



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение формирования мышления у
детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
III уровня посредством составления загадок**

**Выпускная квалификационная работа по направлению:
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры:
Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья
Форма обучения: очная форма обучения**

Проверка на объем заимствований:

84,84 % авторского текста
Работа *реценз.* к защите

рекомендована/не рекомендована

« 14 » 12 2023 г. *пр. н 5*
зав.кафедрой СППИПМ

Дружиной Л.А.

Выполнила студентка:

Еськова Ирина Евгеньевна
группа ОФ-206-188-2-1

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППИПМ
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск
2023 год

Содержание

Введение	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	8
1.1. Понятие «мышление» в научной литературе	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня	15
1.3. Особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	23
1.4. Обучение составлению загадок в качестве средства по развитию мышления дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения	26
Выводы по главе 1	38
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения	41
2.1. Изучение и анализ состояния мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	41
2.2 Организация содержания психолого-педагогического сопровождения формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления загадок	68
2.3. Результаты контрольного эксперимента по формированию мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	85
Выводы по главе 2	99
Заключение	100
Список использованных источников	106
Приложение	114

ВВЕДЕНИЕ

В период дошкольного детства происходит интенсивное психическое развитие ребенка. Развиваются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности ребенка. Дети активно изучают окружающий мир, знакомятся с предметами, их свойствами и качествами, овладевают речью, нормами поведения, различными видами деятельности, формируется мышление.

Ученые считают, что само по себе мышление как отдельный и самостоятельный процесс не существует, оно неразрывно связано с восприятием, памятью, вниманием, воображением и речью и играет главную роль в познавательной деятельности дошкольника (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец и др.). Уровень мышления формируется у ребенка, начиная с дошкольного возраста, по его сформированности во многом можно судить о том, насколько он будет успешным в школьном обучении, как будет проходить становление его личности и адаптация в обществе [13].

Ученые в области коррекционной педагогики считают, что большую группу среди детей с особыми образовательными потребностями составляют дети с нарушениями речи, к которым относят и детей с общим недоразвитием речи. Изучали мышление детей с недоразвитием речи Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова, М.А. Фотекова, В.А. Ковшикова, Ю.А. Элькин, Л.И. Белякова и др. Исследования, проведенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной показали, что дети с ОНР III уровня отстают в развитии мыслительных процессов и без каких-либо специальных методов обучения с трудом овладевают такими операциями, как сравнение, анализ и синтез, хотя имеют полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями [71]. Целенаправленно организованные занятия по развитию мышления помогут научить ребенка

выделять существенные связи и отношения между объектами окружающего мира, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

Согласно толковому словарю, загадка – изображение или выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании [7]. Ушинский в книге «Родное слово» говорил, что загадка доставляет уму ребенка полезное упражнение [56]. Составление загадок является для ребенка своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей силу его ума. Чтобы составить загадку, необходимо внимательно наблюдать за предметами и явлениями вокруг себя, сравнивать, сопоставлять, мысленно анализировать, объединять, синтезировать увиденное и обдуманное. На наш взгляд, обучение составлению загадок самими детьми является эффективным средством развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы определили выбор нами темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления загадок».

Объект исследования – развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Предмет – организация содержания психолого-педагогического сопровождения формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления загадок.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством организации обучения составлению загадок.

Гипотеза исследования: развитие мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективнее при реализации следующих условий:

1. Если будет организован процесс обучения детей составлению загадок;
2. Если будет осуществлен подбор содержания коррекционных занятий с использованием методики обучения составлению загадок детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Если в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования мышления будет осуществляться взаимодействие как специалистов между собой, так и взаимодействие с семьей ребенка в процессе составления загадок.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
2. Выявить особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Организовать психолого-педагогическое сопровождение формирования мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления ими загадок;
4. Проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления ими загадок.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- а) теоретические – анализ научной литературы;
- б) эмпирические – методы диагностики, педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ экспериментальных данных;
- г) интерпретационные – обобщение и интерпретация полученных данных.

База исследования. Исследование проводилось на базе дошкольного отделения МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска».

В эксперименте приняли участие 12 детей в возрасте 6-7 лет, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Экспериментальная работа проводилась в четыре этапа.

На первом, теоретико-аналитическом этапе (2021-2022 уч.г.г.) мы провели анализ литературы по теме исследования, определили цели, задачи и гипотезу.

Второй этап, поисково-диагностический, включал подбор диагностических методик исследования, проведение констатирующего эксперимента (1-2 недели сентября 2023 г.) и анализ результатов исследования.

Третий этап, экспериментальный (сентябрь 2022 г. – апрель 2023 г.) мы разработали и апробировали содержание психолого-педагогического сопровождения формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления ими загадок.

На заключительном, четвертом этапе – аналитическом был проведен контрольный эксперимент (апрель 2023 г. – май 2023 г.), анализ его результатов, сделаны выводы и подготовлены материалы по результатам исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в уточнении теоретических подходов в развитии мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- в адаптации методики обучения составлению загадок А.А. Нестеровой для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня как средства развития мышления в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается:

- в подборе диагностических методик исследования состояния мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- в определении условий реализации методики А.А. Нестеровой в контексте психолого-педагогического сопровождения развития мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Данные материалы могут быть использованы в практической деятельности учителями-дефектологами, педагогами–психологами, логопедами, воспитателями и родителями, воспитывающими дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «мышление» в научной литературе

Мышление, согласно А.Н. Леонтьеву, это высший познавательный психический процесс, задача которого в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности. Человек в своей деятельности постоянно опирается на свой опыт и общий опыт, усвоенный от других, обобщенный и закреплённый в языке. С помощью мышления мы познаем то общее в предметах и явлениях, закономерные и существенные связи между ними, которые недоступны для ощущения и восприятия и которые составляют сущность, закономерность объективной действительности [40]. По мнению П.Я. Гальперина исключительно важная особенность мышления – это его неразрывная связь с речью. Выделяя общее в предметах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами [33]. Л.С. Выготский писал, что изначально мышление являлось инструментальным. Только с развитием понятий, становлением понятийного мышления стало возможно развитие вербального мышления [13]. Экспериментальным путем Л.С. Выготский установил ряд ступеней и этапов, через которые осуществляется образование понятий:

1. Появление неформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического объединения, которое обозначается одним словом.

2. Появление понятий-комплексов на основании отдельных объективных признаков. Эти комплексы имеют четыре вида: коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на базе частного функционального признака), ассоциативный (каждую внешне обнаруженную связь можно взять в качестве основания для отнесения

объектов к одному классу), цепной (объединение происходит от одного признака к другому), псевдопонятие (образы, а не логические связи).

3. Появление истинных понятий — предусматривает способность ребенка абстрагировать, выделять предметы, а в последующем объединять их в целостное понятие независимо от принадлежащих к ним предметов [15].

Л.С. Выготский выделял житейские и научные понятия. Житейские понятия приобретаются в быту, в повседневном общении. Научные понятия - это термины, которые встроены в систему знаний человека [13]. По мнению Л.С. Выготского, развитие мышления оценивается не как происходящее изнутри или на основании накопления лишь индивидуального опыта, а как процесс освоения им системы общественно-исторических выработанных знаний, которые зафиксированы в значениях слов [13].

В своих работах А.Н. Леонтьев описывает мышление как внутреннюю деятельность не только производную от поведения, его внешней деятельности, но и указывает, что они имеют схожее строение. Во внутренней мыслительной деятельности автор выделяет отдельные действия и операции и делает вывод, что мышление формируется в процессе деятельности. Теория деятельности легла в основу педагогических теорий П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова [40].

По мнению Д.Б. Эльконина мышление не только опосредованное, но и обобщенное познание (отражение) окружающего мира. Лишь с помощью мышления познается общее в предметах и явлениях, закономерные, значимые связи между ними, которые недоступны ощущению и восприятию и которые составляют сущность, закономерность объективной действительности. Следовательно, мышление – это процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира [77].

В рамках нашего исследования, интересна точка зрения Ж. Пиаже на этапы когнитивного развития ребенка. Согласно Жану Пиаже, возникновение мышления определено биологическими процессами адаптации к окружающей среде. В ходе своего развития ребенок изменяет свое понимание окружающего мира, вырабатывает внутренние представления. Это позволяет ему адаптировать свое поведение к окружающему подходящим для этого способом и на основе этого происходит формирование будущих действий для новых ситуаций. Со временем, приобретая опыт, данные схемы модифицируются и улучшаются двумя возможными способами: с помощью упорядочивания внешних впечатлений и событий в субъективную систему связей – ассимиляции или с помощью преобразования и настройки субъективных схем под воздействием внешних событий – аккомодации. Пиаже были выделены следующие возрастные этапы когнитивного развития:

– стадия сенсомоторного интеллекта (возраст 0-2 года) – у ребенка происходит формирование способности к сохранению в памяти образов тех предметов, с которыми он взаимодействовал;

– стадия предоперационного мышления (возраст 2-7 лет) – происходит вхождение ребенка в социокультурное пространство, он усваивает язык, формирует и осваивает понятия, их значение и смысл. Развивается символическое мышление с помощью развития языка, жестов и понятий;

– стадия конкретных операций с предметами (возраст 7-11 лет) – происходит формирование способности к внутреннему осуществлению тех операций, которые он до этого делал внешним образом. На данном этапе, мышление позволяет ребенку выполнять операции сравнения, классификации, систематизации, работая с конкретным материалом.

– стадия формальных операций (возраст 11-14 лет) – характеризуется формированием способности мыслить абстрактно, отвлеченно, логически, математически. Это наивысший уровень мышления [50].

В современной науке, согласно Р.С. Немову, стадии развития мышления характеризуют последовательностью становления индивидуальной умственной деятельности. Трудно обозначить четкие границы между ними. В схематическом изложении они представляются как последовательные стадии онтогенетического развития мышления ребенка [46].

Наглядно-действенное мышление или сенсомоторное мышление (от 1 до 3 лет) — мышление в виде сложных координированных движений (сидение, стояние, ходьба, произношение звуков речи и др.), а также посредством неких простейших действий с предметами. Такие движения и действия происходят в рамках исследовательской активности, с их помощью ребенок изучает собственное тело и внешнюю среду [46].

Предоперационная стадия мышления (наглядно-образное мышление) — мышление посредством операций с наглядными образами, в виде целенаправленных действий с различными предметами. Формируется у детей в возрасте от 4 до 7 лет и представляет собой первый этап интериоризации действий. Это уже речевое или символическое мышление, ведь наглядные образы и действия с предметами имеют названия, а это начало понятия, мысли. При этом ребенок не отделяет еще мысль об объекте и сам этот объект, для него они едины [46].

Следующая стадия - это словесно-логическое мышление (от 8 до 11 лет), на которой мыслительная задача решается в словесной форме. Средствами логического мышления являются понятия о предметах, явлениях, их свойствах и отношениях [46].

Р.С. Немов указывает, что отражение окружающего мира в процессе мышления происходит с помощью таких мыслительных операций как сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация [22].

Сравнение – состоит в сопоставлении познаваемых объектов с целью выявления сходства и различия между ними. Результатом сравнения может стать классификация объектов [46].

Анализ и синтез неразрывно связанные между собой. Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Синтез – это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств [46].

