



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЧГУ»)**

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

**РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
код, направление**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Выполнил(а):  
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1  
Нургалева Вера Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Сошникова Н.Г.

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. Теоретические основы проблемы словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	9
1.1 Понятия «мышление», «словесно-логическое мышление» в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Развитие словесно-логического мышления детей в онтогенезе.....	14
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	23
1.4 Роль психолого-педагогического сопровождения в развитии словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	25
Выводы по 1 главе.....	30
Глава 2: Экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	32
2.1 Методики изучения уровня развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	43
2.2 Изучение уровня сформированности словесно-логического мышления детей экспериментальной группы.....	44
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	49
2.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	61
Выводы по 2 главе.....	66
Заключение.....	68
Библиографический список.....	71
Приложение.....	77

## **Введение**

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления.

Благодаря этому процессу человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, познать этот предмет. Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию), мы приобретаем новые знания.

Благодаря мышлению человек может по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные закономерности между явлениями действительности, а также делать выводы, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику.

Исследователями было установлено, что физиологической основой мышления человека является сложная деятельность, выполняемая обеими сигнальными системами. Наиболее большое значение имеет вторая сигнальная система, так как мышление неразрывно связано с речевой деятельностью человека (Л.М. Векнер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов).

Младший школьный возраст является первым этапом становления личности и закономерностей психического развития ребенка. Формирование базиса личностной культуры связано с ориентированием в предметном мире, явлениях природы, формированием представлений о явлениях общественной жизни и отношениях между людьми, приобщением к ценностям нравственного и этического порядков.

Одним из способов познания окружающего мира, является мышление. Психологические новообразования, а именно мышление,

развивающиеся к концу дошкольного возраста, являются фундаментом для формирования учебной деятельности в школьном возрасте.

Многочисленные исследования позволили выявить общие закономерности развития психических процессов нормальных и аномальных детей. В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью деятельности детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня являются нарушения познавательной деятельности связанные с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Недостатки речевого развития приводят к затруднению выявления существенных признаков предметов и установление связи между ними. Особенно нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Ж. Пиаже, Б. Инельдер и др.) и отечественные (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, З.М. Истомина, и др.) исследователи.

Имеется ряд педагогических исследований (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Н.Б. Истомина и др.), доказывающих, что при организации систематического педагогического воздействия на развитие логического мышления соответствующие интеллектуальные операции могут быть сформированы у ребенка в младшем школьном возрасте.

Многие исследователи отмечают, что целенаправленная работа по развитию логического мышления младших школьников должна носить системный характер (Е.В. Веселовская, А.А. Столяр, Л.М. и др.). При этом исследования психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) позволяют сделать вывод о том, что результативность процесса развития логического мышления младших школьников зависит от способа организации специальной развивающей работы.

Исследование развития мышления необходимо для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия для развития, обучения и воспитания глухих детей старшего дошкольного возраста, соответствующие реальным возможностям ребенка.

Особенности коррекционной работы детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи уровня неразрывно связаны с разработкой методов, направленных на дальнейшее развитие их речи и словесно-логического мышления.

Именно поэтому проблема исследования и коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в настоящее время является актуальной в современной школьной логопедии, так как прямо связана с успешностью их обучения, от результатов которого зависит их социальная адаптация.

Таким образом, актуальность проблемы определила тему нашего исследования: «Развитие словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения».

**Цель исследования:** определить содержание коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения и оценить её эффективность.

**Объект исследования:** развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Предмет исследования:** психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования.** Развитие логического мышления в процессе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня должно протекать более успешно, если:

- теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, определяющие формирование и развитие словесно-логического мышления младших школьников с ОНР III уровня;

- выявлены особенности словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

- определены критерии и уровни развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

- психолого-педагогическое сопровождение будет направлено на развитие у детей данной категории словесно-логического мышления;

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы.

3. Разработать содержание коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-

педагогического сопровождения и апробировать её в процессе экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование проводилось в период с ноября по апрель 2014-2016 года в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска».

В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста. Логопедическое заключение: у троих детей – «ОНР III уровня». Два ребёнка с заключением «нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи III уровня». Трое детей с заключением «ОНР III уровня. Стертая дизартрия». Четверо детей с заключением «ОНР III уровня. Дизартрия». Возраст детей от 7 до 8 лет.

**Методологическая основа исследования:** принцип единства и диалектического взаимодействия теории и практики в научном познании (В.С. Безрукова, А.П. Беляева, Э.Г. Исаева, М.И.Махмутов и др.); психологические теории деятельности (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); педагогические теории: развивающего обучения (А.К. Артемов, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.); личностно-ориентированного обучения (Ш.А. Амонашвили, В.В. Беляев, Г.И. Железовская, В.С. Сухомлинский, И.С. Якиманская и др.); системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.В. Кузьмина и др.); психологические теории, раскрывающие особенности детей младшего школьного возраста (Мухина В.С., Эльконин Д.Б.); теории развития логического мышления (П.П.Блонский, А.В.Брушлинский,

Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, З.А.Зак, французский психолог Жан Пиаже и др.).

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы, анализ документации, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, количественная и качественная обработка данных.

**Описание структуры работы:** диссертационная работа состоит из двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложения.

# **Глава 1. Теоретические основы проблемы словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

## **1.1. Понятия «мышление», «словесно-логическое мышление» в психолого-педагогической литературе**

В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления. Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Емкое и краткое определение мышления как процесса восприятия было дано К.Г. Юнгом: «Мышление есть рациональная способность структурировать и синтезировать дискретные данные путем концептуального обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие» [49].

Мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такая данная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятия (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством мышления.

По мнению Ж. Пиаже: «Мышление – это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними» [50].

Таким образом, получается, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета, либо явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой.

Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно: одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется отдельно, конкретно [33].

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 специально человеческое высшее мышление».

Таким образом, обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятию). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя, и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и прочее.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи

организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов

Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными [12].

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. В процессе действия человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность - основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.

Таким образом, можно выделить функцию и задачу мышления.

Функция мышления - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования [32].

На основании этого выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач - практических и теоретических.

Наглядно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Наглядно-действенное мышление это, прежде всего техническое, конструктивное мышление. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи. Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействий умственных и практических компонентов работы. Сложные операции абстрактного мышления переплетаются с практическими действиями человека, неразрывно связаны с ними. Характерными особенностями наглядно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно.

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

Словесно-логическое мышление направлено, в основном, на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Оно отражает общие связи и отношения, оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль [45].

Словесно-логическое (вербально-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 [30].

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

В процессе развития мышления у детей раньше всего возникает наглядно-действенное, потом наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое. Но особенности каждого из указанных видов мышления у детей несколько иные, связь их проще.

Таким образом, существуют три основных вида мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое, каждое из которых имеет свою специфику. Виды мышления являются вместе с тем типологическими особенностями умственной и практической деятельности людей. В основе каждого вида лежит особое отношение сигнальных систем. Если у человека преобладает наглядно-действенное или наглядно-образное мышление, это означает относительное преобладание у него первой сигнальной системы над другой; если же человеку наиболее свойственно словесно-логическое мышление, это означает относительное преобладание у него второй сигнальной системы над первой. У взрослого нормально развивающегося человека эти формы, виды, операции и качества мышления достигают достаточно высокого развития и в зависимости от характера решения задач, на первое место выступают то одни, то другие формы, виды, операции, качества мышления [6].

## **1.2. Развитие словесно-логического мышления детей в онтогенезе**

Развитие мышление начинается в младенческом возрасте и в течение первого года жизни (по мнению Л.С. Выготского - в течение двух лет жизни), формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным законам.

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности [39].

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов, педагогов, физиологов (Л.М. Векнер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов) позволили выявить особенности и последовательность развития познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта ребенка. Ребёнок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью.

Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются с взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они

манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, то есть вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач [13].

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него [41].

Таким образом, мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти действия, ребёнок думает. Он мыслит, действуя, его мышление наглядно-действенное.

Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму «устремленного взгляда», обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и тому подобное [20].

Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже.

Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев. Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их [14].

Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикоснуться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и тому подобное).

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо. Надо отметить, что восприятия слов (сенсорная речь) появляются у ребенка после 6 мес., однако слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе "Где мама?" изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезнет. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не к конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом [47].

Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. При этом мыслительная деятельность выражается, прежде

всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от осознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей [9].

По мнению Л.С. Выготского логическое мышление в психическом развитии стоит «выше» образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного. Он считает, что усвоение логических форм мышления будет неполноценным без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм [12].

Словесно-логическое (вербально-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.

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, — нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов — свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т.е. к возрасту около 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой [50].

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребенок усваивает знания слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

Н.Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного и младшего школьного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста.

Эти этапы следующие.

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже

направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе — память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н.Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач». При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [52].

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется

словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим). Как же идет этот специфический процесс?

Трех-четырехлетний ребенок может использовать слова, которые мы, взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называем понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию рече-мыслительного развития детей, ограничив ее 2—7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с использованием понятиями, по крайней мере, в их начальной, конкретной форме [24].

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Для мышления дошкольников характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи и в ее решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересно, что их увлекает. Младшие школьники, когда возникает необходимость регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим мышлением, думать тогда, когда это нужно, а не только тогда, когда интересно, когда нравится то, о чем надо думать [39, с.183].

Конечно, в 6-7 лет понятийное мышление еще не сформировалось, и все же задатки этого вида мышления уже есть.

Исследования детского мышления и его развития, в частности перехода от практического к логическому, были начаты Л.С. Выготским. Им же были намечены основные пути и условия этого перехода. Эти исследования, продолженные А.А. Люблинской, Г.И. Минской, Х.А. Ганьковой и др., показали, что практическое действие, даже на высшем уровне развития логического мышления остается как бы “в резерве”. “Мышление руками” остается “в резерве” даже у подростков и взрослых,

когда новую задачу они не могут решить сразу словесным путем – в уме [38, с.183].

На понимании роли практического действия как начальной ступени процесса развития всех высших форм мышления человека построена концепция “поэтапного формирования умственного действия”, разработанная П.Я. Гальпериным [14,с.53]. На первом этапе ребенок использует для решения задачи внешние материальные действия. На втором эти действия только представляются и проговариваются ребенком (сначала громко, затем про себя). Лишь на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие “сворачивается” и уходит во внутренний план.

Отечественный психолог О.К. Тихомиров в своей работе “Психология мышления” определяет логическое мышление как “рассуждающее, теоретическое мышление, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств” [60, с.89]. Его же он называет аналитическим мышлением, которое развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека.

Огромное значение в учебной деятельности младшего школьника имеет операция сравнения. Ведь большая часть усвояемого материала именно в младших классах построена на сравнении. Эта операция лежит в основе классификации явлений и их систематизации. Для овладения операциями сравнения человек должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном. Исследования Е.Н. Шиловой, Т.В. Косма и многих других убедительно показали, что ошибки в выполнении операции сравнения – результат неумения учеников производить нужное умственное действие [29]. Их просто не учили этому.

Исследования показали также, что для логического мышления младших школьников характерна еще одна особенность – однолинейное

сравнение, т.е. они, устанавливают либо только различие, не видя сходства (чаще всего), либо только сходное и общее, не устанавливая различного. К тому же выступает заметная разница между практическим установлением сходства и различия и умением доказывать, обосновать свое суждение, т.е. объяснить, что такое “сравнение” и что означает “сравнить”.

Совершенствование логических умозаключений сохраняется и в других мыслительных процессах: в установлении причинно-следственных связей, в классификации и ответах на поставленные взрослыми вопросы, требующие планирования, догадки, поиска решения.

Таким образом, говоря об особенностях мышления младшего школьника и, опираясь на все указанное выше, можно сделать следующие выводы.

1. Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения).

2. Для мышления младших школьников характерно однолинейное сравнение (они устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее).

4. Детям 7-10 лет доступны логические суждения, оперирования понятиями, переходы к обобщениям и выводам.

Таким образом, мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и т.п. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. К 3-5 годам понятие еще опирается на один признак, к 6-7 годам выделяются уже общие, групповые признаки. Становление нервной высшей деятельности завершается в возрасте 15-17 лет.

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Младший школьный возраст относят к возрасту наиболее стремительного развития человека, первоначального формирования психических и физических его качеств, необходимых в течение всей последующей жизни, складывания свойств и особенностей, определяющих его индивидуальное личностное развитие. Особенностью периодов от рождения до поступления в школу является обеспечение уровня общего психического развития ребенка, что в дальнейшем будет служить основой для приобретения знаний в различных областях жизни.

Дети младшего школьного возраста с ОНР III уровня имеют ряд особенностей в психофизическом развитии, общении, порожденных первичным недостатком – нарушением речи. Эти особенности не позволяют им эффективно развиваться, овладевать знаниями, приобретать жизненно-необходимые умения и навыки [15].

