого плохо укреплены. Ребенок должен догадаться выбрать среди предметов, имитирующих орудия труда, гаечный ключ и использовать его для укрепления гаек. В случае затруднения педагог дает возможность ребенку пробовать закручивать гайки различными предметами и выбрать необходимый - гаечный ключ. Затем педагог помогает ребенку закрутить гайки, т.е. выполнить практические действия. После этого следующий ребенок повторяет все действия. Затем разворачивается сюжет игры: «Самолеты заправляются и готовятся к полету. Самолеты - летят. Самолеты «идут» на посадку. Самолеты сели на площадку в аэропорту» и т.д.

Раздел 4

1. Игра «Почему скатился мячик?»

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

Ход игры: 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».

2. 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 игры: 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».

3. Игра «Почему шарик не упал?»

Оборудование: два шарика, два кубика.

Ход занятия. Педагог ставит на стол перед ребенком два набора - шарик на кубике. Один шарик совершенно незаметно для ребенка прикреплен гвоздиком к кубику. Педагог говорит: «Будем играть с этими игрушками» - и толкает кубик, на котором незакрепленный шарик. Затем спрашивает ребенка: «Почему упал шарик?» Выслушав ответ ребенка, педагог спрашивает: «Упадет ли второй шарик, если сделать то же самое?» Педагог толкает другой кубик. Шарик, закрепленный на гвоздике, не падает. Педагог спрашивает: «Почему на этот раз шарик не падает?» Ребенку дается возможность исследовать кубик и обнаружить причину, которая удержала шарик от падения, и объяснить, почему шарик не упал. Игра повторяется несколько раз.

4. Игра «Угости куклу чаем!»

Оборудование: кукла; кукольный деревянный стол; кукольная посуда.

Ход игры: Педагог предлагает ребенку угостить куклу чаем. Кукла сидит на стульчике за столом. У стола - три ножки, а четвертая, отломанная, лежит недалеко от стола. Посуда находится на другом столе. (Условия: когда на стол, за которым сидит кукла, ставят посуду, стол падает). Ребенок должен обнаружить причину падения стола, т.е. отсутствие одной ножки, найти ее и вставить на место. Педагог предлагает ребенку напоить куклу чаем. Он уточняет, что для этого надо на стол поставить посуду. Ребенок берет по одному предмету и ставит на стол. Когда стол падает, педагог спрашивает: «Что случилось? Почему упал стол?» При затруднении он помогает ребенку найти причину падения стола - нет одной ножки. Вместе ищут ножку, вставляют ее на место, а затем ребенок угощает куклу чаем. Затем педагог спрашивает: «Что случилось со столом? Почему он упал? Что ты сделал, чтобы стол не падал?»

5. Задание «Полей цветок!»

Оборудование: комнатное растение, лейка, тряпочка

Ход занятия. Педагог приглашает ребенка в комнату для занятий. На столе стоит комнатное растение. В дальнем углу комнаты стоит ведро с водой. (Условие: в стороне, на другом столе стоит лейка, на дне которой имеется отверстие). Педагог просит ребенка полить цветок. Ребенок набирает воду в лейку, а вода выливается через отверстие. Ребенок должен обнаружить причину выливания воды и найти вспомогательное средство- тряпочку — и догадаться закрыть ею отверстие, полить цветок. В случае затруднения педагог помогает ребенку рассмотреть лейку, обнаружить причину нарушения обычного действия: вода выливается через отверстие. Затем педагог помогает ребенку закрыть отверстие тряпочкой, и ребенок поливает цветок.

После выполнения задания педагог обобщает: «Если вода выливается из лейки, то надо искать, что случилось».

6. Игра «Построй зайке домик!»

Оборудование: грузовая машина, зайка, строительный набор, гаечный ключ (пластмассовый).

Ход игры: Педагог показывает ребенку зайку и предлагает построить ему домик. Строительный набор находится на другой стороне комнаты, поэтому его надо перевезти на грузовой машине. (Условие: одно колесо в машине не укреплено). Машину начинают везти, колесо отскакивает, и машина наклоняется на бок, не едет. Ребенок должен обнаружить, что колесо отскочило, а затем укрепить колесо гаечным ключом.

В случае затруднения педагог помогает ребенку найти причину, почему наклонилась машина, и устранить поломку. Он обращает внимание ребенка на то, что укреплять гайки надо гаечным ключом. Затем игра разворачивается: ребенок перевозит кирпичики для постройки домика для зайки.

7. Игра «Покатай игрушки на качелях!»

Оборудование: один набор игрушек - мишка и ежик; второй - зайка и белка.

Ход игры: Педагог говорит ребенку: «Вот эти игрушки хотят кататься на качелях: давай их рассмотрим внимательно, какие они». Дает ему в руки по очереди игрушки до парам так, чтобы ребенок мог сравнить их по весу. Затем педагог спрашивает ребенка: «Кто же будет кататься на качелях?» Ребенку дается возможность самому выбрать пару игрушек и посадить их на качели. Если он выбирает неправильно, ему дают возможность самому убедиться, кого с кем можно сажать на качели, т.е. выбрать пару игрушек, которых можно посадить на качели. В конце игры педагог уточняет: «Почему ты выбрал эту пару игрушек для качелей?» Он помогает ребенку понять, что для качелей надо подбирать пару игрушек, близких по весу.