Обобщение – выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений [46].

Выявляя сходство одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации и сериации, которые являются важнейшими приемами логического мышления, позволяющими систематизировать знания. Систематизировать – это, значит, приводить в систему, размещать объекты в определенном порядке, устанавливая между ними определенную очередность. Чтобы научиться систематизировать, ребенок должен уметь выделять различные признаки объектов и сопоставлять по этим признакам разные объекты. При выполнении систематизации необходимо осуществить классификацию и сериацию объектов [46].

Классификация – это мысленное распределение предметов на классы в соответствии с наиболее существенными признаками. Для проведения классификации необходимо уметь анализировать, сопоставлять друг с другом отдельные элементы, находить в них общие признаки, осуществлять на этой основе обобщение, распределять предметы по группам учитывая выделенных в них и отраженных в слове – названии группы – общих признаков. Осуществление классификации предполагает использование приемов сравнения и обобщения [46].

Сериация – это распределение объектов по степени значимости одного или нескольких признаков. Каждый элемент в сериационном ряду находится в определенных отношениях с соседними элементами: выраженность в нем варьируемого признака одновременно больше, чем в одном из них, и меньше, чем в другом [46].

В рамках нашего исследования интересен взгляд современного ученого Л.А. Ясюковой. Изучая мышление детей дошкольного возраста, она опирается на разработанные Л.С. Выготским этапы формирования понятий, являющихся основой формирования словесно–логического мышления, к которому должны прийти дети к младшему школьному возрасту [80]. Л.А Ясюкова выделяет типы мышления: понятийное интуитивное мышление, понятийное логическое мышление, понятийное образное мышление, понятийное речевое мышление и абстрактное мышление. Качество формирования данных типов мышления, согласно автору, являются показательными для прогнозирования успешности или неуспешности обучения детей в школе. Считаем данный подход совершенно оправданным, ведь следующая ступень после дошкольного образования для детей – обучение в школе [80].

Понятийное интуитивное мышление основано на личном опыте ребенка, от уровня его развития зависит возможность самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Это база для усвоения школьных знаний. Благодаря этому типу мышления школьные знания «входят» в личный опыт ребенка, применяются в его жизни, помогают осмысливать и формировать представления об окружающем мире [80].

Понятийное логическое мышление характеризует способность ребенка учиться. Благодаря этому типу мышления ребенок способен понять значение правил, законов и формул, увидеть область их применения и может использовать их на практике, то есть действовать по указанному в них алгоритму [80]. Выявление уровня понятийного речевого мышления необходимо для определения репрезентативной системы ребенка. Если оно развито на достаточном уровне, значит ребенок лучше воспринимает и понимает материал на слух, когда слушает объяснения, рассуждает самостоятельно или обсуждает что–то с другими людьми. Наиболее эффективные для него способы объяснения – это грамотно построенные предложения, последовательные и подробные рассказы [80].

Выявление уровня понятийного образного мышления так же необходимо для определения репрезентативной системы ребенка. Если оно развито лучше, то ребенку необходимо увидеть то, о чем говорят. Он лучше воспринимает материал, когда есть схемы, иллюстрации, таблицы, когда ему показывают, как надо действовать, и мало говорят [80].

Абстрактное мышление проявляется в выделении различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и их использовании. Если мышление ребенка остается больше образным, он оказывается не способным отвлечься от качественного содержания материала и решать задачи, требующие абстрактного мышления оказывается для него непосильными [80].

Таким образом, осуществив анализ научной литературы, под понятием «мышление» мы понимаем сложный психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Речь неразрывно связана с мышлением. Изначально мышление являлось инструментальным, но не понятийным. Лишь с развитием понятий становится возможным вербальное мышление. Образование понятий проходит ряд этапов: начинается с образования неформального, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, которое обозначается одним словом, далее образуются понятия–комплексы на основании отдельных объективных признаков и в итоге – образование истинных понятий, которое предполагает способность ребенка абстрагировать, выделять предметы, а в последующем интегрировать их в целостное понятие. Выделяют стадии развития мышления, которые характеризуют последовательность становления индивидуальной умственной деятельности: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. С целью исследования мышления

детей старшего дошкольного возраста как показателя готовности к овладению словесно–логическим мышлением, считаем целесообразным рассмотреть выделенные Л.А. Ясюковой понятийное интуитивное мышление, понятийное логическое мышление, понятийное образное мышление, понятийное речевое мышление и абстрактное мышление.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня

На сегодняшний день самой многочисленной группой детей с нарушениями развития являются дети дошкольного возраста с недостатками речи. Обобщенный анализ речевых нарушений этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом — речевое нарушение, при котором страдают все компоненты речевой системы: фонетика, фонематика, лексика, грамматика, связная речь. Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста может проявляться в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с резко выраженным недоразвитием лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. Отмечается позднее развитие речи, ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. В зависимости от тяжести дефекта в современной логопедии различают общее недоразвитие речи трех уровней (Р.Е. Левина) [71].

Основной состав дошкольников 6-го года жизни, направляемых в группы с ОНР, имеет общее недоразвитие речи II–III уровня. Кратко опишем эти состояния. Т.Б. Филичева отмечает, что при общем недоразвитии речи II уровня у детей наблюдаются зачатки общеупотребительной речи. Дети владеют бытовым словарным запасом и

могут пользоваться простой фразой. В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. Они могут употреблять местоимения, иногда союзы, простые предлоги в их элементарных значениях. Дети в состоянии ответить на вопросы, беседовать по картинке, рассказать о семье, знакомых событиях [71]. При этом словарный запас не соответствует возрастной норме, отмечается незнание многих слов, обозначающих профессии, части тела, название мебели, животных и их детенышей [72].

Т.Б. Филичева отмечает, что для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня свойственен низкий уровень развития основных свойств внимания. У части детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения. При пересказе рассказа самостоятельно справляются с заданием не более половины детей; примерно пятая часть способна справиться с заданием только с наводящими вопросами. На стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, наблюдается недостаточная продуктивность произвольной памяти. Дети быстро называют несколько запомнившихся стимулов и не стараются вспомнить больше, чтобы продолжить припоминание. Вместо этого, дети начинают придумывать слова, таким образом отступают от предложенного задания. Недостаточно устойчивое внимание детей приводит к частому отвлечению от заучивания материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания [72]. Л.С. Цветкова отмечает, что у этих детей своеобразие зрительной памяти проявляется в низком объеме запоминания (1–2 стимула); инертности зрительных представлений, а также гетерономной интерференции (наложении зрительных образов) [24]. Современные исследования О.В. Пресновой показывают, что дети с ОНР очень мало осведомлены об окружающем мире. Особенно скудным оказываются их представления о временных отношениях. У детей

отмечается слабое развитие словесно–логического мышления и речемыслительной деятельности в целом [24].

Для детей с общим недоразвитием речи запоминание речеслуховой информации имеет следующие особенности (Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова): кривая заучивания имеет преимущественно ригидную форму, т.е. имеет место замедленное запоминание. Примерно пятая часть материала имеет кривую запоминания истощающегося характера, т.е. с выраженными признаками снижения числа воспроизведенных слов по мере их повторения. В количественном отношении отмечается достоверное снижение объема слухоречевой памяти [24].

У детей с недоразвитием речи, вместе с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, наблюдается и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений (Т.Б. Филичева). У существенной части детей двигательная недостаточность выражается как плохая координация сложных движений, неуверенность в воспроизведении точно дозированных движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Для детей оказывается достаточно трудным выполнение движений по словесной инструкции, в особенности серии двигательных актов [70]. Так же Т.Б. Филичева отмечает, что дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, путают чередование элементов действия, пропускают его составные части. Детям трудно выполнять движения перекачивания мяча с руки на руку, удары об пол с попеременным чередованием, передачи его с небольшого расстояния, прыжки на левой и правой ноге, следовать ритму при движениях под музыку. При выполнении заданий отмечается недостаточный самоконтроль [70]. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Пальцы рук

недостаточно координированы (сложности при завязывании и развязывании шнурков, расстегивании и застегивании пуговиц, и т. д.) [1].

Изучение слухового восприятия у детей данной категории детей обнаружили трудности раздражений неречевого характера, заключающиеся в нарушении слухового внимания, отсутствии слуховых предметных образов, правильного анализа ритмических структур, дифференцированного восприятия бытовых шумов и звуков речи [2].

А.П. Воронова отмечает, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличалось у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР. Однако у последних наблюдались более существенные трудности при усложнении заданий, когда постепенно увеличивали количество информативных признаков: детям предъявлялись, наряду с реальными, пунктирные, контурные, наложенные и зашумленные изображения [24]. Ученый отмечает, что число ошибок увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов. Анализ результатов буквенного гнозиса выявил более глубокие различия между показателями экспериментальной (дети с ОНР) и контрольной групп (дети с нормальным речевым развитием). В отличие от детей контрольной группы, ни один ребенок с ОНР не смог правильно выполнить всю предложенную серию: называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке; показ букв по заданному звуку; нахождение букв предъявляемых зрительно среди ряда других букв; узнавание букв в условиях зашумления; узнавание букв, изображенных пунктирно, в неправильном положении и т.д. [24]. По мнению А.П. Вороновой, большинство детей с ОНР выпускаются из специализированных садов с низким уровнем развития буквенного гнозиса. Лишь немногие из них готовы к овладению письмом [24].

Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова отмечают, что для детей с ОНР характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, которые проявляются в ходе конструирования,

рисования, начального овладения грамотой. При рисовании (методика Л. Бендер) отмечалось частичное соответствие изображению и наличие отдельных неточностей: вместо точек рисовались кружки, пропускались углы; линии проводились не в том направлении. Допускалось отдельное изображение фигур, явления персеверации и неправильное расположение фигур на листе бумаги. У части детей рисунки не соответствовали предъявленному изображению [24].

Л.С. Цветкова указывает, что у большинства детей отмечаются нарушения лицевого гнозиса, которые проявляются в нарушении опознания реальных лиц и их изображений. При общем недоразвитии речи более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, например, опознание конкретных предметов не страдают. Особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях классификации по форме, цвету, величине. При восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков и соскальзывание на случайные, незначимые [24].

Е.М. Мастюкова отмечает нарушение орального и пальцевого стереогноза при системных нарушениях речи. Нарушения орального стереогноза проявляются в нарушении опознания формы предметов, помещенных в рот (методика Р.Л. Рингеля). Нарушения пальцевого стереогноза обнаруживаются в виде нарушения опознания формы предметов без визуального контроля [24].

В.П. Глухов указывает, что при общем недоразвитии речи воображение отстает от нормально развивающихся сверстников: отмечается инертность, недостаточная подвижность, быстрая истощаемость процессов воображения. Характерен более низкий уровень пространственного оперирования образами, неполноценное развитие творческого воображения. Неточными и неполными оказываются представления детей о предметах, практический опыт недостаточно

закрепляется и обобщается в слове, как следствие запаздывает формирование понятий. Рисунки таких детей отличаются бедностью содержания, им сложно выполнить рисунок по замыслу; дети затрудняются придумать новую поделку или постройку [20].