У детей выявлена недостаточность различных видов восприятия и, в первую очередь, слухового и пространственного. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Объем зрительной памяти не отличается от нормы. Однако заметно снижена слуховая память. Наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, наблюдаются трудности овладения анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Речь у детей данной категории фразовая развернутая, с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У них нарушено звукопроизношение, а также нарушено согласование числительных с существительными и образование множественного числа существительных. Ограничен словарь антонимов, синонимов, глаголов, относительных прилагательных. Нарушен звуковой анализ и синтез. Наблюдаются нарушения последовательности изложения текста: пропуск

слов и предложений; перестановка членов предложения. В речи детей встречаются разнообразные аграмматизмы, ошибки в управлении и согласовании, в употреблении служебных слов и временных глаголов, трудности в слово- и формообразовании. Дети успешнее осуществляют полный пересказ доступного им текста, чем изложение его основного содержания.

Также наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью выполнения дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения, наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Отмечается недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом [4].

Психическое развитие детей с общим недоразвитием речи подчиняется в процессе обучения закономерностям, которые обнаруживаются в развитии детей с нормой речевого развития. Вместе с тем у них проявляются закономерности, общие для всех типов аномального развития. Так, при всех типах нарушений наблюдается снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии, менее точное и длительное хранение наглядного материала (зрительных образов хорошо знакомых детям предметов) отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10–11 лет).

Таким образом, чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с общим недоразвитием речи III уровня с ребенком с нормой речевого развития. Появление сознательного обдумывания и размышления у ребенка свидетельствует уже о проявлении всех аспектов мыслительной деятельности.

#### **1.4. Роль психолого-педагогического сопровождения в развитии словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Природа одарила каждого человека способностью в познании того мира, в котором он родился: ощущать и воспринимать окружающий мир – людей, природу, культуру, различные предметы и явления; помнить, думать, соображать; говорить и понимать речь других людей; быть внимательным. Все эти способности развиваются, совершенствуются, приобретают индивидуальную окраску не сами по себе, а в активной познавательной деятельности человека.

Развитие ребенка происходит только в деятельности. Только собственными силами можно усвоить опыт и знания, накопленные человечеством, развить свои интеллектуальные и другие способности.

Психические процессы, с помощью которых человек познает мир, себя и других людей, называются познавательными процессами или познавательными способностями. К таким способностям относятся: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление и воображение. Они сигнализируют нам о том, что происходит в данный момент вокруг нас и в нашем собственном организме, дают возможность ориентироваться в окружающих условиях и соотносить с ними свои действия и поступки.

На разных уровнях (ступенях) образования задачи психолого-педагогического сопровождения различны. Начальная школа - определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и "умения учиться", развитии творческих способностей.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе может быть: обеспечение нормального

развития ребенка, коррекция имеющихся недостатков, социализация ребёнка в коллективе сверстников.

Общими задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

- психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов;

- коррекция имеющихся недостатков в развитии.

В связи с особенностями словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, у них наблюдаются значительные трудности в формировании всех познавательных процессов, особенно страдает словесно-логическое мышление.

Педагоги в ходе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ОНР III уровня должны развивать у них и словесно-логическое мышление. Речь и мышление неразрывно связаны друг с другом.

Педагоги, планируя занятия с детьми с нарушениями речи, предусматривают работу по следующим направлениям:

1. развитие движений (основные движения и мелкая моторика);
2. развитие зрительного восприятия (восприятие цвета, формы, величины, пространственных представлений);
3. развитие фонематического восприятия (восприятие звучания музыкальных инструментов, слов);
4. формирование мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, логического);

5. формирование речи (понимание устной речи);
6. формирование учебной деятельности;
7. обучение изобразительной деятельности.

Логопед в процессе работы объединяет сразу несколько задач:

- формирование произносительной стороны устной речи;
- развитие фонематического восприятия;
- формирование познавательной активности детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня;
- организация внимания, аналитического мышления, памяти, зрительного восприятия, развитие тонких движений руки и зрительно-моторной интеграции [10].

Дети должны овладеть речевыми средствами для выражения относительных понятий (что, по данным исследования А.П. Гозовой, достигается с большим трудом), для описания пространственных и временных отношений и, кроме того, научиться характеризовать одни и те же связи двусторонне или многосторонне. Так, пространственные отношения между предметами следует рассматривать со стороны одного и другого предмета (кубик под столом - стол над кубиком) или трех и более предметов (стол в центре комнаты, под большой лампой, вокруг стола стулья - большая лампа висит в центре потолка, над ней стол и стулья - стулья у стола под лампой и т.п.). Аналогично этому выражаются отношения по величине или количеству (кукла меньше мишки и больше зайца - заяц меньше куклы и мишки - мишка больше куклы и зайца; тетрадь стоит дешевле, чем ручка и резинка, - резинка дороже тетради и дешевле ручки - ручка дороже резинки и тетради), временные отношения (я отрезал, потом наклеил - я наклеил, после того, как отрезал) [1].

Разные способы словесного выражения одной и той же предметной ситуации не только обеспечивают речевую практику, но и позволяют глубже понять ситуацию, способствуют развитию гибкости, обратимости мышления. Вместе с тем создаются предпосылки для овладения умением

переформулировать содержание текстовых задач, что, как показал С.Л. Рубинштейн, является важным этапом их решения. Работа по развитию обратимости, гибкости мышления должна проводиться на всех этапах коррекционного воспитания и обучения детей. Будет меняться только предмет рассмотрения, сначала конкретный, затем все более отвлеченный. [55].

На занятиях помимо традиционных упражнений, направленных на развитие лексико-грамматической стороны речи и произношения, педагогу необходимо включает и интеллектуально-развивающих заданий, что позволяет сделать работу детей насыщенной и менее утомительной. На индивидуальных занятиях, занимаясь, в том числе и развитием словесно-логического мышления, логопед использует различные дидактические игры, такие как «Найди небылицу», «Дополни предложение», «Какое время года?»; позволяет ребёнку не только активизировать мыслительные операции, но и развивать речь. Использование большого количества красочного наглядного материала позволяет добиваться высокой эффективности индивидуальных занятий и способствует меньшей утомляемости детей во время занятий.

Значимость дидактических игр в воспитательном процессе обусловлена прежде всего тем, что мы можем на использовать творческую деятельность, которая будет направлена на создание мотивации ребенка и его сотрудничество. Репродуктивная деятельность без активации творческих способностей не обеспечивает высокого уровня развития обучающихся. Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный заранее predetermined путь его достижения на основе некоего алгоритма, дети практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал [16].

Таким образом, тяжесть нарушений речевого развития напрямую связана со временем появления и со степенью его нарушения. Недостаточное развитие звуковой дифференцировки приводит к снижению смыслового различения. Нарушения фонематического развития способствуют возникновению нарушений слухоречевой памяти. Недоразвитие речи обуславливает изменение развития других познавательных процессов, замедление психического развития ребенка, поэтому работа, которая осуществляется на индивидуальных занятиях по развитию словесно-логического мышления, в неразрывном единстве с другими занятиями дошкольного обучения. Это позволяет ребенку развивать все психические процессы подниматься на более высокий уровень развития.

## **Выводы по 1 главе**

В результате изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Объективной материальной формой мышления является язык. Посредством слова люди общаются между собой, передавая культурно-исторический опыт. Благодаря мышлению человек познает предметы и явления, а также связи и отношения между ними.

Многочисленными исследованиями установлено, что мышление неразрывно связано с чувственным познанием, так как чувственная основа является основным источником мысли. То есть с помощью таких психических процессов как ощущение, восприятие человек получает информацию об окружающей действительности. Вместе с тем мышление человека устремлено на познание неизвестного, а для этого чувственная основа мышления слишком узка. Таким образом, существуют три основных вида мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое, каждое из которых имеет свою специфику.

Изучение специальной литературы показало, что логическое мышление в психическом развитии стоит «выше» образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного. Таким образом, усвоение логических форм мышления будет неполноценным без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм.

Развитие мышления проходит определенные стадии развития. Нарушение или выпадение одной из стадий может повлечь за собой необратимые изменения.

Следует отметить, что развитие словесно-логического мышления у детей с дефицитным развитием имеет определенные закономерности.

Дети младшего школьного возраста с ОНР III уровня не умеют выстраивать причинно-следственные связи, затруднение вызывает

решение задач, цепочка логических связей у них нарушена. Для таких детей необходимы определенные условия воспитания.

Тяжесть нарушений речевого развития напрямую связана со временем появления нарушений и со степенью его нарушения. Недостаточное развитие звуковой дифференцировки приводит к снижению смыслового различения. Нарушения фонематического развития способствуют возникновению нарушений слухоречевой памяти. Недоразвитие речи обуславливает изменение развития других познавательных процессов, замедление психического развития ребенка, поэтому работа, которая осуществляется на индивидуальных занятиях по развитию словесно-логического мышления, в неразрывном единстве с другими занятиями дошкольного обучения. Это позволяет ребенку развивать все психические процессы поднимать на более высокий уровень развития.

Таким образом, чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие речевого ребенка с развитием ребенка имеющего норму речевого развития.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

### **2.1. Методики изучения уровня развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Экспериментальное исследование проводилось индивидуально, на каждого ребенка был составлен протокол обследования.

В ходе экспериментального исследования нами были использованы следующие методики:

- для диагностики мышления: методика «Четвертый лишний» - для определения уровня развития обобщения и понятийно-логического мышления; методика «Закономерности» - для определения уровня развития интуитивно-логического мышления»; методика «Умозаключения по аналогии», направленная на выявление уровня развития понятийно-речевого мышления; «Классификация» - для определения способности устанавливать логические связи.
- для определения уровня развития связной речи применялись следующие задания: составление рассказов: по сюжетной картинке; по серии картинок; рассказ-описание; пересказ; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

#### **Методики диагностики мышления**

Методика "Четвертый лишний" (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.). Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти "лишнее" слово и объяснить, почему оно "лишнее".

- книга, портфель, чемодан, кошелек;
- печка, керосинка, свеча, электроплитка;
- трамвай, автобус, трактор, троллейбус;

- лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
- река, мост, озеро, море;
- бабочка, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, злой;
- бабушка, учитель, папа, мама;
- минута, секунда, час, вечер;
- Василий, Федор, Иванов, Семен.

("Лишние" слова выделены курсивом.)

За каждый правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный - 0 баллов.

10-8 баллов - высокий уровень развития обобщения;

7-5 баллов - средний уровень развития обобщения, ребенок не всегда может выделить существенные признаки предметов;

4 и менее баллов - способность к обобщению развита слабо.

Результаты исследования заносятся в протокол.

Методика «Умозаключения по аналогии» (авторы - Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрова).

Данная методика позволяет исследовать способность ребенка делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом. Выполнение задания требует сформированности умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Возможна диагностика умения ребенка сохранять и использовать заданный способ рассуждения. Отношения между понятиями в каждом задании различны, и, если ребенок не способен еще выделять существенные признаки в понятиях, он будет строить умозаключение на основе предыдущей аналогии, что приведет к ошибочному ответу. Таким образом, успешность выполнения заданий методики позволяет делать выводы об уровне развития словесно-логического мышления по такому показателю как логическое действие - "умозаключение".

Обследование проводится в индивидуальной форме, время на ответы не ограничивается. В случае явных затруднений у ребенка не настаивают на ответе и переходят к следующему заданию. Текст заданий напечатан (или написан) крупно на листе бумаги. Исследователь вслух четко читает задание, ребенок, если он уже умеет читать, может следить по тексту.

Задание выполняется в несколько этапов. На первом этапе ребенку сообщается инструкция: "Сейчас мы с тобой будем подбирать слова друг к другу. Например, огурец - овощ. Надо подобрать к слову "гвоздика" такое, которое подходило бы так же, как слово "овощ" к слову "огурец". Слова такие: сорняк, роса, садик, цветок, земля.

Второй этап (после паузы). "Давай попробуем: огурец - овощ; гвоздика - ?". После паузы зачитываются все слова. "Какое слово подходит?" - спрашиваем ребенка. Дополнительных вопросов и пояснений давать не следует.

При выполнении заданий возможна стимулирующая помощь. Если у ребенка возникает неуверенность в ответе, можно предложить ему подумать еще и дать правильный ответ. Такая помощь учитывается при начислении баллов. Чем быстрее ребенок откажется от помощи и начнет самостоятельно выполнять задания, тем выше его обучаемость, следовательно, можно считать, что он быстро запоминает алгоритм решения задачи и может действовать по образцу.

Оценка успешности выполнения заданий производится следующим образом:

1 балл - выполнение задания с первого предъявления;

0,5 балла - задание выполнено со второй попытки, после того, как логопедом была оказана помощь.

Интерпретация количественных результатов:

высокий уровень успешности – 7 и более баллов, у детей сформирована такая мыслительная операция, как умозаключение";

средний уровень - от 5 до 7 баллов: выполнение мыслительной операции осуществляется детьми в "зоне ближайшего развития". В процессе обучения, в первоначальный период, полезно давать таким детям индивидуальные задания по развитию мыслительных операций, оказывая минимальную помощь;

низкий уровень - менее 5 баллов, у детей практически отсутствуют навыки мыслительных операций, что предъявляет особые требования к развитию у них навыков логического мышления в учебной познавательной деятельности.

№	Образец	Задание	Оценка
1.	Огурец: овощ	Гвоздика: сорняк, роса, садик, цветок, земля	
2.	Огород: морковь	Сад, забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка	
3.	Учитель: ученик	Врач: очки, больница, палата, больной, лекарства	
4.	Цветок: ваза	Птица: клув, чайка, гнездо, перья, хвост	
5.	Перчатка: рука	Сапог: чулки, подошва, кожа, нога, щетка	
6.	Темный: светлый	Мокрый: солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный	
7.	Часы: время	Градусник: стекло, больной, кровать, температура, врач	
8.	Машина: мотор	Лодка: река, маяк, парус, волна, берег	
9.	Стол: скатерть	Пол: мебель, ковер, пыль, доски, гвозди	
10.	Стул: деревянный	Игла: острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная	

Методика «Закономерности» (авторы - Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Цели методики **исследования**: выявить сформированность операции сравнения; способность находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии; особенности словесно-логического мышления; умение устанавливать закономерности; обучаемость.

Процедура проведения. Перед ребенком кладут таблицу, в которой даны два аналогичных задания. На примере задания, приведенного в верхней части таблицы, дают инструкцию, содержащую объяснение и показ экспериментатором способа решений задания. Затем предлагают задание, приведенное в нижней части таблицы. Инструкция: «Какой здесь должен быть рисунок?» После этой таблицы предлагают следующую таблицу.

Инструкция: «Положи картинки на пустые клетки так, чтобы в каждом ряду картинки не повторялись». Предварительно картинки должны быть вырезаны и наклеены на картон.

Анализ результатов: дети с нормальным умственным развитием в 7 -8 лет имеют разный уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности.

Высокий уровень – легко и быстро анализируют условия заданий наглядного характера, производят мысленно операции синтеза и устанавливают необходимые закономерности, самостоятельно во всех трех заданиях, без помощи экспериментатора.

Средний уровень – испытывают трудности при первом задании, но после указаний на допущенные ошибки и разъяснений они понимают общий принцип решения и пользуются им в последующих заданиях.

Низкий уровень – нужна значительная помощь во всех заданиях, но после дополнительных объяснений справляется с заданиями, или задание не понимают и не выполняют, обучение оказывается малоэффективным. [20].

Методика «Раздели на группы» (Чирков В. И., Соколова О. Л).

Цель данной методики – оценка словесно - логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, и предлагают следующее задание: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены».(см.Приложение II).

На выполнение всего задания отводится 3 мин.

Оценка результатов:

10 баллов	– ребенок выделил все группы фигур за время меньше чем 2 мин. Эти группы фигур следующие треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры (на рис они черного цвета), синие фигуры (заштрихованы в линейку), желтые фигуры (в клеточку), большие фигуры, малые фигуры
Замечание	Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп
8-9 баллов	– ребенок выделил все группы фигур за время от 2,0 до 2,5 мин
6-7 баллов	– ребенок выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин
4-5 баллов	– за время 3 мин ребенок сумел назвать только от 5 до 7 групп фигур
2-3 балла	– за время 3 мин ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп фигур
0-1 балл	– за время 3 мин ребенок сумел выделить не более одной группы фигур

Выводы об уровне развития:

10-8 баллов – высокий уровень.

7-4 баллов – средний уровень.

3-0 балла – низкий уровень.

Определение уровня развития связной речи

Задание "Рассказ по серии сюжетных картинок" «Прогулка в лесу», можно применять для исследования уровня развития, как связной речи, так и словесно-логического мышления.

Для составления рассказа детям предлагалось 4 картинки с хорошо знакомой ситуацией: «Прогулка в лесу». При оценке рассказа применялись следующие критерии, предложенные О. Усановой:

- 1) понимание смысла сюжета, последовательности событий;
- 2) уровень речевого оформления (лексико-грамматический);
- 3) связность высказывания.

Рассказ оценивается суммой баллов по всем трем критериям. В соответствии с данными критериями выделяется 4 уровня успешности.

КРИТЕРИИ		
Понимание смысла	Уровень речевого оформления	Связность высказывания
Понял смысл сюжета 1 балл	Правильное лексико-грамматическое оформление, сложные грамматические конструкции 4 балла	Полный связный рассказ 3 балла
Понял смысл сюжета 1 балл	Простые грамматические конструкции, бедность лексики 3 балла	Связный неполный рассказ 2 балла
Понял смысл сюжета 1 балл	Наличие аграмматизмов, парафазий 2 балла	Рассказ по наводящим вопросам 1 балл
Не понял смысл сюжета 0 баллов	Называние, перечисление отдельных предметов и действий 1 балл	Рассказа не получилось 0 баллов

6–8 баллов – высокий уровень

5–3 баллов – средний уровень

2–1 баллов – низкий уровень

Задание «Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически».

Цель данной методики: выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых сообщений (целого текста) — рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др.

Процедура проведения: ребенку предлагается назвать картинки (девочка, торт, дом), а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?». Перед ребенком стоит задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса логопеда установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной - двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитываются: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по картинкам фиксируются в индивидуальной карте ребенка.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно составил несколько предложений с правильным лексико-грамматическим оформлением, с учетом «семантического» значения каждой картинки.

Средний уровень – ребенку потребовалась помощь логопеда, но предложение было составлено верно.

Низкий уровень – даже с помощью логопеда предложения были составлены с аграмматизмами, была нарушена синтаксическая структура

без учета «семантического» значения каждой картинки, или предложения вообще не были составлены.

Задание «Пересказ» (Семаго Н.Я., Семаго М.М.)

Целью методики является выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого был использован короткий реалистический рассказ «Муравей и голубка». Текст пересказа такой: «Муравей спустился к ручью, чтобы напиться. Волна захлестнула его, и он стал тонуть. Летела мимо голубка. Увидела тонущего муравья и бросила ему прутик. Он по этому прутику выбрался на берег. На другой день охотник хотел поймать голубку в сети. Муравей подкрался и укусил охотника за палец. А охотник вскрикнул и выронил сеть, голубка вспорхнула и улетела». (см. Приложение II)/

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. При использовании авторских произведений после повторного чтения, перед составлением пересказа, рекомендуется задавать вопросы (3-4) по содержанию текста. При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

Оценка результатов:

Высокий уровень – пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

Средний уровень – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается

содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

Низкий уровень – используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Задание «Рассказ – описание».

Для составления описательного рассказа была использована кукла. Ребенку предлагалось в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, как с ней можно играть». Может быть указана и последовательность отображения основных качеств предмета в рассказе-описании. При анализе составленного ребенком рассказа обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Оценка результатов:

Высокий уровень – в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (напр., от описания основных свойств — к второстепенным и

др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.).

Средний уровень – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной - двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

Низкий уровень – рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен — в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер, возвращение к ранее сказанному. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

#### **Задание «Составление рассказа по сюжетной картинке».**

Материалом, для исследования монологической связной речи, внутреннего программирования связных высказываний, служит сюжетная картинка «Наш фруктовый сад». После отработки содержания картинки с помощью вопросов ребенку дается инструкция: «А теперь составь рассказ по этой картинке. Он будет называться «Летом на даче». Картинка не убирается. В случае значительных затруднений, длительных пауз задается один из вопросов диалога. Рассказ оценивается с учетом соответствия его изображаемой ситуации; целостности; наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления; грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями.(см.Приложение II).

Уровни оценки текста:

I уровень (высокий). Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью.

II уровень (средний). Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2). Оценка – 2 балла. В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий. Оценка – 2 балла.

III уровень (низкий). Рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность: а) рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; б) рассказ очень краткий 1-2 предложения, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений или вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы.

Таким образом, описанные выше методики являются тем диагностическим инструментарием, который поможет определить уровень развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

## **2.2. Изучение уровня сформированности словесно-логического мышления детей экспериментальной группы**

Нами был проведен констатирующий этап, заключающийся в определении уровня развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось в период с ноября по декабрь 2014 года в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска».

Цель экспериментального исследования: выявить уровень развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста. Логопедическое заключение: у троих детей – «ОНР III уровня». Два ребёнка с заключением «нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи III уровня». Трое детей с заключением «ОНР III уровня. Стертая дизартрия». Четверо детей с заключением «ОНР III уровня. Дизартрия». Возраст детей от 7 до 8 лет.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы, нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Результаты выполнения методик для диагностики словесно-логического мышления: методика «Четвертый лишний» – для определения уровня развития обобщения и понятийно-логического мышления; методика «Закономерности» – для определения уровня развития интуитивно-логического мышления; методика «Умозаключения по аналогии», направленная на выявление уровня развития понятийно-

речевого мышления; «Классификация» – для определения способности устанавливать логические связи, представлены в таблицах №1 и №2.

Условные обозначения: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Таблица №1

Результаты диагностики словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (методики 1-4)

ФИО	МЕТОДИКИ				Итог
	1. «Четвертый лишний»	2. «Закономерности»	3. «Умозаключения по аналогии»	4. «Классификация»	
Катя З.	С	с	с	с	С
Данил Г.	С	с	с	с	С
Денис Г.	Н	н	с	н	Н
Миша К.	Н	н	н	с	Н
Данил С.	С	с	с	с	С
Иван Н.	Н	с	н	н	Н
Станислав Н.	Н	н	н	н	Н
Женя Ю.	Н	с	н	н	Н
Лера К.	С	с	с	н	С
Дима С.	С	н	с	н	Н
Наталья Р.	С	н	н	н	Н
Сережа П.	Н	н	с	н	Н

Дети с общим недоразвитием речи часто испытывали затруднения при классификации, особенно в случае сравнения двух и более признаков, с трудом восстанавливали последовательность событий, у них ограничены возможности удержания в памяти словесного образца, нарушены счетные операции. Следовательно, дети, у которых нарушается речевая сфера, с большими затруднениями, по сравнению с нормой, усваивают действия наглядно-образного и логического мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, они, однако, отстают в развитии

словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

Таблица №2

Результаты диагностики словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (задания 1-5)

ФИО	ЗАДАНИЯ					Итог
	1. Рассказ по серии сюжетных картинок	2. Рассказ по сюжетной картинке	3. Пересказ текста	4. Рассказ-описание	5. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически	
Катя З.	с	с	с	с	с	С
Данил Г.	н	с	с	с	с	С
Денис Г.	н	н	н	н	с	Н
Миша К.	н	н	с	н	н	Н
Данил С.	с	с	с	с	с	С
Иван Н.	н	н	с	н	н	Н
СтанислаН.	с	н	с	н	н	Н
Женя Ю.	н	н	с	с	н	Н
Лера К.	с	с	с	н	с	С
Дима С.	н	с	н	с	с	Н
Наталья Р.	н	н	с	н	н	Н
Сережа П.	н	с	н	с	с	Н

Дети экспериментальной группы успешнее осуществляли полный пересказ доступного им текста, чем самостоятельное составление рассказа-описания по аналогичным сюжетным картинкам или предметам.

Основными ошибками детей экспериментальной группы являются:

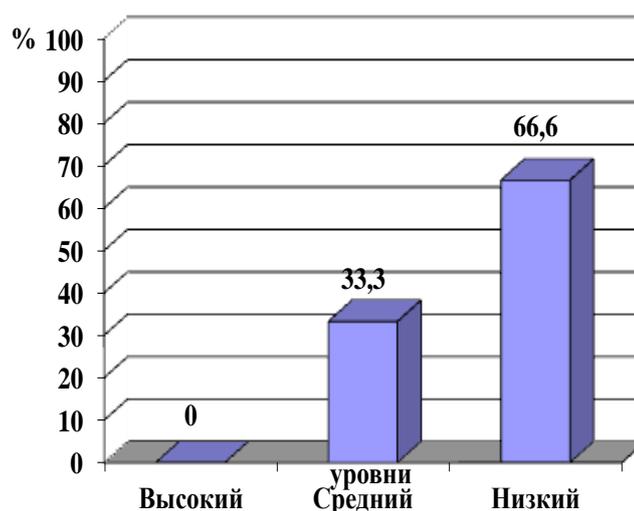
- неумение выделить главный смысл услышанного;
- неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение;
- неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать,

- неумение производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи.

К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов предложения, смешение разных рядов последовательности, например: ребенок, не закончив описание какого либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему. Дети чаще использовали существительные, местоимения, служебные слова.