В исследованиях В.П. Глухова отмечается, что воображение детей с ОНР отличается стереотипностью. Это проявляется в однообразных рисунках; недостаточной детализации воссоздаваемых образов; инертностью; медленном темпе создания объектов. Характерен низкий уровень развития творческого воображения. Отмечаются стереотипные решения проблемных ситуаций, что говорит о недостаточно развитой оригинальности воображения [20].

Изучение общения у детей с тяжелой речевой патологией, проведенное Е.Г. Федосеевой, показывает, что у большинства старших дошкольников с ОНР преобладает ситуативно-деловая его форма (по М.И. Лисиной), что характерно для нормально развивающихся детей 2-4-летнего возраста. Предпочитаемым для большинства из них является общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая у детей данного возраста отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой в ней речевой продукции. У небольшой части детей с речевым нарушением преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение взрослого почитать книги, внимательно слушают несложные занимательные тексты, но по окончании чтения книги организовать с ними беседу довольно трудно. Дети почти не задают вопросов по содержанию прочитанного, не могут пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. При наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, беседа не длится более 5-7 мин. [67].

Исследователи (О.Е. Грибова, И.С. Кривовяз, Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина) отмечают, что дети с ОНР используют в общении со взрослыми менее развернутую в содержательном и структурном отношении речевую продукцию, нежели в общении со сверстниками, что соответствует нормальному онтогенезу средств общения. Практически у половины детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, интонации часто крикливы, резки, у них отсутствует чувство дистанции, дети назойливы в своих требованиях [24].

В.И. Терентьева, изучив межличностные отношения, отмечает, что для детей с ОНР характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. Сохранными оказались такие показатели, как количественный состав круга общения и число социальных личностно значимых для ребенка контактов. В качестве партнеров по общению дети с нарушением речи выбирают внешне привлекательных сверстников и тех, кто отличается физической силой. Между тем дети с ОНР, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища («Не знаю», «Он хорошо себя ведет», «Я с ним дружу, играю», «Его хвалит воспитатель» и т.п.), т.е. достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом. [67].

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина указывают на достаточно высокую в целом самооценку у детей дошкольного возраста с ОНР. Авторы отмечают, что детям очень важно, как относятся к ним взрослые. В зависимости от этих представлений у них и формируется самооценка. У части детей самооценка совпадает с оценкой отношения к ним взрослых (дети с высокой самооценкой), у части детей – не совпадает (преимущественно дети с низкой самооценкой) [67].

О.Л. Леханова и Н.Н. Нефедова провели исследование мотивации детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которое выявило

различия в динамической характеристике мотивационной сферы. Результаты экспериментального исследования показали, что у детей с нарушениями речи имеются следующие особенности мотивационной сферы: доминирование игровых мотивов над учебными, слабая организованность и устойчивость мотивов, преобладание эгоистических мотивов над альтруистическими [24].

Полученные результаты с очевидностью доказывают следующие важные положения: дети с ОНР нуждаются в усилении морально-нравственной ориентации обучения и воспитания, в противном случае в их поведении закрепляются эгоистические тенденции; к концу дошкольного возраста дети с ОНР демонстрируют мотивационную незрелость к предстоящей учебной деятельности, что в дальнейшем может спровоцировать школьную дезадаптацию и социальные девиации; дети с ОНР отличаются от нормально развивающихся сверстников характеристиками стойкости и соподчинения мотивов, что должно быть учтено при организации коррекционно-логопедического процесса в ДОУ. [24].

Таким образом, рассмотрев клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы можем выделить следующие особенности детей данной категории: детям присущ низкий уровень развития основных свойств внимания; низкий объем запоминания и инертность зрительных представлений; дети мало осведомлены об окружающем мире, имеют ограниченные представления о временных отношениях; им присуще отставание в развитии двигательной сферы, недостаточная координация пальцев рук; сложности в узнавании зашумленных изображений, низкий уровень развития буквенного гнозиса, нарушение оптико-пространственного гнозиса, орального и пальцевого стереогноза; их воображение недостаточно подвижно, инертно, стереотипно, быстро истощаемо; в общении преобладает ситуативно-деловая форма; их игровые мотивы доминируют над учебными,

присутствует слабая организованность и устойчивость мотивов; недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими.

1.3. Особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В рамках нашего исследования, дадим характеристику мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Общее недоразвитие речи сильно влияет на формирование психической деятельности ребенка. В структуре коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи, по мнению большинства исследователей (Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, О.Н. Усанова, В.В. Юртайкин и др.), главное место отводится развитию личности ребенка, развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы.

О.В. Трошин указывает, что у детей при системных нарушениях речи относительно благополучно развивается исходная форма мыслительной деятельности – наглядно-действенное мышление. Это объясняется тем, что решение задач практическим способом может осуществляться без словесной регуляции [67]. Р.С. Немов обращает внимание, что при переходе детей с общим недоразвитием речи на следующую ступень в своем умственном развитии, наблюдается спад в их интеллектуальной деятельности. Они часто испытывают трудности при классификации, особенно при необходимости сравнения двух и более признаков, с трудом восстанавливают последовательность событий, у них нарушены счетные операции, ограничены возможности удержания в памяти словесного образца [46]. В исследованиях Т.Б. Филичевой отмечается, что детям с нарушением речевой сферы достаточно трудно, по сравнению с нормой, усвоить действия наглядно-образного и логического мышления. Обладая достаточными предпосылками для освоения доступных возрасту

мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления. У многих детей отмечается ригидность мышления [70]. Названные затруднения во многом определяются недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются по мере коррекции речевого недоразвития.

Как подчеркивает А.М. Гвоздев, задания, сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами вызывают у дошкольников с общим недоразвитием речи серьезные сложности. Совершенствование мышления положительно влияет на речевое развитие, которое невозможно без анализа, синтеза, сравнения, обобщения, основных операций мышления [19].

Еще Л.С. Выготский отмечал, что речь и мышление связаны между собой, следовательно, недоразвитие речи сказывается на качестве формирования предпосылок словесно-логического мышления. Эти дети испытывают трудности при классификации предметов, обобщений явлений и признаков. Бывает, что их суждения и умозаключения, отрывочны, логически не связаны друг с другом и бедны [13].

Указанные процессы тесно связаны с речевой функцией и бывает трудно определить причину, что первично, а что вторично. Несформированность самоорганизации речевой деятельности и некоторых знаний влияет на процесс и результат деятельности мышления. Многие исследователи (И.Т. Власенко, О.Р. Даниленкова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, А.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша и др.) считают, что успехи в развитии детей с нарушениями речи происходят путем формирования у этих детей сложных видов психической деятельности, а не тренировкой элементарных навыков [24].

По данным И.Т. Власенко в школьном возрасте у детей с общим недоразвитием речи III уровня мышление по-прежнему зависит от системного недоразвития речи. Есть трудности опосредствованного

запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот [24].

Р.А. Белова-Давид, М.В. Богданов-Березовский, М. Зеeman считают, что недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер, в этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта [24].

Н. Н. Трауготт, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, С. С. Ляпидевский придерживаются мнения, что речевое мышление детей с ОНР имеет ряд особенностей, связанных с системным недоразвитием речи. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития определяет наличие вторичных дефектов. Так при наличии полноценных предпосылок для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети с трудом овладевают мыслительными операциями, отстают в развитии словесно-логического мышления [24].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня обнаруживаются особенности развития мышления, которые заключаются в следующем: наглядно-действенное мышление развивается относительно благополучно, наблюдается спад в интеллектуальной деятельности при переходе на следующую ступень в своем умственном развитии; дети испытывают затруднения при классификации, с трудом восстанавливают последовательность событий; наблюдаются сложности в усвоении действий наглядно-образного и логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, для

многих характерна ригидность мышления; дети испытывают трудности при классификации предметов, обобщении явлений и признаков; их суждения и умозаключения отрывочны, логически не связаны друг с другом и бедны; к наглядно-образному мышлению дети обращаются, когда задачу невозможно решить без действенных проб.

1.4. Обучение составлению загадок как средства по развитию мышления дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения

Понятие «сопровождение» понимается как совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей [7].

Определение понятию «психолого-педагогическое сопровождение» было дано в официальных документах. В Письме Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 и Приложении к письму психолого-педагогическое сопровождение определено как «особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [51].

В целом взгляды на психолого-педагогическое сопровождение можно представить следующим образом:

Л.М Шипицына психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе определяет как систему профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности [76]. Для А.П. Овчаровой – это педагогическое обеспечение образовательного процесса, отражающее модель деятельности педагога в школьном образовательном учреждении, направленное на оптимизацию индивидуального развития школьника при его взаимодействии с окружающим миром [48]. М.Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение как модель организации психологической службы в образовании, отражение системы теоретических представлений о

деятельности школьного психолога на практике [9]. С.А. Маркова отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие инвариантные признаки:

- ориентация на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности в системе образования);
- направленность на поддержку собственной активности ребенка, его возможности самостоятельно решать насущные проблемы и задачи развития;
- сознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного совместной работой специалистов различных профилей;
- сопровождение в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана;
- работа в тесной связи с практической деятельностью образовательных учреждений [45].

Вопрос психолого-педагогического сопровождения личности рассматривался также в исследованиях Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, Г.И. Симоновой, В.А. Шишкиной и др. В своих работах авторы пришли к выводу, что педагог должен найти подход к ребенку, понимать, как взаимодействовать с ребенком, какие использовать методы в совместной практической деятельности, чему научиться ребенок и что сможет сделать самостоятельно в процессе психолого-педагогического сопровождения [75].

На наш взгляд, важно утверждение Л.А. Шипицыной, что психолого-педагогическое сопровождение на сегодняшнем этапе является не просто комплексом разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, оно становится комплексной технологией поддержки и помощи ребенку в решении задач обучения, воспитания, социализации и развития [76]. С этим утверждением перекликается взгляд С.А. Шиловой на то, что в каждом дошкольном учреждении задача психолого-педагогического

сопровождения образовательного процесса заключается в совместной деятельности всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию помощи в усвоении знаний, преодолении трудностей, во взаимодействии с родителями, педагогами и сверстниками [75].

Для осуществления цели психолого-педагогического сопровождения выделяются следующие задачи:

1. Удовлетворение основных потребностей (питание, тепло, факторы, обеспечивающие здоровье);
2. Создание в детском саду социальной и психологической безопасности;
3. Удовлетворение первичных интересов дошкольника (предметно–развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими);
4. Оперативная и превентивная помощь в решении индивидуальных сложностей, связанных с принятием поведения в детском саду, межличностных коммуникацией со сверстниками и взрослыми;
5. Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности;
6. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
7. Психологическое сопровождение личностного, нравственного и интеллектуального развития воспитанников;
8. Развитие психолого-педагогической компетенции (психологической культуры) родителей, педагогов и детей;
9. Организация психолого-педагогического сопровождения воспитанников, родителей и педагогов в процессе реализации федеральных государственных образовательных стандартов [75].

Л.А. Шипицына отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение детей опирается на такие принципы как: научность, системность, комплексность, технологичность [76].

Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется по следующим направлениям:

- профилактическое (предупреждение явлений дезадаптации детей, подготовка конкретных рекомендаций для родителей и педагогов по вопросам развития, обучения и воспитания);
- диагностическое (исследование особенностей психического развития ребенка, соотношение уровня развития умений, знаний, навыков, межличностных и личностных образований возрастным нормам);
- консультативное (оказание помощи педагогам, родителям и воспитанникам в вопросах воспитания, образования и развития);
- развивающее (создание потребности в новом знании, возможностях его приобретения и реализации в деятельности и общении);
- коррекционное (работа с воспитанниками с проблемами в личностном развитии и поведении, обнаруженные по итогам диагностики);
- просветительно-образовательное (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей и детей) [76].

Алгоритм работы по сопровождению детей:

- постановка проблемы (поступления запроса, осознания содержания проблемы, формирование плана сбора информации о ребенке и проведение диагностического обследования);
- анализ полученной информации (оценка и обсуждение возможных путей и путей решения проблемы, выделение положительных и отрицательных сторон разных вариантов);
- составление плана комплексной помощи (последовательность действий, распределение обязанностей сторон и функций, сроков реализации);
- реализация плана по решению проблемы (выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения);

- анализ и оценка результатов работы по сопровождению [76].

Для эффективного развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимы специально созданные условия психолого-педагогического сопровождения. Понятие «условия» понимаются как обстоятельства, от которых что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [70].

В рамках нашего исследования под психолого-педагогическими условиями мы будем понимать комплекс взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, которые обеспечивают развитие мышления детей.

К таким условиям относятся:

Первое условие. Диагностика мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Качественная диагностика выступает обязательной частью психолого-педагогического сопровождения. От ее качества во много зависит успешность деятельности всей системы. Для нашего исследования было необходимо проведение диагностики мышления детей экспериментальной группы (констатирующий и контрольный эксперимент) по методике Л.А. Ясюковой. Результаты диагностики были учтены при разработке содержания коррекционной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения формирования мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Второе условие. Организация взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР III уровня и их родителей является главным условием развития мышления детей с нарушением речи.

Принципы взаимодействия педагогов с детьми с ОНР III уровня:

- индивидуальный подход к каждому ребенку – взрослый не пытается подогнать ребенка под какой-то определенный «стандарт», а

строит общение с ним, ориентируясь на индивидуальные особенности ребенка;

- создание в ДОУ атмосферы доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми, когда дети испытывают эмоциональный комфорт, могут свободно выражать свои мысли, имеют возможность выбрать деятельность, партнера. В различных повседневных ситуациях, педагог поддерживает стремление ребенка к самостоятельности, его инициативу [69].

Так же имеет большое значение взаимодействие педагогического коллектива с родителями ребят. Взаимодействие педагогов с родителями направлено на повышение педагогической культуры родителей. Задача педагогов – активизировать роль родителей в воспитании и обучении ребенка, выработать единое понимание проблем ребенка; повысить родительскую компетентность в вопросах воспитания и обучения детей; внедрить эффективные технологии сотрудничества с родителями; выработать у педагогов уважительное отношение к традициям семейного воспитания детей и признания приоритетности родительского права в вопросах воспитания ребенка.

Третье условие. Отбор специального содержания коррекционных занятий, форм и методов работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учитывающих их возрастные и индивидуальные речевые возможности, и уровень сформированности мышления.

Рассмотрим на теоретическом уровне, каким образом обучение составлению загадок будет влиять на развитие мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Особое место загадка занимает в работе по развитию мышления детей. Ушинский в книге «Родное слово» говорил, что загадка доставляет уму ребенка полезное упражнение. Разгадывание загадок является для ребенка своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей его ум.

Чтобы отгадать загадку, нужно внимательно наблюдать за событиями и явлениями вокруг, сравнивать, сопоставлять явления, мысленно разделять, выделять нужные стороны, объединять, синтезировать увиденное. Отгадывание загадок развивает познавательную активность, сообразительность, находчивость, быстроту реакции, самостоятельность, привычку более глубоко и разносторонне осмысливать окружающую действительность [56].

Вопросы использования загадок рассматривались классиками педагогики: К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, Д.Н. Садовников, а также современными исследователями М. Хмельюк, Ю.Г. Илларионова, М.М. Алексеева и другими учеными. В своих работах ученые отмечают, что отгадывание и придумывание загадок оказывает влияние на формирование мышления детей дошкольного возраста.

Н.Н. Хоменко отмечает, что загадка имеет коррекционно-развивающие возможности:

- содействует формированию образности речи детей дошкольного возраста;
- увеличивает словарь за счет многозначности слов;
- дает представления о переносном значении слова;
- помогает усвоить звуковой и грамматический строй русской речи;
- развивает в ребенке догадливость, сообразительность;
- воспитает находчивость, сообразительность, быстроту реакции;
- стимулирует познавательную активности;
- развивает мышление, речь, память, внимание, воображение;
- расширяет запаса знаний и представлений об окружающем мире [73].

Ю.Г. Илларионова определяет загадку как одну из малых форм устного народного творчества, где в сжатой, образной форме даются наиболее яркие признаки предметов или явлений [29]. Ученый отмечает, что загадка указывает на особые признаки и свойства, которые присущи только загадываемому предмету. Она основана на сходстве и отличиях

между предметами. Это заставляет ребенка задуматься о связях между явлениями и предметами окружающего мира, об особенностях каждого явления и предмета [29]. Следовательно, предметность, конкретность загадки, направленность на деталь делают ее отличным приемом дидактического воздействия на детей [29].

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно–логическую задачу. Отгадать загадку – значит ответить на вопрос, то есть совершить сложную мыслительную операцию. Предмет, о котором идет речь в загадке, скрыт, зашифрован и способы его расшифровки различны [73]. На наш взгляд, это особенно актуально для детей, имеющих общее недоразвитием речи, т.к. в этом случае загадка становится значимым практическим материалом для коррекции и формирования мышления ребенка.

По типу логической задачи, характеру умственной операции, необходимой для решения, загадки можно условно разделить на три группы.

Таблица 1 – Уровни сложности загадок (М.Н. Мельников) [44]

	Первый уровень сложности	Второй уровень сложности	Третий уровень сложности
Типы загадок	Загадки, основанные на перечислении признаков предмета, явления (величина, форма, цвет, вкус, звучание, движение, материал, назначение).	Загадки с краткой характеристикой предметов – по 1-2 признакам нужно восстановить целостный образ предмета.	Метафорические загадки.
	Загадки с перечислением признаков, в которых зарифмовано слово–отгадка.	Загадки, основанные на отрицании или сопоставлении предметов, на сравнении предметов или явлений.	

Продолжение таблицы 1

<p>Значение для развития дошкольников</p>	<p>Отгадывание основано на элементарном анализе (выделении признаков) и синтезе (объединение их в одно целое). Достаточное количество признаков позволяет производить необходимые умственные операции и успешно решать логическую задачу.</p>	<p>Отгадывание основано на знакомстве ребенка с указанными признаками, умении их выделять. Это возможно при наличии достаточно полных представлений о предмете, явлении.</p>	<p>Отгадывая эти загадки, дети проникают в скрытый смысл метафоры, выделяют сходство, общие черты в предметах и явлениях на первый взгляд далеких друг от друга.</p>
---	---	--	--

Опираясь на уровни сложности загадок, выделенные М.Н. Мельниковым, соотнесем их с возможностями детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Как отмечалось в теоретической части нашего исследования: дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мало осведомлены об окружающем мире. Целенаправленная работа по загадыванию детям загадок первого уровня сложности, дает возможность закрепить имеющиеся знания, применить их на практике. Либо, если данные знания не были усвоены, познакомить ребенка с описанием предмета, его характеристик и свойств в интересной форме и на чувственной основе. Это будет пропедевтической работой в преодолении отставания как в речевом, так и в интеллектуальном развитии, будет способствовать формированию смыслового образа объекта.

Кроме того, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается слабое развитие словесно–логического мышления и речемыслительной деятельности в целом. Дети затрудняются при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Бывает, что их суждения и умозаключения отрывочны, логически не связаны друг с другом и бедны. Переход к загадкам второго уровня сложности возможен только

после освоении загадок первого уровня. У детей должны быть прочно сформированы смысловые образы изучаемых объектов и предметов, тогда становится возможным представленные главные признаки соотнести со знакомым объектом и решить загадку. Подбирая загадки необходимо учитывать сформированность образного восприятия, умение ребенка соотносить определенные слова с определенными характеристиками этого объекта, обязательным условием подбора загадок является соотнесение их с уровнем развития восприятия и речи детей.

В процессе коррекционной работы, освоив загадки первых двух уровней сложности, сформировав прочные представления об объектах, научившись выделять существенные признаки, можно переходить к следующему этапу. Третий уровень сложности загадок является самым сложным, так как детям предлагается проникнуть в скрытый смысл метафоры, выделить сходство, общие черты в предметах и явлениях далеких друг от друга. Данный уровень сложности доступен детям только после достаточной компенсации недостатков речевой и мыслительной деятельности, которая реализуется в процессе целенаправленной коррекционной работы.

А.А. Нестеренко обращает внимание, что дошкольники с ОНР III уровня испытывают трудности в понимании и интерпретации текста загадок, что, конечно, влияет на правильность отгадывания [47].

На наш взгляд, условиями, обеспечивающими правильное понимание и правильное отгадывание загадок, являются:

- предварительное ознакомление детей с предметами и явлениями, о которых говорится в загадке. Учитывая особенности детей изучаемой категории, предварительный этап очень важен, участие должны принимать все специалисты психолого-педагогического сопровождения. Воспитатель развивает представления и знания о предметах окружающего мира по теме недели; учитель-логопед формирует и обогащает словарь по теме недели, развивает связную речь; педагог-психолог работает с произвольностью и

высшими психическими функциями в поле изучаемой темы, а учитель-дефектолог, являясь заключительным звеном, дает возможность детям применить полученные знания в практической деятельности – разгадывать загадки, обсуждать и анализировать с детьми их текст и смысл;

- продумывание педагогом способа использования загадок, характер и манеру их преподнесения;
- уровень развития восприятия и речи детей;
- учет возрастных особенностей и возможностей дошкольников с ОНР III уровня [38].

Как отмечает Ю.Г. Илларионова, придумать загадку сложнее, чем ее отгадать. Изначально дети с трудом придумывают загадки по определенной схеме. Но чем чаще и регулярнее проводится эта работа, тем загадки становятся более интересными и дети с большим желанием включаются в работу [29].

В соответствии с календарно-тематическим планированием, рекомендуем учить детей придумывать загадки на все предметы: овощи, фрукты, домашних животных, вещи, мебель и другие предметы. Придуманные загадки можно записывать в оформленные альбомы. Потом их использовать на занятиях, в игре.

Таким образом, осуществив анализ научной литературы, мы пришли к выводу, что для эффективного развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимы специально созданные условия психолого-педагогического сопровождения. Под психолого-педагогическими условиями в рамках нашего исследования мы будем понимать совокупность взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, обеспечивающих развитие мышления детей.