По итогам диагностики, представленной в выше изложенных таблицах, можно сделать следующие выводы: 4 детей (Катя З., Данил Г., Данил С, Лера К.) что составляет 33,3% экспериментальной группы, имеют средний уровень развития словесно-логического мышления. И 8 детей (Денис Г., Миша К., Иван Н., Станислав Н., Сережа П., Дима С., Женя Ю., Наталья Р.) – это 66,6% детей экспериментальной группы имеют низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Диаграмма №1



Уровни развития словесно-логического мышления у детей экспериментальной группы

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. При задаче изложить речевой материал кратко, дети с общим недоразвитием речи пропускают важные смысловые звенья даже тогда, когда могли воспроизвести его содержание почти дословно, т.к. для выполнения этого навыка необходимо специальная и достаточно развернутая мыслительная работа, что вызывает значительные трудности у данной категории детей. Это также говорит в пользу того, что при сниженном уровне мыслительной деятельности, снижается и уровень речевых высказываний.

2. Задания, сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами вызывают у дошкольников с общим недоразвитием речи серьезные затруднения. Совершенствование словесно-логического мышления положительно влияет на речевое развитие, которое невозможно без анализа, синтеза, сравнения, обобщения — т.е. основных операций мышления. Названные затруднения во многом определяются недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности.

### **2.3. Содержание коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Выявленные в экспериментальном исследовании особенности словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ОНР III показали, что подавляющее большинство детей экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень развития словесно-логического мышления. В связи с полученными данными, мы считаем необходимым проведение специально разработанной, целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию словесно-логического мышления, основанной на систематизации программного материала с учетом онтогенетических закономерностей и специфических особенностей развития данной формы мышления у детей изучаемой категории.

Мы проводили коррекционную работу по развитию словесно-логического мышления с декабря 2015 по апрель 2016, три раза в неделю, по 30 минут.

Опишем организацию логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Весомую долю учащихся общеобразовательных учреждений, испытывающих трудности в усвоении школьных программ, составляют дети с общим недоразвитием речи.

Большинство детей с ОНР III уровня испытывают те или иные трудности на начальном этапе обучения. Для преодоления этих трудностей необходима дополнительная помощь педагогов или других специалистов: психологов, логопедов, медицинских работников и социальных педагогов.

Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с ОНР III уровня при обучении в школе, степень эффективности дополнительных занятий, проводимых педагогами,

результаты логопедического обследования устной речи детей, особенности письма и чтения, можно сделать вывод о различной природе этих затруднений и выделить группу учащихся, нуждающихся в специальной логопедической коррекции.

Для детей этой группы характерны следующие нарушения: нарушения произношения фонем; нарушения восприятия; недоразвитие лексико-грамматического строя речи.

В связи с этим необходимо проведение дифференциальной диагностики и определение путей коррекции речевых нарушений у этой категории детей в условиях логопедического пункта общеобразовательного учреждения.

Логопедическая коррекция детей может проводиться в различной форме. Одной из форм проведения является проведение групповых и индивидуальных логопедических занятий для детей с нарушением словесно-логического мышления, имеющих заключение «общее недоразвитие речи». Коррекция звуковой, фонематической и лексико-грамматической сторон речи является общей, поэтому необходимо проводить занятия как с учетом имеющихся у каждого ребенка индивидуальных нарушений, так и общих трудностей в усвоении материала.

Опишем основные принципы построения курса коррекционных занятий. С целью коррекции словесно–логического мышления у детей с общим недоразвитием речи III уровня нами разработана специальная программа курса групповых и индивидуальных занятий. В ее основу положен принцип лексико-грамматического подхода к изучаемому, который является основополагающим. Сущность этого подхода заключается в том, что изучение всех базовых параметров проходит в рамках одной или нескольких лексических тем. Это позволяет, сосредоточив внимание детей на той или иной грамматической теме (согласование различных частей речи, словообразование, предлоги и

др.), параллельно обогащать словарный запас, расширять картину представлений об окружающем мире.

Курс занятий строится с учетом таких важнейших принципов логопедической коррекции, как системность, комплексность, принцип развития, онтогенетический принцип. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе и предполагает воздействие на все ее компоненты. Реализации этого принципа способствует как структура курса в целом, так и построение отдельного занятия. Каждое занятие имеет определенный план и включает в себя организационно-подготовительный, основной и заключительный этапы.

В соответствии с принципом комплексности, в течение всего курса занятий происходит непрерывное взаимодействие логопеда с родителями, педагогами, психологами, медицинскими работниками.

Обращение к знаниям, умениям и навыкам, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, является обязательным при проведении курса занятий. Это согласуется с одним из принципов коррекционной педагогики — принципом развития.

Онтогенетический принцип заключается в том, что логопедическое воздействие ведется в соответствии с последовательностью речевого развития и видов деятельности ребенка в онтогенезе. Этому принципу отвечает подбор и последовательность тем курса, опора на ведущую деятельность возраста при проведении занятий.

Программа курса реализуется с учетом общедидактических принципов, занимающих важное место в коррекции речевых нарушений. Это такие принципы, как принцип наглядности, доступности, сознательности, активности, сотрудничества.

Опишем основные методы коррекционного обучения. С учетом основных задач курса и принципов его построения подбираются методы обучения. Так как занятия проводятся с учащимися первых классов, еще

не умеющими читать и одними из основных методов являются практические методы обучения.

Использование игровых методов обучения способствует повышению познавательной и речевой активности при усвоении речевого материала, соответствует ведущей деятельности возраста и позволяет решать целый ряд коррекционных и воспитательных задач. С одной стороны, играющий выполняет реальные действия, связанные с изучением вполне конкретного лексико-грамматического материала; с другой — игровая ситуация позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью, наказуемостью, снять барьеры страха быть смешным, получить плохую оценку. В игре легче усваивается изучаемое, быстрее вырабатываются необходимые умения и навыки. Например, при изучении темы «Слова, обозначающие предметы» дети не просто учатся вычленять из речевого потока и подбирать такие слова, а учат говорить робота, недавно созданного учеными и знающего совсем мало слов. Игра («Робот и конструкторы»). При знакомстве с темой «Простое двусоставное предложение» ученики превращаются в «разведчиков», которым необходимо разгадать шифровку (схемы предложений).

Большое значение в устранении речевых нарушений имеют наглядно-демонстрационные методы обучения, позволяющие, в соответствии с теорией Л.С. Выготского, проводить коррекционное обучение с опорой на сохранный анализатор. Поэтому демонстрация натуральных предметов или действий, муляжей, игрушек, использование сюжетных и предметных картинок, схем способствует успешному усвоению изучаемого, стимулирует речевую произвольность. Например, детям, испытывающим трудности при построении связных высказываний, ощутимую помощь оказывает картинный план или рисуночная схема.

У детей с нарушениями речи часто проявляются психологические барьеры, когда трудности заключаются не столько в овладении речевым материалом, сколько в социально-психологическом взаимодействии с

окружающими. Преодолеть эти трудности помогают методы ролевого моделирования типовых ситуаций. Задача состоит в том, что занятия строятся как участие ребенка в какой-либо реальной, игровой или сказочной ситуации, когда педагог не столько наставляет ребенка, сколько сотрудничает с ним. Иногда педагог специально играет роль ученика и вместе с детьми, являющимися в этом случае учителями, устанавливает связи, намечает пути решения учебных задач. При изучении самых различных тем всегда есть возможность для исполнения детьми разнообразных ролей: учителя, робкого или смелого ученика, продавца, покупателя, шофера, регулировщика, кондуктора, волшебника, зайчика, котенка. При таком подходе дети не только легче овладевают учебным материалом, но и осваивают навыки конструктивного общения, формы речевого этикета. Ребенок ощущает уважение к себе, к своей личности, у него снижается уровень тревожности, формируется уверенность в своих силах.

При проведении занятий используются также словесные методы обучения (рассказ, беседа), но их удельный вес на первом этапе невелик.

Использование всех перечисленных методов соответствует основным задачам и принципам построения курса, возрастным и психологическим особенностям учащихся.

Опишем программу по развитию словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Программа рассчитана на учащихся 1-2-х классов с общим недоразвитием речи III уровня. Параллельно на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях ведется работа по коррекции словесно-логического мышления, звукопроизношения и фонематического восприятия.

Цель программы: коррекция нарушений словесно-логического мышления, коррекция общего недоразвития речи III уровня у детей младшего школьного возраста и профилактика обусловленных этим трудностей в обучении.

### Основные задачи программы:

- обогащение и уточнение словарного запаса учащихся;
- формирование навыков словообразования и словоизменения;
- обучение правильному грамматическому оформлению предложений;
- формирование связной речи;
- развитие артикуляционных навыков;
- развитие фонематического восприятия;
- развитие внимания к языковым явлениям, памяти, мышления;
- формирование навыков общения;

Структура программы. Программа включает в себя два раздела, определяющие изучаемые грамматические и лексические темы. Такая структура позволяет реализовывать лексико-грамматический подход к материалу. Этот подход является основным, так как способствует развитию словесно-логического мышления, расширению и совершенствованию словарного запаса учащихся при одновременной работе над различными грамматическими категориями.

Продолжительность и структура занятий. Курс состоит из 47 занятий. Продолжительность каждого - 40 минут. Занятия проводятся 3 раза в неделю во внеурочное время. Оптимальный срок начала курса занятий - 20 сентября, когда завершено логопедическое обследование детей, и первоклассники несколько адаптировались к школе. Каждое занятие строится как участие детей в какой-либо реальной, игровой или сказочной ситуации. Такое построение урока позволяет создавать положительный эмоциональный фон, формирует интерес к учебе, снижает тревожность, облегчает взаимодействие друг с другом.

По своей структуре занятие включает в себя организационно-подготовительный, основной и заключительный этапы.

Задачей подготовительного этапа является создание положительного эмоционального фона, снятие утомления или чрезмерного возбуждения, развитие артикуляционной моторики и фонематического восприятия. На

этом этапе вырабатывается приветствия, используются различные игры на групповое сплочение, психогимнастические упражнения, элементы релаксации, упражнения для улучшения мозговой деятельности.

Задачей основного этапа является работа над активизацией словарного запаса, практическим усвоением той или иной грамматической категории, развитием связной речи. Обязательным условием является неоднократное выполнение заданий определенной лексико-грамматической направленности, имеющих разнообразное оформление. В середине основного этапа проводится динамическая пауза, содержание которой в большинстве случаев связано с темой занятия. Для динамической паузы также подбираются упражнения, направленные на развитие двигательного праксиса, моторики пальцев рук.

Задачей заключительного этапа является сообщение домашнего задания, подведение итогов занятия, обсуждение результатов работы и тех чувств, которые испытывали дети в процессе занятия. Вырабатывается ритуал прощания. Дети также дают оценку своему состоянию после занятия с помощью различных символов цветка настроения, солнышка, гномика и т. п.

Критерии оценки эффективности курса. Основными критериями оценки эффективности курса являются данные, полученные в результате первичного и повторного логопедического обследования. Первичное обследование проводится в мае-сентябре, повторное - по окончании курса занятий. Косвенным показателем эффективности может быть успешность в обучении, отзывы учителей и родителей.

Учебно-тематический план занятий  
по развитию словесно-логического мышления

№ тем	Грамматические темы	Лексические темы	Объем времени, час.
1	Слова, обозначающие предметы. Дифференциация слов, отвечающих на вопросы <i>кто? или что?</i>	Школа. Учебные принадлежности. Игрушки. Домашние животные.	3
2	Единственное и множественное число имен существительных. Числительные <i>один, одна</i>	Учебные принадлежности. Игрушки. Домашние животные. Части тела.	4
3	Слова, обозначающие действия предметов	Домашние животные	2
4	Простое двусоставное нераспространенное предложение	Дикие животные. Детеныши животных	2
5	Согласование имени существительного и глагола в числе	На уроке. На перемене. В лесу	3
6	Согласование имени существительного и глагола прошедшего времени единственного числа в роде	Части суток. Режим дня. Семья	4
7	Слова, обозначающие признаки предметов. Подбор признаков к предметам по цвету, форме, величине, материалу. Распространение простого предложения определением	Овощи. Фрукты. Одежда. Цветы. Деревья	4
8	Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе. Однородные определения	Одежда. Овощи. Фрукты. Цветы. Мебель	4
9	Местоимения <i>мой, моя</i>	Одежда. Семья. Игрушки	2
10	Местоимения <i>чей, чья</i>	Животные. Одежда. Учебные принадлежности. Игрушки	3
11	Работа над грамматическим оформлением предложения. Предлоги <i>в, на, с, со, по, к, от, у</i> . Последовательный	Мебель. Посуда. Дом и его части. Город. Транспорт	10

	пересказ с опорой на картинки и схемы. Составление рассказов повествовательного характера по картинному плану		
13	Закрепление всех отработанных предлогов. Пересказы и рассказы описательно-повествовательного характера	Времена года. В саду. На огороде. В лесу	3
14	Составление рассказов по картинке, по серии сюжетных картинок, по схеме	Повторение	2
15	Продолжение рассказа по его началу. Восстановление рассказа по его концу. (С опорой на картинки и без)	Повторение	2
Всего:			47

### Содержательный аспект программы

Тема 1. Слова, обозначающие предметы. Дифференциация слов, отвечающих на вопросы «Кто?» и «Что?».

Знакомство со словами, обозначающими предметы. Активизация словарного запаса учащихся в рамках лексических тем: «Школа», «Уроки», «Учебные принадлежности», «Домашние животные». Предметы живые и неживые. Дифференциация вопросов Кто? и Что? Развитие слухового внимания, памяти. Развитие словесно-логического мышления. Развитие артикуляционной моторики. Формирование навыков работы в группе, положительной учебной мотивации. Зрительный ряд: предметные картинки, сюжетные картинки, натуральные предметы, игрушки, соответствующие лексическим темам, лото «Сказки», карточки с синей и зеленой полосой, картинка с изображением робота, картинки серии «Звукознайка» для артикуляционной гимнастики.

Звуковой ряд: звучащие игрушки.

Возможные виды работы:

- фронтальная работа с сюжетными и предметными картинками;
- работа в парах;
- игра «Поможем Маше уложить портфель»;

- игра «Робот и конструкторы»;
- игра «Магазин»;
- ролевое моделирование ситуаций «Ученик утром пришел в класс», «Давай познакомимся».

Тема 2. Единственное и множественное число имен существительных. Числительные «один», «одна».

Формирование практических навыков словоизменения в рамках грамматической темы. Знакомство с числительными «один», «одна». Формирование умения соотносить на слух и правильно согласовывать в речи существительные мужского и женского рода с числительными «один», «одна». Подбор существительных к числительным. Активизация словарного запаса в рамках лексических тем «Учебные принадлежности», «Игрушки», «Домашние животные», «Части тела». Развитие слухового внимания, памяти. Развитие словесно-логического мышления. Развитие артикуляционной моторики. Формирование навыков работы в группе, положительной учебной мотивации.

Зрительный ряд: предметные картинки, сюжетные картинки, натуральные предметы, игрушки, соответствующие лексическим темам, лото «Сказки», карточки с синей и зеленой полосой, математическое лото, картинки серии «Звукознайка» для артикуляционной гимнастики.

Возможные виды работы:

- фронтальная работа с сюжетными и предметными картинками;
- работа в парах;
- называние слов по цепочке;
- игра «Скажи наоборот»;
- игра «Назови, не ошибись!»;
- игра «Расставь картинки»;
- игра «Кто больше назовет животных?»;

-ролевое моделирование ситуации «На уроке в лесной школе».

Тема 3. Слова, обозначающие действия предметов. Знакомство со словами, обозначающими действия предметов. Образование слов-действий от звукоподражаний типа «мяу» — мяукает, «Му» — мычит. Активизация словарного запаса в рамках лексической темы «Домашние животные». Подбор слов, обозначающих предметы, к словам, обозначающим действия предметов. Развитие слухового внимания, памяти. Развитие артикуляционной моторики. Формирование навыков работы в группе, положительной учебной мотивации.

Зрительный ряд: картинки с изображением домашних животных, паровозика и вагончиков, теремка; лото «Сказки», карточки с двумя полосками, картинки серии «Звукознайка» для артикуляционной гимнастики, картинный план.

Звуковой ряд: песня из мультфильма «Паровозик из Ромашково» В. Юровского, Г. Циферовой.

Возможные виды работы:

- выполнение действий по инструкции и называние их;
- беседа о домашних животных;
- игра «Что мы делаем?»;
- игра «Кто как стучит?»;
- игра «Угадай, о ком речь»;
- сопоставление рассказов о животных с опорой на картинный план;
- игры на групповое сплочение.

Таким образом, смысл проводимой коррекционной работы заключается в развитии у детей словарного запаса, практического усвоения той или иной грамматической категории, развитие связной речи, развитие словесно-логического мышления. Работа строится с знакомства детей с ситуацией при помощи игровых действий, наглядного и словесного материала, предусмотренного учебным планом. В случае, если дети затрудняются и не могут справиться с заданием, педагог помогает

вернуться к началу задания. Дети выполняют все инструкции педагога до тех пор, пока тема не будет усвоена. Конечной целью коррекционной работы являлось самостоятельное усвоение материала и умение оперировать предложенным материалом.

## 2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

По истечении формирующего эксперимента в апреле 2016 года нами была проведена повторная диагностика уровня развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня экспериментальной группы с использованием вышеописанных методик.

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, составляющих экспериментальную группу, в процессе психолого-педагогического сопровождения. (см. Приложение I).

Нами выявлены положительные изменения в уровне развития словесно-логического мышления детей (см. таблицу 4).

Таблица № 4

Результаты изучения уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы (контрольный этап)

ФИО	МЕТОДИКИ				Итог
	«Четвертый лишний»	«Закономерности»	«Умозаключения по аналогии»	«Классификация»	
Катя З.	С	в	в	В	в
Данил Г.	С	в	в	В	в
Денис Г.	Н	с	с	С	с
Миша К.	С	с	с	С	с
Данил С.	В	в	с	В	в
Иван Н.	С	с	с	Н	с
Станислав Н.	Н	н	н	Н	н
Женя Ю.	В	в	в	С	в
Лера К.	С	в	в	В	в
Дима С.	С	н	с	Н	н
Наталья Р.	С	в	в	В	в
Сережа П.	Н	с	с	С	с

Условные обозначения:

В – высокий уровень развития словесно-логического мышления;

С – средний уровень развития словесно-логического мышления;

Н – низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Таблица №5

Результаты диагностики словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

ФИО	ЗАДАНИЯ					Итог
	рассказ по серии сюжетных картинок	рассказ по сюжетной картинке	пересказ текста	рассказ-описание	составление предложения по трем картинкам, связанным тематически	
Катя З.	в	в	с	в	в	в
Данил Г.	с	в	в	в	в	в
Денис Г.	с	с	н	с	с	с
Миша К.	с	с	с	с	с	с
Данил С.	в	с	в	в	в	в
Иван Н.	с	с	с	н	н	с
Станислав Н.	н	н	с	н	н	н
Женя Ю.	в	в	с	в	в	в
Лера К.	в	в	с	в	с	в
Дима С.	н	с	н	с	с	н
Наталья Р.	в	в	с	н	в	в
Сереза П.	н	с	с	с	с	с

Дети экспериментальной группы успешнее осуществляли полный пересказ доступного им текста, самостоятельно составляли рассказ-описание по аналогичным сюжетным картинкам или предметам.

Основные критерии детей экспериментальной группы являются:

- умение выделить главный смысл услышанного;
- умение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение;
- умение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать,
- умение производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи.

Обобщенные (сводные) результаты исследования уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 6 и диаграмме 1б

Таблица №6

Сводные результаты изучения уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы (контрольный этап)

Уровни развития словесно-логического мышления					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
6	50	5	41,6	1	8,3

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Высокий уровень развития словесно-логического мышления показали 6 детей (50%); средний уровень развития словесно-логического мышления у 5 школьников (41,6%) и низкий уровень развития словесно-логического мышления у 2 школьников (8,3%).



Диаграмма 1б. Результаты изучения уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы (контрольный этап).

Сравнительные результаты уровней развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы до и после проведения коррекционной работы представлены в таблице 7 и диаграмме 2б.

Таблица № 7

Сравнительные результаты уровней развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы до и после проведения коррекционной работы

Уровни развития словесно-логического мышления					
Высокий		Средний		Низкий	
До	После	До	После	До	После
0%	50%	33,3%	41,6%	66,6%	8,3%



Диаграмма 2б. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по изучению уровней развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы.

Сравнительный анализ результатов обоих экспериментов позволяет сделать следующие выводы:

- значительного повышения уровня развития словесно-логического мышления достигли 6 детей. Причина по нашему мнению заключается в том, что дети не пропускали занятия, выполняли требования педагога, была зафиксирована заинтересованность со стороны родителей.

- Общие показатели четырех детей поднялись с низкого уровня на средний уровень мышления. Дети стали лучше определять лишний предмет из четырех предъявленных, лучше стали справляться с заданиями «Умозаключения по аналогии», определять последовательность событий, составления рассказа, пусть даже с помощью педагога или после наводящих вопросов взрослого.

- Наименьший уровень развития словесно-логического мышления продемонстрировали два ребенка. По истечении формирующего эксперимента их показатели по каждому из заданий методик не изменились, оставшись на низком уровне. Мы считаем, что причина этого заключается в том, что дети, будучи ослаблены соматически, пропускали большую часть занятий по болезни.

Таким образом, подавляющее большинство детей продемонстрировали заметное повышение уровня развития словесно-логического мышления после проведенной с ними коррекционно-педагогической работы, которая осуществлялась в процессе психолого-педагогического сопровождения. Достигнутые результаты свидетельствуют об эффективности коррекционной работы.

## Выводы по 2 главе

В ходе экспериментальной работы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения нами был проведен констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе мы использовали методики, предназначенные для определения уровней развития словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Подводя итоги констатирующего этапа экспериментальной работы, мы пришли к следующему выводу. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокого уровня развития словесно-логического мышления. Треть детей, показавших средний уровень развития словесно-логического мышления, как правило, справлялись с заданием с помощью педагога, на вопросы старались отвечать полными предложениями, однако пересказ текст вызывал у них затруднения, дети не умели соблюдать логическую цепочку последовательности, пересказывали текст с помощью наводящих вопросов взрослого. Большинство детей (две трети) продемонстрировавшие низкий уровень развития словесно-логического мышления, а именно: не понимали инструкцию педагога; на вопросы, заданные педагогом, отвечали односложными предложениями, с помощью наводящих вопросов. Значение многих слов дети не понимали, пересказ текста сводился к минимуму, как правило, отмечалось беспорядочное называние слов, которые ребенок запомнил после прослушивания текста.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что задания, сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами, вызывают у детей серьёзные затруднения. Дети не владеют в полной мере основными операциями мышления - анализом, синтезом, обобщением. Названные затруднения во многом определяются серьезными

нарушениями речи. Таким образом, мы пришли к необходимости проведения специально организованной коррекционной работы, осуществляемой в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Данная работа осуществлялась в процессе поэтапного формирования основных компонентов словесно-логического мышления и взаимосвязи между ними, а также в процессе закрепления усвоенных знаний в типичных видах детской деятельности, преимущественно в процессе учебной деятельности. В апреле 2016 года нами была проведена повторная диагностика уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы.

По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы по развитию словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы. Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Этот факт свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы и позволяет утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения, учитывающая индивидуальные особенности детей, способствует развитию словесно-логического мышления детей данной категории.

## Заключение

Важным в психическом развитии человека является формирование мышления. В разные возрастные периоды возникают не только основные формы наглядного мышления — наглядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления — способность к переносу одного свойства предмета на другие (первые виды обобщения), причинное мышление, способность к анализу и синтезу и др.

Мышление ребенка с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей: оно синкретично, привязано к конкретным предметам, преобладает образность, нерасчлененность. Во многих случаях проявляется неразвитость понимания причинно-следственных связей.

Мышление ребёнка перестраивается и поднимается на новую ступень по мере того, как в процессе обучения ребёнок овладевает системой знания различных "предметов", которая включает систематизированный и обобщённый опыт, накопленный человечеством, и совсем по-иному расчленяет своё содержание, чем оно расчленено в восприятии.

В данной работе раскрыты вопросы изучения словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи III уровня младшего школьного возраста. При своевременном развитии словесно-логического мышления ребёнок усваивает новые понятия, расширяет запас знаний и представлений об окружающем мире.

У ребёнка с речевым нарушением объём внешних воздействий ограничен, взаимодействие со средой обеднено, затруднено общение с окружающими людьми, тем самым затруднено развитие словесно-логического мышления.

В рамках данной исследовательской работы было изучено влияние коррекционной педагогической работы на уровень развития словесно-логического мышления группы детей с общим недоразвитием речи III

уровня из 12 человек, на базе дошкольного отделения МБОУ «С( К)ОШ №11 г. Челябинска, для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи).

На первом этапе работы определялось состояние развития словесно-логического мышления детей. Оказалось, что большинство детей показали низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Для выполнения поставленной задачи нами была предложена целенаправленная коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления осуществлялась с сентября 2014 года по апрель 2016 года. В процессе работы дети испытывали значительные трудности. Как вспомогательное средство, облегчающее процесс восприятия, был использован метод индивидуального подхода.

Суть работы заключалась в знакомстве ребенка с ситуацией при помощи учебных действий и наглядного материала, которые были включены в ход индивидуальных и подгрупповых занятий. При необходимости педагог объяснял непонятные ребенку значения слов, проводил экскурсии, а также устраивал просмотр диафильмов, кинофильмов с последующим их обсуждением. Конечной целью коррекционной работы являлось самостоятельное усвоение материала и умение оперировать предложенным материалом.

Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности проведенной с ними коррекционной работы и большие возможности в работе логопеда на индивидуальных и подгрупповых занятиях для развития не только словесно-логического мышления, но и всех психических процессов.

Поставленная нами цель исследования выполнена, задачи решены.

Материалы данного исследования могут быть использованы педагогами школьных коррекционных образовательных учреждений в работе по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а также родителями, воспитывающими детей данной категории.