К таким условиям относятся: грамотно подобранный диагностический инструментарий; организация взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения – взрослых с детьми; взаимодействие педагогического коллектива с родителями детей;

взаимодействие внутри педагогического коллектива; подбор специального содержания коррекционных занятий, форм и методов работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Средством для развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках нашего исследования предлагаем использовать методику обучения составлению загадок, ведь разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Сама по себе загадка имеет коррекционно-развивающие возможности: воспитание находчивости, сообразительности, быстроты реакции; способствует стимуляции умственной активности; развитию мышления, речи, памяти, внимания, воображения; расширению запаса знаний и представлений об окружающем мире.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, осуществив анализ научной литературы, под понятием «мышление» мы понимаем сложный психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Речь неразрывно связана с мышлением. Изначально мышление являлось инструментальным, но не понятийным. Лишь с развитием понятий становится возможным вербальное мышление. Образование понятий проходит ряд этапов: начинается с образования неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, которое обозначается одним словом, далее образуются понятия-комплексы на основании отдельных объективных признаков и в итоге – образование истинных понятий, которое предполагает способность ребенка абстрагировать, выделять предметы, а в последующем интегрировать их в целостное понятие.

Выделяют стадии развития мышления, которые характеризуются последовательностью становления индивидуальной умственной деятельности: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышления. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация.

С целью исследования мышления детей старшего дошкольного возраста считаем целесообразным рассмотреть понятийное интуитивное мышление, понятийное логическое мышление, понятийное образное мышление, понятийное речевое и абстрактное мышление. Качество развития данных типов мышления является прогностическим показателем готовности к овладению детьми старшего дошкольного возраста словесно-логическим мышлением, а значит возможности их успешного обучения в школе.

При рассмотрении клинико-психолого-педагогической характеристики детей с общим недоразвитием речи III уровня и на основе исследований ученых мы выделили следующие особенности детей данной категории: детям присущ низкий уровень развития основных свойств внимания; низкий объем запоминания и инертность зрительных представлений; дети мало осведомлены об окружающем мире, имеют ограниченные представления о временных отношениях; им присуще отставание в развитии двигательной сферы, недостаточная координация пальцев рук; сложности в узнавании зашумленных изображений, низкий уровень развития буквенного гнозиса, нарушение оптико-пространственного гнозиса, нарушение орального и пальцевого стереогноза; их воображение недостаточно подвижно, инертно, стереотипно, быстро истощаемо; в общении преобладает ситуативно-деловая форма; их игровые мотивы доминируют над учебными, присутствует слабая организованность и устойчивость мотивов; недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня обнаруживаются особенности развития мышления, которые заключаются в следующем: наглядно–действенное мышление развивается относительно благополучно, наблюдается спад в интеллектуальной деятельности при переходе на следующую ступень в своем умственном развитии; дети испытывают затруднения при классификации, с трудом восстанавливают последовательность событий; наблюдаются сложности в усвоении действий наглядно–образного и логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, для многих характерна ригидность мышления; дети испытывают трудности при классификации предметов, обобщении явлений и признаков; их суждения и умозаключения отрывочны, логически не связаны друг с другом и бедны; к наглядно–образному мышлению дети обращаются, когда задачу невозможно решить без действенных проб.

Для эффективного развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимы специально созданные условия психолого-педагогического сопровождения. Под психолого-педагогическими условиями в рамках нашего исследования мы будем понимать совокупность взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, обеспечивающих развитие у детей мышления.

К таким условиям относятся: грамотно подобранный диагностический инструментарий; подбор специального содержания коррекционных занятий, форм и методов работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; организация взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения – взрослых с детьми; взаимодействие педагогического коллектива с родителями детей; взаимодействие внутри педагогического коллектива;

Средством для развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках нашего исследования предлагаем использовать методику обучения загадывания загадок, ведь разгадывание

загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Сама по себе загадка имеет коррекционно-развивающие возможности: воспитание находчивости, сообразительности, быстроты реакции; стимуляция умственной активности; развитие мышления, речи, памяти, внимания, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1. Изучение и анализ состояния мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась на базе дошкольного отделения МАОУ «Образовательный центр № 2 г. Челябинска». Для изучения уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была взята экспериментальная логопедическая группа в составе 12 детей с имеющимся заключением, выданным районной ПМПК: ОНР III уровня.

В основу нашего научного исследования положена методика, направленная на изучение состояния мышления детей старшего дошкольного возраста, предложенные Л.А. Ясюковой. Исследуемые типы мышление (с помощью какого задания) [80]:

- понятийное интуитивное мышление (Интуитивный речевой анализ-синтез, интуитивный визуальный анализ-синтез);
- понятийное логическое мышление (Речевые аналогии, визуальные аналогии);
- понятийное речевое мышление (Интуитивный речевой анализ-синтез, речевые классификации, речевые аналогии);
- понятийное образное мышление (Интуитивный визуальный анализ-синтез, визуальные классификации, визуальные аналогии);
- абстрактное мышление (Абстрактное мышление).

Задание 1 направлено на исследование состояния понятийного интуитивного и понятийного речевого мышления с использованием интуитивного речевого анализа-синтеза.

Инструкция:

«Я тебе буду говорить слова, а ты ищи, какое слово лишнее. Всего будет пять слов, четыре можно объединить, они друг к другу подходят, а одно – неподходящее, лишнее, его и называй».

Зачитайте последовательность слов и запишите лишнее слово, которое назовет ребенок. Похвалите его. Не просите ребенка объяснять, почему он выбрал то или иное слово. Если ребенок будет сам что-то пояснять, запишите его комментарии. Если ребенок неправильно выполняет первое задание или не понимает, как это – найти лишнее слово, – разберите с ним пример: «роза, тюльпан, ромашка, фасоль, фиалка». Пусть о каждом слове ребенок скажет, что это такое. Помогите ему выбрать лишнее слово и объясните, почему оно лишнее. Отметьте, если ребенок догадался сам.

Если в первом задании ребенок в качестве лишнего назвал последнее слово в ряду, а до этого он плохо справился с заданием на кратковременную речевую память, спросите у него, все ли слова он запомнил. Прочитайте слова еще раз. Если после этого ребенок дает правильный ответ, следующие ряды ему надо зачитывать 2-3 раза. Все повторные предъявления слов отмечаются в протоколе для того, чтобы потом при интерпретации выяснить причину, анализируя показатели скорости переработки информации, внимательности, речевой памяти, мышления, тревожности.

Оценивание:

Ребенку предлагается четыре ряда слов, в каждом из которых он должен найти лишнее слово. За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл. Правильные ответы подчеркнуты в каждом ряду.

Слова для предъявления: Река, озеро, море, мост, пруд; Кукла, скакалка, песок, мяч, юла; Синица, голубь, птица, воробей, утка; Стекланный, деревянный, легкий, железный, пластмассовый.

Задание 2 направлено выявление уровня развития понятийного речевого мышления. Для этого мы используем речевые классификации.

Инструкция:

«А теперь другое задание. «Кастрюля, тарелка...» – какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить?»

Желательно, чтобы ребенок придумал не меньше двух слов (больше трех не надо). Если ребенок не может – не настаивайте. Запишите все его ответы. Затем спросите: «Что это такое? Как все это можно назвать одним словом?» Запишите ответ. Похвалите ребенка. Если ребенок добавил слова «каша, суп» или «плита, стол» и т. п., запишите ответы, не поправляя, но спросите: «Кастрюля, тарелка» – что это такое, как можно назвать это одним словом?» Запишите ответ. Если ребенок затрудняется ответить, скажите ему: «Забыл, да? Ничего страшного, давай сделаем другое задание».

С остальными заданиями на речевые классификации поступайте аналогично. Если ребенок не может вспомнить обобщающего слова, а говорит, например: «Диван – это чтобы спать, а в шкаф вещи кладут» – так и записывайте, не поправляйте его.

Слова для предъявления: Кастрюля, тарелка,...?; Шкаф, диван, ...?; Окунь, карась, ...?; Санкт-Петербург, Париж, ...?.

Оценивание:

1 балл – начисляется, если ребенок правильно дополнил группу слов и правильно назвал обобщающее слово.

0,5 балла – начисляется, если ребенок сначала добавляет только стимульные слова, но потом все же придумывает и другие подходящие слова и правильно называет обобщающее слово.

0 баллов – начисляется, если добавлено хоть одно слово, не подходящее к данной группе, или если не названо (названо неверно) обобщающее слово. Если ребенок верно называет обобщающее слово, но при этом не может правильно дополнить группу слов ни одним новым словом.

Максимальная оценка – 4 балла.

Задание 3 направлено на исследование уровня понятийного логического мышления. Для этого мы используем речевые аналогии.

Инструкция:

«А теперь представь: «стол – скатерть» (можно показать руками). Эти два слова как-то между собой связаны. Тебе надо найти подходящее слово к слову «пол», чтобы получилась такая же парочка, как «стол – скатерть». Я назову тебе слова, а ты выбери, какое из них подойдет к слову «пол», чтобы получилось так же как «стол – скатерть». «Пол» – выбирай: «мебель, ковер, пыль, доски, гвозди».

Запишите ответ. Если ребенок ответил неправильно, не говорите ему об этом, а следующее задание разберите с ним как пример.

Продолжение инструкции:

«Огород – морковь» – как связаны эти два слова? Можно сказать, что в огороде растет морковь, да? Тогда к слову «сад» какое слово подойдет, чтобы получилось так же, как «огород – морковь»? «Сад» – выбирай: «забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка». Запишите ответ. Если ребенок снова ответил неправильно, больше примеры не разбирайте. Доделайте задания в соответствии с общей инструкцией. Не поправляйте ребенка и не делайте критических замечаний в процессе работы.

Слова для предъявления (Правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом):

– Стол – скатерть. Пол –....? Мебель, **ковер**, пыль, доски, гвозди.

– Огород–морковь. Сад –....? Забор, грибы, **яблоня**, колодец, скамейка.

– Часы – время. Градусник –....? Стекло, больной, кровать, **температура**, врач.

Машина – мотор. Лодка –....? Река, маяк, **парус**, волна, берег.

Оценивание. Количественный анализ:

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0,5 балла – начисляется во втором задании в том случае, если оно использовалось для объяснения (после неправильного ответа в первом задании) и ребенок сам нашел в нем правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.).

Качественный анализ.

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное логическое мышление:

Ситуативно–образное мышление: в этом случае ребенок не анализирует связь между словами в первой паре и не использует ее для построения второй пары слов. Ребенок как бы объединяет все три слова, и на этой основе у него возникает некий единый образ, к которому он далее и подбирает подходящее слово. В первом задании у ребенка возникает образ комнаты, и он в качестве подходящего выбирает слово «мебель», во втором – образ дачи, к которому ребенок подбирает слова «скамейка», «забор», в третьем – образ больницы, к которому подходят слова «врач», «кровать», «больной», в четвертом – образ судоходной реки, к которому подходят слова «река», «волна».

Псевдоаналитический подход: ребенок выделяет не отношение, не принцип связи, а ищет некое общее свойство и далее подбирает слово, его выражающее. В первом задании он выбирает ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол – из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании ребенок выбирает ответ «стекло», так как «часы и градусник – стеклянные».

Синкретичное мышление: в первом задании – ответ «гвозди», во втором – «колодец», «грибы», в четвертом – «маяк», «берег».

Задание 4 направлено на исследование понятийного интуитивного и понятийного образного мышления. Для этого мы использовали интуитивный визуальный анализ-синтез.

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию (Приложение 2).

Инструкция:

«А теперь посмотри на эти картинки. Кто в верхнем ряду лишний? Покажи. А в следующем ряду, какая картинка лишняя?» И так далее.