## Библиографический список

1. Акимова, М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Москва: Просвещение, 2000. - 206 с.
2. Алферов А.Д. Психология развития школьников [Текст] / А.Д. Алферов: Уч. пос. для вузов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. - 384 с.
3. Басов, М.Я. Методика психологических наблюдений за детьми [Текст] / М.Я. Басов. – Москва: Просвещение, 1975. – 150с.
4. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка [Текст] / Т.Г Богданова., Т.В Корнилова. - М.: Педагогика, 1994. - 205 с
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968.- 220 с.
6. Бондаренко, Е.А. О психическом развитии ребенка [Текст] / Е.А. Бондаренко - Минск, 1994. – 324 с.
7. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский – Москва-Воронеж, 1996.-387 с.
8. Веккер, Л.М. Психологические процессы [Текст] / Веккер Л.М. – Ленинград: Речь, 1976. –225с.
9. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по воспитанию школьников [Текст] / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1986. – 135 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С Выготский. – Москва: Академия, 1982. – Т.2 – 192 с.
11. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. — Москва: Академия, 1991.- 483 с.
12. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 150 с.

13. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов по гуманитарным специальностям [Текст] / П.Я. Гальперин. - 2-е изд. - М.: Книжный дом "Университет", 2000. - 329 с.
14. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин – Москва: Просвещение, 1987.-303 с.
15. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Гамезо. - Москва: Просвещение, 1984. – 198 с.
16. Гуревич, К.М., Умственное развитие школьников: критерии и нормативы [Текст] / К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева. – Москва: Академия, 1992. – 225 с.
17. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1986. – 180 с.
18. Дональдсон, М. Мыслительная деятельность детей [Текст] / М. Дональдсон. – Москва: Просвещение, 1985. – 210 с.
19. Дубровина, И.В. Психология [Текст] / И.В. Дубровина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002.- 245 с.
20. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. [Текст] / С.Д. Забрамная. – Москва: Просвещение, 1995. – 358 с.
21. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: МОДЭК, 2001. - 428 с.
22. Коломенских Я.Л., Панько Е.А. Детская психология [Текст] / Я.Л. Коломенских., Е.А. Панько. - Мн. «Университетское», 1988, - 133с.
23. Кравцова Е.Е. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. - М.,1998.
24. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. - М.: Педагогика, 1991. - 150 с.
25. Крайг Г., Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгиной и др. [Текст] / Г. Крайг - 7-е изд. - СПб. и др.: Питер, 2000. - 987 с.

26. Куликова Т.А., Семейная педагогика и домашнее воспитание[Текст] / Т.А. Куликова. : Учебник. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. - 231 с.
27. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.А. Леонтьев. - 3-е изд. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 573 с.
28. Леонтьев, А.А. Психолингвистика [Текст] / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1997. – 256 с.
29. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И.Лисиной. - М.: Воронеж, 1997. - 239 с.
30. Лисина, М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / М.И.Лисиной. — Москва: Просвещение, 1985.- 246 с
31. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия– Москва: Просвещение, 1979. – 346 с.
32. Маклаков А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков-СПб: Просвещение,2001.- 299с.
33. Маслов А.С. Психологические процессы[Текст] / А.С. Маслов. - М.: Просвещение, 1994. - 284 с.
34. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
35. Матюшкин А.М. Психология мышления [Текст] / А.М. Матюшкин. - М.: Просвещение, 1965. - 249 с.
36. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко - Санкт-Петербург: Прайм – Еврознак, 2003. – 380 с.
37. Морозова, Н.Г. Развитие познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н.Г. Морозова. – Москва: Просвещение, 1968. – 200 с.

38. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н.Г. Морозова. — Москва: Просвещение, 1971.- 235 с.
39. Мухина В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина - М.: Академия, 2000. - 432 с.
40. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество[Текст] / В.С. Мухина .-Учебник. - 4-е изд., стереотип. - М.: Академия, 1999. - 452 с.
41. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – Москва: Просвещение, 1982.-254 с.
42. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] / В.С. Мухина. – Москва: Просвещение, 1986.-320с.
43. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов – Москва: Просвещение, 1998.- 132 с.
44. Носкова, Л.П. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников [Текст] / Л.П. Носкова – Москва: Просвещение, 1989.- 56 с.
45. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] / Л.Ф. Обухова.- Учебник. - М.: Роспедагенство, 1996. - 372 с
46. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. - М.: Тривола, 1995. - 357 с.
47. Обухова Л.Ф. Этапы детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) [Текст] / Л.Ф. Обухова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 150
48. Петровский, А.В. Психология. Словарь [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - Москва: Политиздат, 1990. - 494 с.
49. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология [Текст] / Ж. Пиаже.- Пер. с фр. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

50. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Речь, 1997. – 352 с.
51. Подласый И.П. Педагогика начальной школы [Текст] / И.П. Подласый. - Уч. пос. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 399 с.
52. Поташник, М.М. В поисках оптимального варианта [Текст] / М.М. Поташник.- Москва: Просвещение, 1988. – 220с.
53. Психология мышления и речи. Хрестоматия [Текст] / Москва: Просвещение, 2001.- 202с.
54. Рогов, Е.И. Общая психология. Курс лекций [Текст] / Е.И. Рогов. – Москва: Просвещение, 1995.- 60 с.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн.- В 2 т., Т. 1. - М.: Педагогика, 1989. - 485 с.
56. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология [Текст] / Е.Ф. Рыбалко. - Санкт-Петербург: Речь, 2001.- 306 с.
57. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога – дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – Москва: Гуманитарное издательство ВЛАДОС, 2004. – 243 с.
58. Стрекалова, Т.А. Особенности логического мышления дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Стрекалова // Дефектология.-1982.-№ 4. С. 21 – 33.
59. Тихомиров, О.К. Понятия и принципы общей психологии [Текст] / О.К. Тихомиров— Москва: Просвещение, 1992.- 87с.
60. Тихомиров О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров : Уч. пос. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 269 с.
61. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей [Текст] / Л.Ф. Тихомирова, В.В.Басов.- Ярославль, 1995. – 325 с.
62. Ткаченко, Т.А. Логические упражнения для развития речи [Текст] / Т.А. Ткаченко,- Москва: Книголюб, 2005.- 56 с.
63. Труднев, В.П. Считай, смекай, отгадывай [Текст] / В.П. Труднев,. - Санкт – Петербург: Речь, 1994.- 60 с.

64. Шахларовоч, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики [Текст] / А.М. Шахларовоч, Н.М. Юрьева. – Москва: Просвещение, 1990.- 346 с.
65. Шилова Е.Н. Формирование мыслительного приема сравнения у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.Н. Шилова.- Л.: ЛГПИ, 1974. – 240 с.
66. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин.- М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.- 416 с.
67. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
68. Якиманская И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Просвещение, 1979.
69. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Просвещение,
70. Юнг К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее [Текст] / К.Г. Юнг. - М: Мартис,1995.- с. 282



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

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

**Развитие словесно-логического мышления детей младшего**  
**школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в**  
**процессе психолого-педагогического сопровождения**

**Приложение к выпускной квалификационной работе**  
**по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
**код, направление**  
**Направленность программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Выполнил(а):  
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1  
Нургалеева Вера Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Сошникова Н.Г.

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

Приложение I. Список детей экспериментальной группы.....	2
Приложение II. Методики обследования словесно-логического мышления...3	
Приложение III. Картотека. Игры и упражнения на развитие словесно-логического мышления.....	9

## Приложение I

### Список детей экспериментальной группы.

№	Ф.И.О	Заключения ПМПК
1	Данил Г.	«Общее недоразвитие речи III уровня».
2	Данил С.	«Общее недоразвитие речи III уровня».
3	Денис Г.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия».
4	Дима С.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия».
5	Женя Ю.	«Нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи III уровня».
6	Иван Н.	«Общее недоразвитие речи III уровня».
7	Катя З.	«Нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи III уровня».
8	Лера К.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия».
9	Миша К.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия».
10	Наталья Р.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия».
11	Сережа П.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия».
12	Станислав Н.	«Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия».

## Приложение II

### Методика "Четвертый лишний" (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.)

Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти "лишнее" слово и объяснить, почему оно "лишнее".

- книга, портфель, чемодан, кошелек;
- печка, керосинка, свеча, электроплитка;
- трамвай, автобус, трактор, троллейбус;
- лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
- река, мост, озеро, море;
- бабочка, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, злой;
- дедушка, учитель, папа, мама;
- минута, секунда, час, вечер;
- Василий, Федор, Иванов, Семен.

("Лишние" слова выделены курсивом.)

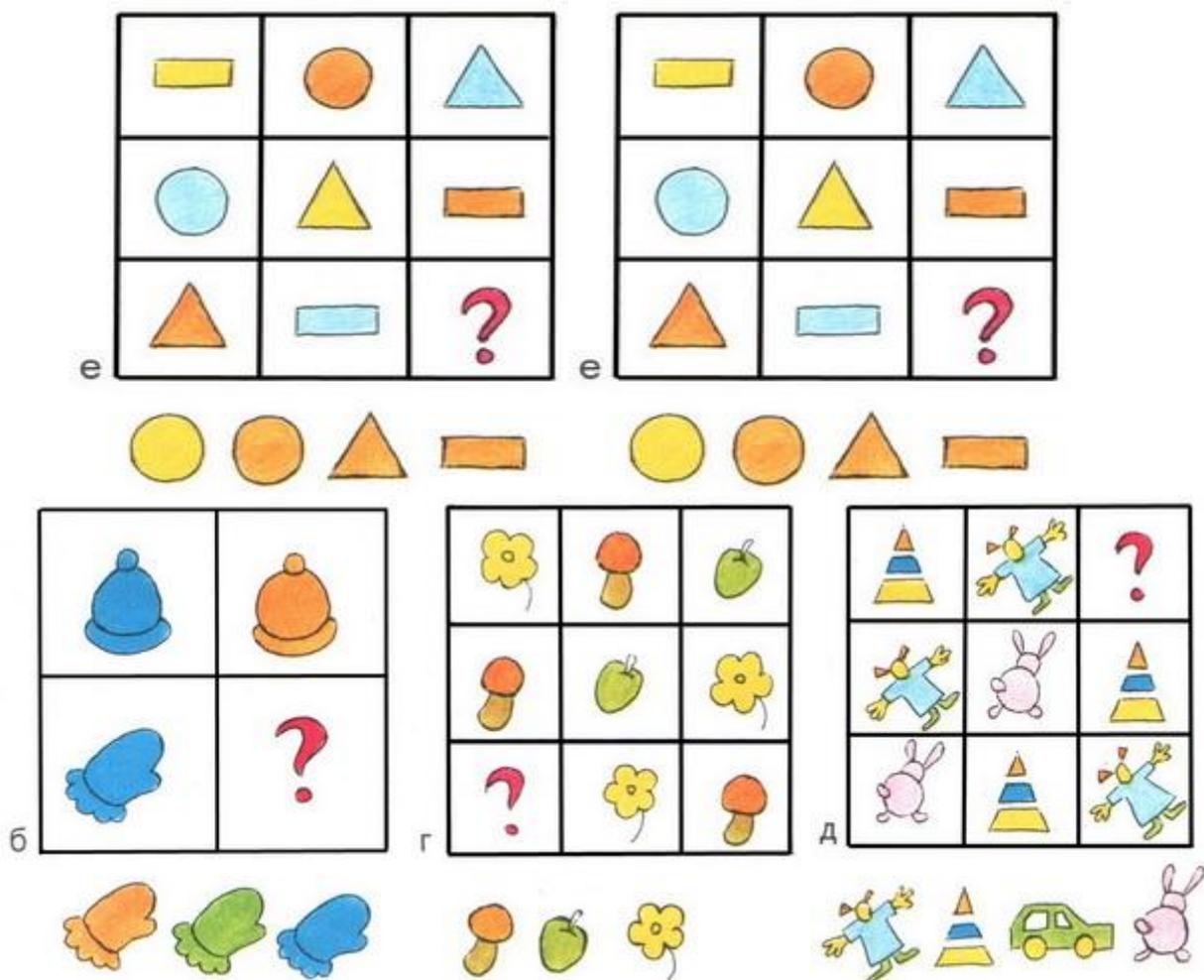
### Методика «Умозаключения по аналогии»

Данная методика (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрова) позволяет исследовать способность ребенка делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом.

№	Образец	Задание	Оценка
1.	Огурец: овощ	Гвоздика: сорняк, роса, садик, цветок, земля	
2.	Огород: морковь	Сад, забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка	
3.	Учитель: ученик	Врач: очки, больница, палата, больной, лекарства	
4.	Цветок: ваза	Птица клюв, чайка, гнездо, перья, хвост	
5.	Перчатка: рука	Сапог: чулки, подошва, кожа, нога, щетка	
6.	Темный: светлый	Мокрый: солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный	
7.	Часы: время	Градусник: стекло, больной, кровать, температура, врач	
8.	Машина: мотор	Лодка: река, маяк, парус, волна, берег	
9.	Стол: скатерть	Пол: мебель, ковер, пыль, доски, гвозди	
10.	Стул: деревянный	Игла: острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная	

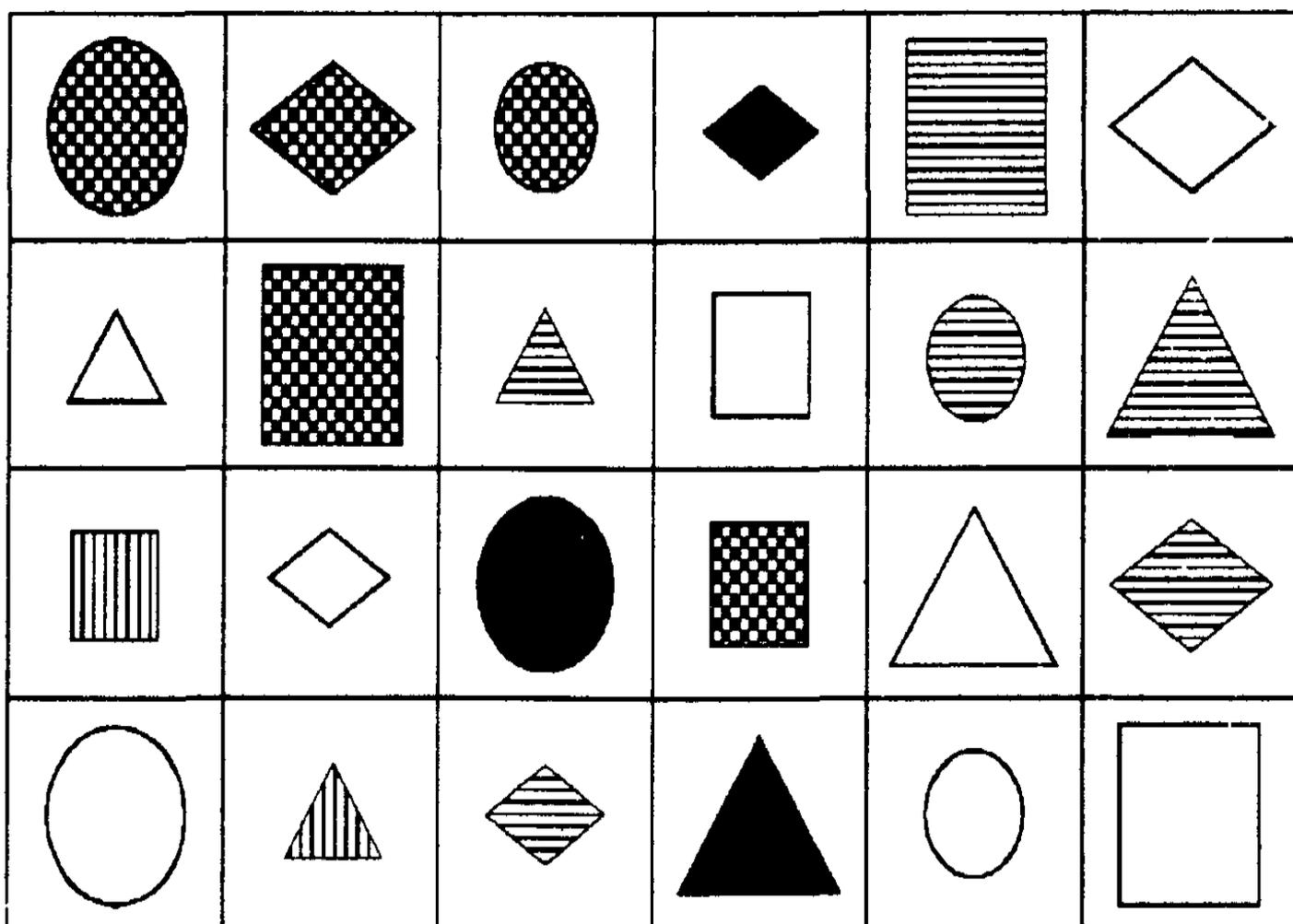
Методика «Закономерности». (Забрамная С.Д., Боровик О.В.) .

Цели исследования методики: выявить сформированность операции сравнения; способность находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии; особенности словесно-логического мышления; умение устанавливать закономерности; обучаемость.



Методика «Раздели на группы» (Чирков В. И., Соколова О. Л).

Цель данной методики – оценка словесно-логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, (и предлагают следующее задание: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены»)



Задание «Пересказ»(Семаго Н.Я., Семаго М.М.)

Целью методики является выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого был использован короткий реалистический рассказ

## Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью: захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку; она увидела – муравей тонет, и бросила ему ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Задание «Составление рассказа по сюжетной картинке».

Материалом, для исследования монологической связной речи, внутреннего программирования связных высказываний, служит сюжетная картинка «Наш фруктовый сад».



# Картотека

Игры и упражнения  
на развитие  
словесно-логического  
мышления



## 1. Загадки – шутки № 1

В садике гулял павлин.

Подошел еще один. Два павлина за кустами. Сколько их? Считайте сами.

Летела стая голубей: 2 впереди, 1 сзади, 2 сзади, 1 впереди. Сколько было гусей?

Назовите 3 дня подряд, не пользуясь названиями дней недели, числами. (Сегодня, завтра, послезавтра или вчера, сегодня, завтра).

Вышла курочка гулять, Забрала

## 2. «Хитрые вопросы» № 1

- Когда козе исполнится 7 лет, что будет дальше? (Пойдет восьмой.)

- Почему конь скачет? (По дороге.)

- У собачки Микки родились котята: три беленьких и один чёрненький. Сколько всего котят родилось у Микки? (У собачки не могут родиться котята.)

- Кто громче мычит: петух или корова? (Петух не мычит.)

- Что едят крокодилы на

<p>своих цыплят. 7 бежали впереди, 3 осталось позади. Беспокоится их мать И не может сосчитать. Сосчитайте-ка, ребята, Сколько было всех цыплят.</p> <p>На большом диване в ряд Куклы Танины стоят: 2 матрешки, Буратино И весёлый Чиполлино. Сколько всех игрушек?</p> <p>Сколько глаз у светофора?</p> <p>Сколько хвостов у четырех котов?</p> <p>Сколько ног у воробья</p> <p>Сколько лап у двух медвежат?</p> <p>Сколько в комнате углов?</p> <p>Сколько ушей у двух мышей?</p> <p>Сколько лап в двух ежат?</p> <p>Сколько хвостов у двух коров?</p>	<p>Северном полюсе? (Крокодилы не живут на Северном полюсе.)</p> <p>- Какого цвета волосы у Колобка? (У Колобка нет волос.)</p> <p>- Как поймать тигра в клетку? (Тигров в клетку не бывает.)</p> <p>- Сколько яиц можно съесть натощак? (Одно.)</p> <p>- На какое дерево садится ворона во время дождя? (На мокрое.)</p> <p>- Что делается с красным носовым платком, если его опустить на дно моря? (Станет мокрым.)</p>
<p><b>3. «Хитрые вопросы» № 2</b>  На что похожа половина яблока? (На вторую половину.)</p> <p>- Можно ли в решете принести воды? (Да, когда она замерзнет.)</p> <p>- Летели три страуса. Охотник одного убил. Сколько осталось страусов? (Страусы не летают.)</p> <p>- Что можно увидеть с закрытыми глазами? (Сон.)</p> <p>- Когда чёрной кошке можно пробраться в дом? (Когда дверь</p>	<p><b>4. Упражнение "Сравнение понятий"</b></p> <p>Требуется сравнить пары понятий и найти в них общие признаки. Для этого следует проанализировать каждое понятие в паре, выделить существенные признаки этого понятия и сравнить существенные признаки понятий анализируемой пары.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Солнце - огонь</li> <li>2. Стебель — лист.</li> </ol>

<p>открыта.)</p> <p>- Сын моего отца, но мне не брат. Кто это? (Я сам.)</p> <p>- По чему часто ходят и никогда не ездят? (По лестнице.)</p> <p>- У семи братьев по сестре. Сколько всего сестер? (Одна.)</p> <p>- Кто над нами вверх ногами? (Муха.)</p> <p>- Какой болезнью на суше никто не болеет? (Морской.)</p> <p>- Что случается с вороной через 3 года? (Ей идет четвертый.)</p>	<p>3. Лед — пар.</p> <p>4. Река — озеро.</p> <p>5. Варенье - сахар</p> <p>6. Сказка - буква</p> <p>7. Облако - вата</p> <p>8. Лес - сад</p> <p>9. Апельсин – мяч и т.д.</p>
<p><b>5. Упражнение "Глагольные ассоциации"</b></p> <p>Выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесенное педагогом, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только глаголы. К примеру: стол — стоит; пруд — блестит.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Человек –</li> <li>2. Огурец –</li> <li>3. Волк –</li> <li>4. Самолёт –</li> <li>5. Кузнечик –</li> <li>6. Трава –</li> <li>7. Облака –</li> </ol>	<p><b>6. Упражнение «Овощная небылица»</b></p> <p>Квадратный спелый помидор Раз забрался на забор. И увидел, как на грядке, Овощи играли в прятки. Длинный красный огурец Под листочек свой залез. А зеленая морковка В борозду скатилась ловко. Ну а сладкая редиска Наклонилась низко-низко. Только Машенька пришла, Сразу овощи нашла.</p>

<p>8. Телевизор –</p> <p>9. Вода –</p> <p>10. Огонь –</p>	
<p><b>7. «Найди лишнее слово».</b></p> <p>Читаете ребенку серию слов. Каждая серия состоит из 4 слов; 3 слова в каждой серии являются однородными и могут быть объединены по общему для них признаку, а одно слово отличается от них и должно быть исключено.</p> <p>Предложите ребенку определить слово, которое является «лишним».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Старый, дряхлый, маленький, ветхий</li> <li>• Храбрый, злой, смелый, отважный</li> <li>• Яблоко, слива, огурец, груша</li> <li>• Молоко, творог, сметана, хлеб</li> <li>• Час, минута, лето, секунда</li> <li>• Ложка, тарелка, кастрюля, сумка</li> <li>• Платье, свитер, шапка, рубашка</li> <li>• Книга, телевизор, радио, магнитофон</li> <li>• Мыло, метла, зубная паста, шампунь</li> <li>• Береза, дуб, сосна, земляника</li> </ul>	<p><b>8. Игра «Живые — неживые»</b></p> <p>Задача: закрепить у детей понятие об одушевленных и неодушевленных предметах, о вопросах, на которые они отвечают.</p> <p>Оборудование: I вариант — одушевленные и неодушевленные предметы, окружающие детей.</p> <p>I вариант - мяч.</p> <p>Описание. Играть можно с одним ребенком или группой детей.</p> <p>I вариант. Взрослый рассказывает детям: «Посмотрите вокруг: как много около нас предметов. Одни из них могут двигаться, говорить, есть и совершать многие другие действия. Это одушевленные или живые предметы, они отвечают на вопрос «Кто?». Другие предметы неподвижные, никаких действий они сами не совершают. Это неодушевленные или неживые предметы, они отвечают на вопрос «Что?». Далее взрослый называет слова, а дети должны ответить, к живым или неживым предметам они</p>

	<p>относятся. Например: стол, комната, дом, машина - неживые предметы; попугай, мальчик, рыбки, заяц - живые.</p> <p>Для более полного усвоения материала проводится наглядное сравнение живой девочки и неживой куклы, птицы и самолета.</p> <p>II вариант. Играющие договариваются, что, услышав названия живых предметов, ловят мяч, а неживых - не ловят (можно придумать и другое действие). Затем взрослый называет слова, а дети выполняют соответствующие действия.</p>
<p><b>9. Упражнение "Сходство и различие"</b></p> <p>Упражнение направленное на развитие способности мышления сравнивать между собой разные объекты.</p> <p>Детям предлагается сравнить между собой различные предметы и понятия. Например: молоко и вода, корова и лошадь, самолет и поезд, — при этом можно использовать и их изображение. Для более старших детей понятия могут быть сложнее:</p>	<p><b>10. Игра «Что подходит?»</b></p> <p>Задача: усовершенствовать грамматический строй речи детей, научить их подбирать подходящие действия к предметам и предметы к действиям.</p> <p>Описание. Играть можно как с группой детей, так и с одним ребенком.</p> <p>I вариант. Взрослый называет детям слово-предмет и предлагает им хлопками выбрать из ряда подходящие для него действия.</p>