Запишите ответы. Если ребенок медлит с ответом, спросите его: «Ты понимаешь, что нарисовано на картинках?» Если ему не понятно – назовите сами.

Если ребенок говорит, что лишних картинок нет (для четвертого задания это характерно), отметьте это в Бланке ответов. Затем попросите ребенка поискать еще и запишите, какую картинку он после этого выберет. Если ребенок отказывается искать, не настаивайте.

Оценивание:

Количественный анализ.

Ребенку предлагается четыре ряда картинок, в каждом из которых он должен найти лишнюю картинку.

Правильные ответы: Собака (картинка 1); цветы (картинка 2); батон (картинка 3); бумага (картинка 2).

Оценивание:

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.)

Если в четвертом задании ребенок говорит, что лишних картинок нет, но потом дает правильный ответ, то он оценивается в 1 балл.

Качественный анализ.

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное интуитивное мышление

Эмоционально-образное мышление: дети считают лишними «ежика» или «кактус», потому что они – колючие, «зайца» – так как он трусливый.

Ситуативно–образное мышление: дети считают лишними «ножницы», так как все остальное они относят к предметам для рисования, убирают «карандаш», так как все остальное они относят к предметам для труда, для аппликаций.

Формально-визуальное мышление: дети считают лишним «нож», так как все остальное они относят к посуде (на самом деле, в данном случае реагируют на зрительную близость форм).

Синкретичное (целостное) мышление: выбор осуществляется по случайному субъективному критерию. Дети считают лишними «колосья» – потому что они растут; «помидоры–огурцы» – потому что они растут в огороде; «кисточку» – потому что ею клеят.

Задание 5 направлено на исследование уровня развития понятийного образного и понятийного образного и понятийного речевого мышления. Для этого мы используем визуальные классификации

Откройте перед ребенком страницу с первыми двумя заданиями (Приложение 3).

Инструкция:

«А здесь в верхнем ряду две картинki лишние. Три можно объединить, а две к ним не подходят. Какие не подходят? Покажи (записать ответ). А здесь – какие две картинki лишние (указать на следующий ряд)?

Три картинki тоже объединяются, а две другие – лишние. Какие? Покажи».

Запишите ответы, пояснений не требуйте. Покажите ребенку картинki с двумя следующими заданиями.

Продолжение инструкции:

«А здесь в верхнем ряду две картинki можно объединить, потому что на них нарисовано что–то похожее, общее. Что на одной картинке нарисовано, почти то же самое нарисовано и на другой, и эти две картинki можно объединить. Покажи, какие (записать ответ). А здесь какие можно

объединить (показать на следующий ряд картинок)?». Ответы запишите, объяснений не требуйте.

Оценивание:

Правильные ответы:

Мысленно выделяется группа «овощи»: «огурец», «помидор», «морковь» (картинки 2,3,4); указываются как лишние – «елочная игрушка» и «яблоко» (картинки 1,5).

Мысленно выделяется группа «фрукты» (картинки 1, 3,4); указываются как лишние – «свекла» и «лук» (картинки 2,5).

Выделяется группа «цветы» (картинки 2 и 5).

Выделяется группа «животные», «живые» (картинки 2 и 4).

Количественный анализ.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже «обоснованные».

Качественный анализ.

Формально-визуальное мышление: в первом задании ребенок ориентируется на внешний вид и выделяет группу «круглых» предметов – лишними называются «огурец» и «морковь» (картинки 2,4). Во втором задании выделяется группа картинок с изображениями одиночных объектов: «свекла», «яблоко», «лук» (картинки 2,4,5), лишними считаются те картинки, на которых изображены группы объектов: «яблоки с грушами», «яблоки в корзине» (картинки 1,3).

Функционально-ситуативные обобщения: в четвертом задании объединяются «лейка» и «рыбы» (картинки 1 и 4), так как «рыбы живут в воде»; или «дом» и «игрушечные звери» (картинки 3 и 5), так как «звери идут домой».

Задание 6 направлено на исследование понятийного логического мышления и понятийного образного мышления. Для этого мы используем визуальные аналогии.

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию (Приложение 4).

Инструкция:

«Посмотри, здесь уже объединили «виноград» и «вишню» (показать). Тогда к бегемоту вот сюда (показать) какую из этих картинок (показать на картинке снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка? Если «виноград и вишня», то «бегемот и...»? Покажи.»

Запишите ответ. Покажите следующие картинки. Повторите инструкцию, но больше не называйте то, что нарисовано на картинках, а только показывайте.

Продолжение инструкции:

«А вот здесь тоже объединили (показать). Тогда сюда (показать) по этому же принципу, какую из этих картинок (показать на картинке снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка (показать), чтобы картинки были также связаны?»

Все последующие задания делайте аналогично. Принимайте и записывайте все ответы без критики, за правильные ответы обязательно хвалите ребенка.

Оценивание:

Правильные ответы: Заяц (картинка 4); цыплята (картинка 3); портфель (картинка 2); электроплитка (картинка 2); сапоги (картинка 2); колосья (картинка 2); лицо (картинка 4).

Количественный анализ.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже «обоснованные», так как при этом ребенок не учитывает правило или неверно его трактует.

Качественный анализ.

Для качественного анализа неправильных ответов наиболее показательна первая картинка для индивидуального тестирования. При доминировании ситуативного мышления ребенок выбирает «рыбу», то есть

обобщает не по существенному признаку (животные), а ситуативно – по «месту проживания» (в воде). При доминировании формально–визуального мышления, а также при несформированности мышления по аналогии вообще дети выбирают «вишню». Если мышление субъективно, эгоцентрично и вообще не ориентировано на правило, то дети выбирают «листик», мотивируя это следующим образом: «Я ем ягоды, а бегемот – листья». Ребенок привносит в задание эгоцентрическую позицию, которая субъективно полностью меняет его содержание.

При доминировании в мышлении стандартных ассоциаций дети формируют следующие пары: «курица – петух», «букварь (книжка) – тетрадки», «телевизор – магнитофон», «глаз – губы», «булка – колоски».

Для образно–ситуативных обобщений характерны следующие пары: «азбука–парта», «телевизор–тумбочка», «шапка–голова» («девочка пойдет гулять»), «плита–сковородка», «булка–стол».

Для функциональных обобщений (чаще свойственных детям–кинестетикам) характерны такие пары: «плита – спички», «шапка – шерсть», «шапка – голова» («шапку надевают на голову»), «булка–нож», «тетради ручка».

Для формально-визуальных обобщений характерны пары: «азбука – карандаш» (так как в примере: «ручка – пенал»), «шапка – овца» (так как в примере: «кошка – собака»), «глаз – дверь» (так как в примере: «окно – дом»), «тетради – цветок» или «тетради – парта» (так как в примере: «стол – дерево»). В этом случае ребенок выбирает ответ, который имеет какое-то внешнее сходство с одной из картинок примера.

Для синкретичного (целостного) образного мышления характерны пары: «булка – колбаса», «телевизор – антенна», «глаз – очки».

Задание 7 направлено на исследование абстрактного мышления. Для этого мы используем методику Абстрактное мышление

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию (Приложение 5).

Инструкция:

«Один желудь, два желудя (показать), «цифра один»..., а сюда (показать на пустую клетку) какую из этих картинок (показать на картинку справа) надо добавить? Покажи эту картинку.»

Запишите ответ, перейдите к следующей картинке.

Продолжение инструкции:

«Посмотри, нарисован холодильник. Знаешь, для чего холодильник используют, да? На какой из этих картинок (показать на картинку справа) нарисовано что-то такое, что используют не для того, для чего холодильник, а наоборот? Наоборот тому, для чего используют холодильник? Покажи эту картинку.»

Запишите ответ, не требуйте объяснений. Перейдите к следующему заданию.

Продолжение инструкции:

«У этих двух картинок (показать на две верхние картинки) есть что-то общее. Какую из нижних картинок (показать) к ним надо добавить, чтобы она одновременно подошла и к этой (показать на желудь), и к этой картинке (показать на сов), и чтобы это общее повторилось? Какая из нижних картинок лучше всего подойдет сразу к двум верхним? Покажи (записать ответ; если ребенок указывает на «ягоды», спросить: «Почему?») и записать).»

Перейдите к следующему заданию.

«Слушай внимательно: какое слово длиннее – «змея» или «червячок»?»

Запишите ответ. В этом задании инструкцию повторять нельзя.

Оценивание:

Количественный анализ.

Правильные ответы:

Цифра 2 (картинка 1);

Электроплитка (картинка 2);

Две ягодки (картинка 2);

Червячок.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы.

Если ребенок выполняет все задания на абстрактное мышление и попадает в зону V, то вывод о высоком уровне развития абстрактного мышления делается только в том случае, если уровень развития всех других типов мышления соответствует зонам IV-V. Если уровень развития хотя бы какого-то типа мышления опускается до зоны III, то абстрактное мышление оценивается только как хорошее. Аналогично, если уровень развития абстрактного мышления соответствует зоне IV, то вывод о его хорошем развитии делается только в том случае, если все другие типы мышления попадают в зоны III-IV. Если уровень развития хотя бы какого-то типа мышления опускается ниже зоны III, то абстрактное мышление оценивается только как среднее.

После обработки соответствующих заданий подсчитывается сумма баллов, набранная ребенком по каждому из пяти параметров.

Таблица 2 – Нормативные данные (дошкольник)

Показатели	Уровни развития				
	I уровень патологии	II низкий уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень

1. Понятийное интуитивное мышление	0-1	2-3	4-5	6-7	8
2. Понятийное логическое мышление	0-1	2-3	4-7	8-10	11
3. Понятийное речевое мышление	0-1	2-4	5-9	10-11	12
4. Понятийное образное мышление	0 – 1	2-4	5-8	9-12	13-15
5. Абстрактное мышление	–	0-1	2	3 (при условии 2, 3, 4 = III-V)	4 (при условии 2, 3, 4 = IV-V)

Таблица 3 – Результаты исследования уровня развития понятийного интуитивного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) (констатирующий эксперимент)

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный речевой анализ-синтез»	Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»	Общее количество баллов	Уровень развития понятийного интуитивного мышления
Даша Г.	1	2	3	Низкий
Матвей Г.	0	2	2	Низкий
Ярослав Г.	1	1	2	Низкий
Ника Е.	2	3	5	Средний
Лена К.	1	2	3	Низкий
Степан К.	1	1	2	Низкий
Максим Л.	1	2	3	Низкий
Даша М.	1	2	3	Низкий

Продолжение таблицы 3

Таисия П.	2	1	3	Низкий
Егор П.	1	2	2	Низкий
Миша Р.	2	1	3	Низкий
Саша С.	1	2	3	Низкий

Таблица 4 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного интуитивного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (констатирующий эксперимент)(%)

Уровень развития понятийного интуитивного мышления	Кол-во человек из группы	Процентное соотношение по группе детей
Высокий уровень	0	–
Хороший уровень	0	–
Средний уровень	1	8 %
Низкий уровень	11	92 %

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное интуитивное мышление: нет детей, имеющих высокий и хороший уровни развития, 1 ребенок имеет средний уровень и 11 детей – низкий.

Проведем качественный анализ ответов детей, имеющих средний и низкий уровни развития понятийного интуитивного мышления.

В задании интуитивный речевой анализ-синтез со всеми детьми было необходимо разобрать первое задание в качестве примера. Так же была необходимость зачитывать ряды слов по 2-3 раза перед тем, как дети дадут ответ. Ника Е. смогла верно выбрать лишнее слово в двух заданиях (птица и легкий), остальные дети верно выбрали слово в одном задании (птица). В остальных предложенных рядах слов дети либо затруднялись ответить, либо называли незнакомое им слово (наволочка, плотина).

В задании интуитивный визуальный анализ-синтез, мышление детей, имеющих низкий уровень развития понятийного образного мышления (Даша М., Миша Р., Степан К.) можно охарактеризовать как формально–визуальное, т.к. лишним они назвали нож, а все остальное отнесли к посуде, выделив зрительную близость форм как приоритетную. Дети со средним уровнем развития понятийно–образного мышления разделились на две группы в данном задании: три человека (Матвей Г., Ярослав Г. и Максим Л.)

обладают ситуативно–образным мышлением, они назвали лишними ножницы, т.к. все остальное отнесли к предметам для рисования. Четыре человека (Ника Е., Лена К., Тася П., Егор П.) обладают эмоционально–образным мышлением, т.к. назвали лишним ежа, поскольку он колючий и зайца, поскольку он труслив.

Средний уровень развития понятийного интуитивного мышления свидетельствует о том, что необходимые зачатки для развития полноценного понятийного мышления имеются, но прогноз является неопределенным. Само по себе мышление не развивается, категория «созревание» к нему не применима. Для развития полноценного понятийного мышления в данном случае ребенку необходима помощь. Взрослые должны постоянно контролировать, чтобы ребенок не просто заучивал и повторял заданный материал, но и правильно понимал его.

Низкий уровень развития понятийного интуитивного мышления говорит о том, что ребенок не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных знаниях. Он может выучить материал, но не способен понять его суть и использовать знания в своем личном опыте.

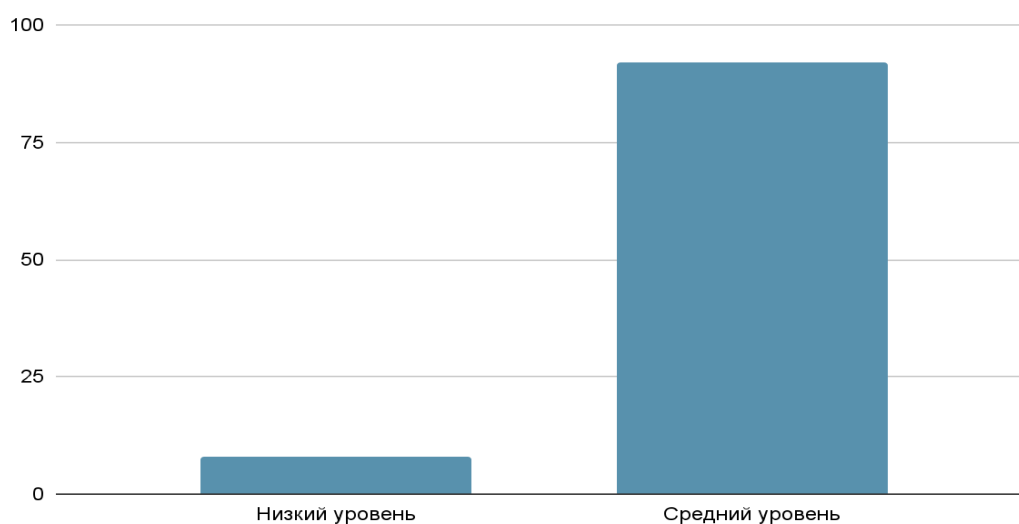


Рисунок 1 – Уровень развития понятийного интуитивного мышления, констатирующий эксперимент

Таблица 5 – Результаты исследования уровня развития понятийного логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) (констатирующий эксперимент)

Ф.И. ребенка	Задание “Речевые аналогии”	Задание “Визуальные аналогии”	Общее количество баллов	Уровень развития понятийного логического мышления
Даша Г.	3	4	7	Средний
Матвей Г.	1	2	3	Низкий
Ярослав Г.	1	1	2	Низкий
Ника Е.	3	3	6	Средний
Лена К.	1	1	2	Низкий
Степан К.	2	3	5	Средний
Максим Л.	2	3	5	Средний
Даша М.	2	2	4	Средний
Таисия П.	3	4	7	Средний
Егор П.	1	2	3	Средний
Миша Р.	2	1	3	Низкий
Саша С.	4	3	7	Средний

Таблица 6 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (констатирующий эксперимент)(%)

Уровень развития понятийного логического мышления	Кол-во человек из группы	Процентное соотношение по группе детей
Высокий уровень	0	–
Хороший уровень	0	–
Средний уровень	8	66 %
Низкий уровень	4	32 %

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное логическое мышление: нет детей, имеющих высокий и хороший уровни развития, 8 детей имеет средний уровень и 4 ребенка – низкий.

Проведем качественный анализ ответов детей, имеющих средний и низкий уровни развития понятийного логического мышления.

В задании речевые аналогии качественный анализ показал, каким типом допонятийного мышления пользуются дети. У семи человек (Даша Г., Степан К., Максим Л., Ника К., Даша Г., Саша С. и Таисия П.) преобладает ситуативно–образное мышление, дети не анализируют связь между словами в первой паре и не используют ее для построения второй пары. Они объединяют все три слова, на этой основе у них возникает некий единый образ, к которому они и подбирают подходящее слово. Так, в первом случае они выбирают слово «мебель», т.к. им представляется образ комнаты, во втором задании – образ дачи, к которому дети подбирали слова «скамейка», «забор», в третьем – образ больницы, к которому подходят слова «больной», «врач». Пятеро детей (Егор П., Матвей Г., Лена К. и Миша Р.) при выполнении заданий прибегли к псевдоаналитическому подходу. При выполнении заданий они выделяли не отношение, не принцип связи, а искали некое общее свойство и подбирали слово, его выражающее. В первом задании они выбирают ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол – из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании дети выбирают ответ «стекло», так как часы и градусник – стеклянные.

При среднем уровне развития понятийного логического мышления ребенок способен понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело, и правильно применять их на практике.

Если понятийное логическое мышление не превышает слабый уровень развития, ребенок фактически не умеет работать по правилу. Он может его вызубрить, но не умеет применять и делает ошибки. Он может использовать правило только на том материале, на котором оно

объяснялось, и не способен выполнить аналогичные задания. Либо ребенок не понимает, какова зона применения правила, и использует его там, где оно не работает.

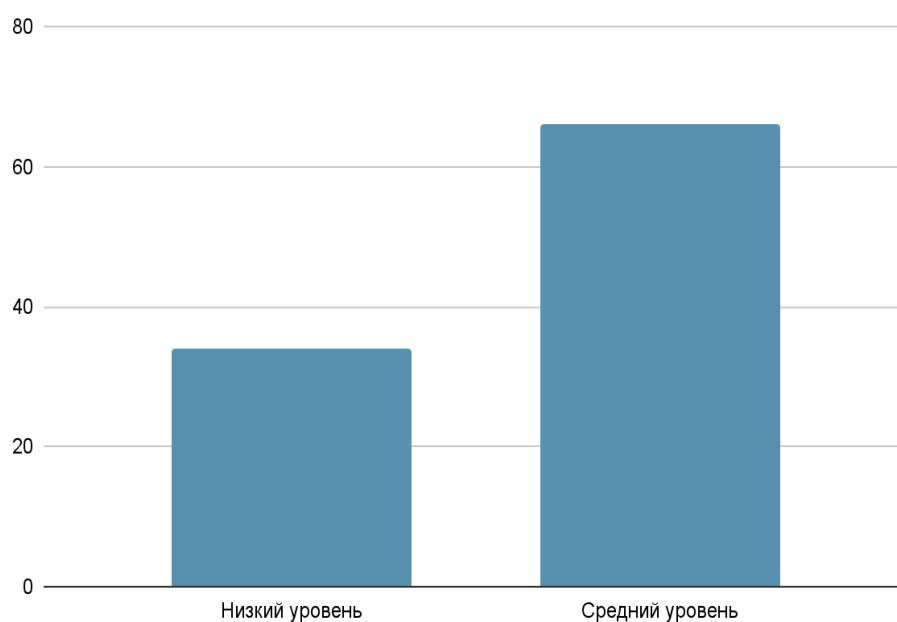


Рисунок 2 – Уровень развития понятийного логического мышления, констатирующий эксперимент

Таблица 7 – Результаты исследования уровня развития понятийного речевого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) (констатирующий эксперимент)

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный речевой анализ-синтез»	Задание «Речевые классификации»	Задание «Речевые аналогии»	Общее количество баллов	Уровень развития понятийного речевого мышления
Даша Г.	1	3	3	7	Средний
Матвей Г.	0	2	1	3	Низкий
Ярослав Г.	1	1	1	3	Низкий
Ника Е.	2	5	3	10	Хороший
Лена К.	1	2	1	4	Низкий
Степан К.	1	0	2	3	Низкий

Максим Л.	1	1	2	4	Низкий
Даша М.	1	1	2	4	Низкий
Таисия П.	2	4	3	9	Средний
Егор П.	1	2	1	4	Низкий
Миша Р.	2	2	2	6	Средний
Саша С.	1	2	2	5	Низкий

Таблица 8 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного речевого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (констатирующий эксперимент)(%)

Уровень развития понятийного речевого мышления	Кол-во человек из группы	Процентное соотношение по группе детей
Высокий уровень	0	–
Хороший уровень	1	8 %
Средний уровень	3	26 %
Низкий уровень	8	66 %

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное речевое мышление: 1 ребенок имеет хороший уровень развития, 3 ребенка – средний, и 8 детей – низкий уровни развития.

Проведем качественный анализ ответов детей, имеющих средний и низкий уровни развития понятийного речевого мышления.

В задании «Интуитивный речевой анализ-синтез» со всеми детьми было необходимо разобрать первое задание в качестве примера. Так же была необходимость зачитывать ряды слов по 2-3 раза перед тем, как дети дадут ответ. Ника Е. смогла верно выбрать лишнее слово в двух заданиях (птица и легкий), остальные дети верно выбрали слово в одном задании (птица). В остальных предложенных рядах слов дети либо затруднялись ответить, либо называли незнакомое им слово (наволочка, плотина).

В задании «Речевые классификации» для всех детей оказалось сложным продолжить ряд и назвать обобщающее слово в категории «города». Для всех детей со средним и низким уровнем (11 человек) оказалось сложным продолжить ряд в задании, где предложен был ряд «рыбы», дети в большинстве своем смогли назвать обобщающее слово, но продолжить ряд верно не смогли, они либо не давали ответа, либо называли слова по признаку обитания в воде (лягушка, крокодил). В категориях «посуда» и «мебель» дети смогли продолжить ряд, назвав верно 1-2 слова, однако назвать обобщающее слово у них не вышло.