<p>картина и фотография, утро и вечер, упрямство и настойчивость. Отметьте общее число правильных ответов, количество ошибок (сравнение по разным основаниям), соотношение отмеченных признаков сходства и различия, преобладающие признаки (внешние, функциональные, классо-родовые отношения и проч.). Выигрывает тот, кто предложил больше оснований для сравнения или тот, кто назвал признак последним.</p>	<p>Например, кошка - мяукает, летает, ходит, играет, лает, гуляет, царапается, поет, разговаривает, лазает и т. д.</p> <p>После подбора подходящих действий к нескольким предметам взрослый называет действие и предлагает таким же образом выбрать подходящие ему предметы.</p> <p>Например, летает - утка, самолет, корова, авто-бус, ворона, ракета, медведь, вертолет и т. д.</p> <p>II вариант. По мере тренировки ребенок сам придумывает подходящие действия к заданному взрослым слову-предмету или предмет к слову-действию.</p>
<p><b>11. Игра «Отгадай предмет по признакам»</b></p> <p>Задача: упражнять детей в понимании смысла слов и предложений, развить их слуховую память, закрепить понятие о признаке предмета, научить подбирать подходящий предмет к признакам.</p> <p>Оборудование: предметные картинки с изображением предметов для каждого ряда признаков.</p>	<p><b>12.Игра «Утро, день, вечер»</b></p> <p>Задача: закрепить в речи детей слова - наречия времени.</p> <p>Оборудование: сюжетные картинки, на которых изображены ситуации из жизни детей в разное время дня.</p> <p>Описание. Взрослый перемешивает сюжетные картинки и предлагает ребенку разложить их в 3 ряда: утро, день, вечер. Например, в ряд «Утро» ребенок должен положить картинки, как девочка или мальчик проснулись,</p>

<p>Описание. Взрослый раскладывает на столе предметные картинку и называет ряды признаков, а ребенок должен найти подходящую для каждого ряда картинку и повторить словосочетания целиком.</p> <p>Например, красивая, заботливая, любимая, единственная - мама; сильный, строгий, высокий - папа; пушистая, рыжая, хитрая - лиса; деревянный, квадратный, обеденный - стол и т. д.</p> <p>По мере тренировки игра может проводиться на слух, без использования картинок, но взрослый должен подобрать наиболее яркие, характерные именно для этого предмета слова-признаки.</p>	<p>умылись, сделали зарядку, переоделись, позавтракали; «День» - как они занимаются, рисуют, читают книгу, гуляют, обедают и т. д. Затем, когда все картинку разложены, взрослый начинает задавать ребенку вопросы:</p> <p>«Когда девочка проснулась?», «Когда она гуляла?», «Когда девочка ужинает?».</p>
<p><b>13. Словесная игра «Концовки».</b></p> <p>Дети должны закончить предложение:</p> <p>Есть стол выше стула, значит стул (ниже стола).</p> <p>Если магнитофон меньше телевизора, значит (телевизор больше магнитофона).</p> <p>Если диван мягче кресла, значит кресло (жестче дивана) и т. д.</p>	<p><b>14. Игра «Посади дерево».</b></p> <p>Играют двое. У каждого игрока по 10 деревьев (У одного елочки, у другого – березки). Игровое поле – доска 16x16 клеток.</p> <p>Игроки по очереди «высаживают» на поле по одному дереву. Задача – образовать цепочку из 3 деревьев, опираясь при этом на сенсорные качества.</p> <p>За каждую вновь образованную</p>

	цепочку у соперника забирается одно дерево. Игрок, у которого остались два дерева, считается проигравшим.
<p><b>15. Игра – «Верно», «Неверно»</b></p> <p>На каждый вопрос дети поднимают карточки:</p> <p>–красная – неверно, зелёная – верно.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. После четверга идет суббота</li> <li>2. В году 13 месяцев</li> <li>3. Январь – последний месяц года</li> <li>4. Август – это летний месяц</li> <li>5. 3 меньше 4</li> <li>6. Снег тает весной?</li> <li>7. Листья облетают с деревьев зимой?</li> <li>8. В неделе 5 дней?</li> <li>9. Солнце появляется в небе ночью?</li> <li>10. Осенью листья зеленеют?</li> <li>11. Камень мягкий и лёгкий?</li> <li>12. Суп варят из фруктов?</li> <li>13. Морковь – это овощ?</li> <li>14. Медведи уходят зимой в спячку?</li> <li>15. Пух мокрый?</li> </ol>	<p><b>16.Упражнение «Вывод»</b></p> <p>Описание игры: взрослый загадывает загадку, а дети должны отгадать.</p> <p>Оля младше Коли, а Коля младше Толи. Кто самый старший?</p> <p>Сережа ниже Лены, а Лена выше Оли. Кто самый высокий?</p> <p>Наташа худее Лены, но полнее, чем Марина. Кто самый полный? А кто самый худой?</p> <p>Лена читает лучше Кати, а Катя – лучше Аси. Кто читает лучше всех, а кто – хуже всех?</p> <p>Лучше Руслана и Олега считает Жора, а Вова считает лучше Олега. Руслан считает лучше Вовы. Кто из мальчиков считает лучше всех? А кто хуже всех?</p> <p>В качестве подсказки можно использовать картинки, если загадки касаются каких-либо внешних признаков.</p>

<p><b>17. «Что потом? »</b></p> <p>Описание игры: ребенку предлагается придумать как можно больше вариантов событий, которые наступили после того, как...</p> <p>Папа поймал большую рыбу...</p> <p>После этого:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Пруд стал мелкой лужей.</li> <li>- Рыба перекусила леску и уплыла.</li> <li>- Семья целый год ела рыбу.</li> <li>- Рыбу разрезали, а в ней оказалась еще рыба, а в той – еще рыба, а в следующей – еще и т. д.</li> </ul> <p>Белоснежка кормила голубей...</p> <p>Папа Карло стругал полено...</p> <p>Аннушка пролила масло...</p> <p>Воробьишка выпал из гнезда...</p> <p>Бабушка испекла пирожки...</p> <p>Если ответы детей однотипны. Взрослый может включиться в игру, изменить ход мыслей детей, дать им образец нестандартного предложения</p>	<p><b>18. « Назови слова»</b></p> <p>Предложите ребенку назвать как можно больше слов, обозначающих какое-либо понятие.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Назови, слова, обозначающие деревья (береза, сосна, ель, кедр, рябина...)</li> <li>• Назови, слова, обозначающие домашних животных</li> <li>• Назови, слова, обозначающие диких животных</li> <li>• Назови, слова, обозначающие наземный транспорт</li> <li>• Назови, слова, обозначающие воздушный транспорт</li> <li>• Назови, слова, обозначающие водный транспорт</li> <li>• Назови, слова, обозначающие овощи</li> <li>• Назови, слова, обозначающие фрукты</li> <li>• Назови, слова, относящиеся к сорту (футбол, хоккей...)</li> </ul>
<p><b>19. Словесная игра – «Чересчур»</b></p> <p>1. Если съесть одну конфету – вкусно, приятно. А если много? (Заболят зубы, живот).</p> <p>2. Одна таблетка помогает, а если съесть много таблеток? (Можно</p>	<p><b>20. Игра "Бывает - не бывает"</b></p> <p>Называете какую-нибудь ситуацию и бросаете ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если - нет, то мяч ловить не нужно.</p>

отравиться и даже умереть).

3. Хорошо, когда в лесу много сугробов. Почему? (Зимой снег оберегает деревья от мороза, а весной растает – будет много воды. Деревья смогут впитывать влагу и быстро расти).

4. А что будет, если лес окажется по самую макушку в снегу? (Лес весной может захлебнуться. Когда снег начнёт таять, воды будет очень много, поэтому деревья могут погибнуть).

5. А если снега будет слишком мало? (Деревьям будет холодно, они могут замёрзнуть и погибнуть).

Например, вы говорите: "Кошка варит кашу", и бросаете ребенку мяч. Он не ловит его. Затем сам ребенок придумывает что-нибудь и бросает мяч вам. И так далее. Ситуации можно предлагать разные:

Папа ушел на работу	Волк бродит по лесу
Поезд летит по небу	Волк сидит на дереве
Кошка хочет есть	В кастрюле
Человек вьет гнездо	варится чашка
Почтальон	Кошка гуляет по крыше
принес письмо	Собака гуляет по крыше
Зайчик пошел в школу	Лодка плывет по небу
Яблоко соленое	Девочка рисует домик
Бегемот залез на дерево	Домик рисует девочку
Шапочка резиновая	Ночью светит солнце
Дом пошел гулять	Зимой идет снег
Туфли стеклянные	Зимой гремит гром
На березе	Рыба поет песни
выросли шишки	Корова
Петух играет на	

	<p>скрипке Ветер качает деревья Деревья водят хоровод Писатели пишут книги Строитель строит дом</p>	<p>жуёт траву Мальчик виляет хвостом Хвост бежит за собакой Кошка бежит за мышкой Водитель ведёт троллейбус</p>
<p><b>21. « Логические задачи»</b></p> <p>Мальчик пошел гулять в разных ботинках: один черный, а другой - желтый. Ребята стали смеяться над ним, и он говорит: «Что же мне делать? У меня дома остались два разных ботинка. Не пойму, куда девались одинаковые». Помогите мальчику.</p> <p>У стола 4 угла. Если один угол отпилить, сколько углов останется? (5)</p> <p>Груша тяжелее, чем яблоко, а яблоко тяжелее персика. Что тяжелее, груша или персик? (Груша).</p> <p>Дети в лесу собирали грибы. У мальчиков были большие красные вёдра без дна. У девочек – маленькие зеленые. Кто больше</p>	<p><b>22. Упражнение «Ладочки»</b></p> <p>Упражнение на развитие устойчивости внимания.</p> <p>Участники садятся в круг и кладут ладони на колени соседей: правую ладонь на левое колено соседа справа, а левую ладонь на правое колено соседа слева. Смысл игры заключается в том, чтобы ладошки поднимались поочередно, т.е. пробегала "волна" из поднимающихся ладошек. После предварительной тренировки ладошки, поднятые не вовремя или не поднятые в нужный момент, выбывают из игры.</p>	

<p>соберёт грибов? (Девочки)</p>	
<p><b>23. Упражнение группового тренинга "Что было бы, если..."</b></p> <p>Кто-нибудь из ребят придумывает самые фантастические ситуации, а другие должны найти наиболее возможные решения. К примеру:</p> <p>— «Если каждый человек с рождения приобретет свойство читать мысли другого, как изменится жизнь на Земле?»</p> <p>— «Если бы вдруг исчезла сила притяжения на Земле, т.е. все предметы и существа полностью потеряли свой вес, то ...»</p> <p>— «Если бы все люди вдруг потеряли дар речи, то...»</p>	<p><b>24. Упражнение «Небылица»</b></p> <p>Взлетела сорока высоко, И вот тараторит сорока, Что сахар ужасно соленый, Что сокол не сладит с вороной, Что раки живут на дубе, Что рыбы гуляют в шубе, Что яблоки синего цвета, Что ночь наступает с рассветом, Что в море сухо-пресухо, Что лев слабее, чем муха, Всех лучше летают коровы, Поют же всех лучше совы, Что лед горячий-горячий, Что в печке холод собачий, И что никакая птица В правдивости с ней не сравнится.</p>
<p><b>25. «Говори правильно»</b></p> <p>Выучите с ребенком стихотворение.</p> <p>Скажу я слово «ВЫСОКО» А ты ответишь - ... (НИЗКО) Скажу я слово «ДАЛЕКО» А ты ответишь - ... (БЛИЗКО) Скажу тебе я слово «ТРУС» Ответишь ты - ... (ХРАБРЕЦ) Теперь «НАЧАЛО», я скажу, Ну, отвечай - ... (КОНЕЦ) Предложите ребенку игру «Я буду</p>	<p><b>26. Упражнение "Прилагательные ассоциации"</b></p> <p>Выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесенное педагогом, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только прилагательные. К примеру: стол — круглый; пруд — большой.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Снег —</li> <li>2. Звезда —</li> </ol>

<p>говорить слово, ты тоже говори, но только наоборот, например: БОЛЬШОЙ - МАЛЕНЬКИЙ», можно использовать следующие пары слов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Веселый – грустный</li> <li>• Быстрый – медленный</li> <li>• Красивый – безобразный</li> <li>• Устой – полный</li> <li>• Худой – толстый</li> <li>• Умный – глупый</li> <li>• Тяжелый – легкий</li> <li>• Твердый – мягкий</li> <li>• Шершавый – гладкий</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Камень —</li> <li>4. Пар —</li> <li>5. Дом –</li> <li>6. Трава –</li> <li>7. Слово –</li> <li>8. Бабушка –</li> <li>9. Вода –</li> </ol>
<p><b>27. Вопросы на смекалку</b></p> <p>Что может быть как горячим, так и холодным? (Кастрюля, сковорода, чайник, чай, суп).</p> <p>Что никогда не поместится в кастрюлю? (Ее собственная крышка).</p> <p>Из какой посуды нельзя ничего съесть? (Из пустой).</p> <p>На какое дерево садится ворона после дождя? (На мокрое).</p>	<p><b>28.«Какая одежда?»</b></p> <p>Летом, в жаркие часы, Только майка да трусы. А зимою нам нужны Свитер, теплые штаны, Шарф, пальто, сандалии, Шапка и так далее. Шапка свитер Впрочем, я Я запутался, друзья! (Сандалии - летняя обувь).</p>