В задании «Речевые аналогии» качественный анализ показал, каким типом допонятийного мышления пользуются дети. У семи человек (Даша Г., Степан К., Максим Л., Ника К., Даша Г., Саша С. и Таисия П.) преобладает ситуативно-образное мышление, дети не анализируют связь между словами в первой паре и не используют ее для построения второй пары. Они объединяют все три слова, на этой основе у них возникает некий единый образ, к которому они и подбирают подходящее слово. Так, в первом случае они выбирают слово «мебель», т.к. им представляется образ комнаты, во втором задании – образ дачи, к которому дети подбирали слова «скамейка», «забор», в третьем – образ больницы, к которому подходят слова «больной», «врач». Пятеро детей (Егор П., Матвей Г., Лена К. и Миша Р.) при выполнении заданий прибегли к псевдоаналитическому подходу. При выполнении заданий они выделяли не отношение, не принцип связи, а искали некое общее свойство и подбирали слово, его выражающее. В первом задании они выбирают ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол – из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании дети выбирают ответ «стекло», так как часы и градусник – стеклянные.

В целом мы видим недостаточное развитие речевого мышления, а это значит, что воспринимать материал на слух детям достаточно сложно, в работе с ними необходимо постоянно использовать разнообразный наглядный материал.

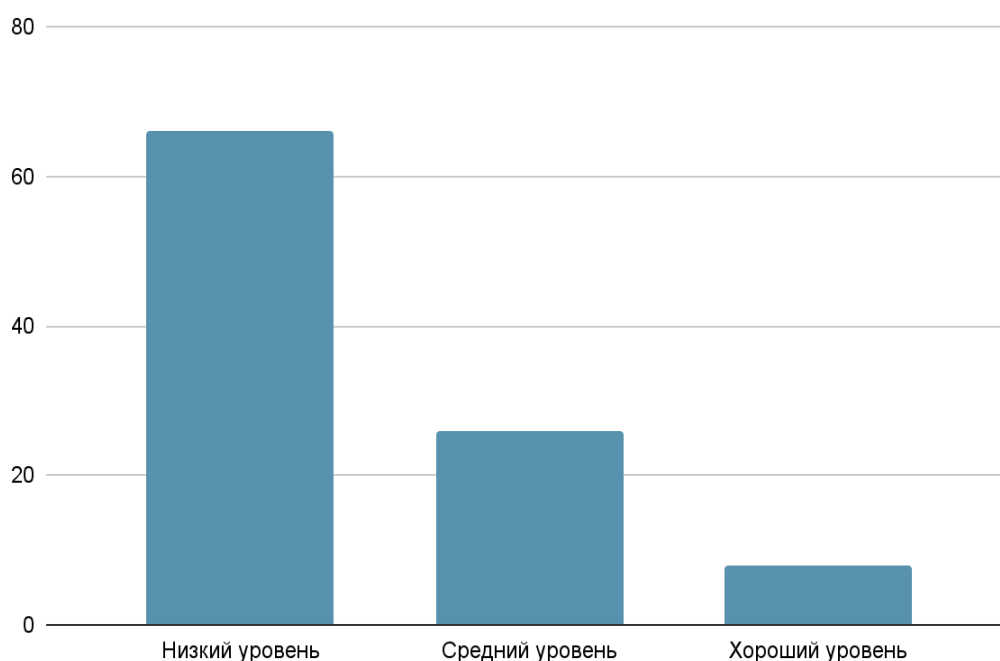


Рисунок 3 – Уровень развития понятийного речевого мышления, констатирующий эксперимент

Таблица 9 – Результаты исследования уровня понятийного образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) (констатирующий эксперимент)

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»	Задание «Визуальные классификации классификации»	Задание «Визуальные аналогии»	Общее количество баллов	Уровень развития понятийного образного мышления
Даша Г.	2	2	4	8	Средний
Матвей Г.	2	2	2	6	Средний
Ярослав Г.	1	3	1	5	Средний
Ника Е.	3	2	3	8	Средний
Лена К.	2	3	1	6	Средний
Степан К.	1	0	3	4	Низкий

Максим Л.	2	3	3	8	Средний
Даша М.	2	0	2	4	Низкий
Таисия П.	1	2	4	7	Средний
Егор П.	2	2	2	6	Средний
Миша Р.	1	2	1	4	Низкий
Саша С.	2	4	3	9	Хороший

Таблица 10 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (констатирующий эксперимент)(%)

Уровень развития понятийного образного мышления	Кол-во человек из группы	Процентное соотношение по группе детей
Высокий уровень	0	–
Хороший уровень	1	8 %
Средний уровень	8	66 %
Низкий уровень	3	26 %

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное образное мышление: 2 детей имеют хороший уровень развития, 7 детей – средний и 3 ребенка – низкий уровни развития.

Проведем качественный анализ ответов детей, имеющих средний и низкий уровни развития понятийного образного мышления.

В задании «интуитивный визуальный анализ-синтез» мышление детей, имеющих низкий уровень развития понятийного образного мышления (Даша М., Миша Р., Степан К.) можно охарактеризовать как формально–визуальное, т.к. лишним они назвали нож, а все остальное отнесли к посуде, выделив зрительную близость форм как приоритетную. Дети со средним уровнем развития понятийно–образного мышления разделились на две группы в данном задании: три человека (Матвей Г., Ярослав Г. и Максим Л.) обладают ситуативно–образным мышлением, они

назвали лишними ножницы, т.к. все остальное отнесли к предметам для рисования. Четыре человека (Ника Е., Лена К., Тася П., Егор П.) обладают эмоционально–образным мышлением, т.к. назвали лишним ежа, поскольку он колючий и зайца, поскольку он труслив.

В задании «визуальные классификации» дети со средним и низким уровнем понятийно–образного мышления разделились на две группы: у шести человек (Матвей Г., Ярослав Г., Ника Е., Лена К., Максим Л., и Таисия П.) преобладает формально-визуальное мышление, в первом задании они ориентируются на внешний вид предмета и выделяют группу круглых предметов, лишними назвали огурец и морковь. Во втором задании выделили группу одиночных предметов, лишними назвали яблоки с грушами и яблоки в корзинке. Четыре человека (Егор П., Даша М., Миша Р. и Степан К.) воспользовались функционально-ситуативным обобщением, объединив лейку с рыбами, т.к. рыбы живут в воде.

В задании «визуальные аналогии» часть детей (Егор П., Даша М., Миша Р. и Степан К.) показали ситуативное мышление, объединив картинки не по существенному признаку, а ситуативно (бегемот – рыба, азбука – парта, шапка – голова, булочка – стол). Формально-визуальное обобщение осуществили три ребенка (Матвей Г., Ярослав Г. и Лена К.), объединив в пары азбуку – карандаш, шапка – овца и тетрадь – парта. Дети давали ответ по внешнему сходству с какой-то картинкой примера. И четверо (Ника Е., Максим Л., Тася П. и Егор П.) осуществили функциональное обобщение, объединив в пары плита – спички, шапка – шерсть, булка – нож, тетради – ручка.

В сравнении речевого и образного мышления можно отметить, что образное мышление развито у многих детей лучше, это говорит о необходимости использовать на занятиях разнообразный иллюстративный материал. Однако необходимо развивать и речевое мышление, ведь оно будет опорным в будущем при школьном обучении, детям необходимо проговаривать свои действия вслух.

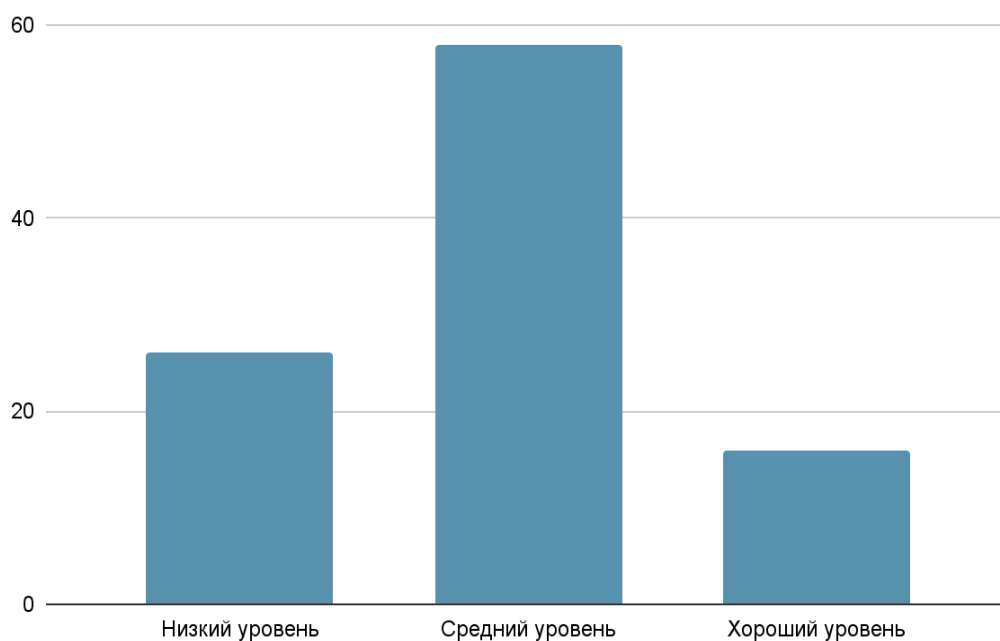


Рисунок 4 – Уровень развития понятийного образного мышления, констатирующий эксперимент

Таблица 11 – Результаты исследования уровня развития абстрактного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) (констатирующий эксперимент)

Ф.И. ребенка	Задание «Абстрактное мышление»	Общее количество баллов	Уровень развития абстрактного мышления
Даша Г.	2	2	Средний
Матвей Г.	1	1	Низкий
Ярослав Г.	1	1	Низкий
Ника Е.	2	2	Средний
Лена К.	1	1	Низкий
Степан К.	0	0	Низкий
Максим Л.	2	2	Средний
Даша М.	1	1	Низкий
Таисия П.	2	2	Средний

Егор П.	2	2	Средний
Миша Р.	1	1	Низкий
Саша С.	2	2	Средний

Таблица 12 – Количественные результаты исследования уровня развития абстрактного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (констатирующий эксперимент)(%)

Уровень развития абстрактного мышления	Кол-во человек из группы	Процентное соотношение по группе детей
Высокий уровень	0	–
Хороший уровень	0	–
Средний уровень	6	50 %
Низкий уровень	6	50 %

Количественный и качественный анализ:

В категории «абстрактное мышление» 6 детей имеют средний уровень развития и 6 детей – низкий.

Проведем качественный анализ ответов детей.

Половина детей исследуемой группы (Даша Г., Ника Е., Максим Л., Тася П., Егор П., Саша С.) смогла верно решить лишь два задания, имеют средний уровень развития абстрактного мышления. Доступным к пониманию оказалось соотнести цифру 2 и 2 желудя для всех шестерых, трое детей соотнесли выключенные электроприборы, а трое две совы и две ягоды. Ошибочные ответы – соотнесение выключенного холодильника и мороженого или снеговика и совы–белка.

Другая половина, попавших в категорию детей с низким уровнем развития абстрактного мышления (Матвей Г., Ярослав Г., Лена К., Степа К., Даша М., Миша Р.) дали верный ответ лишь на первое задание, выполнение остальных заданий оказалось для них недоступно.

Учитывая, что задания на абстрактное мышление решаются посредством выделения различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и оперирования ими, мышление большинства детей исследуемой группы остается преимущественно образным, они оказываются не в состоянии отвлечься от качественного содержания материала. Задания оказываются для них непосильными.

Как видно из приведенных данных, во всех типах мышления преобладает средний и низкий уровни развития.

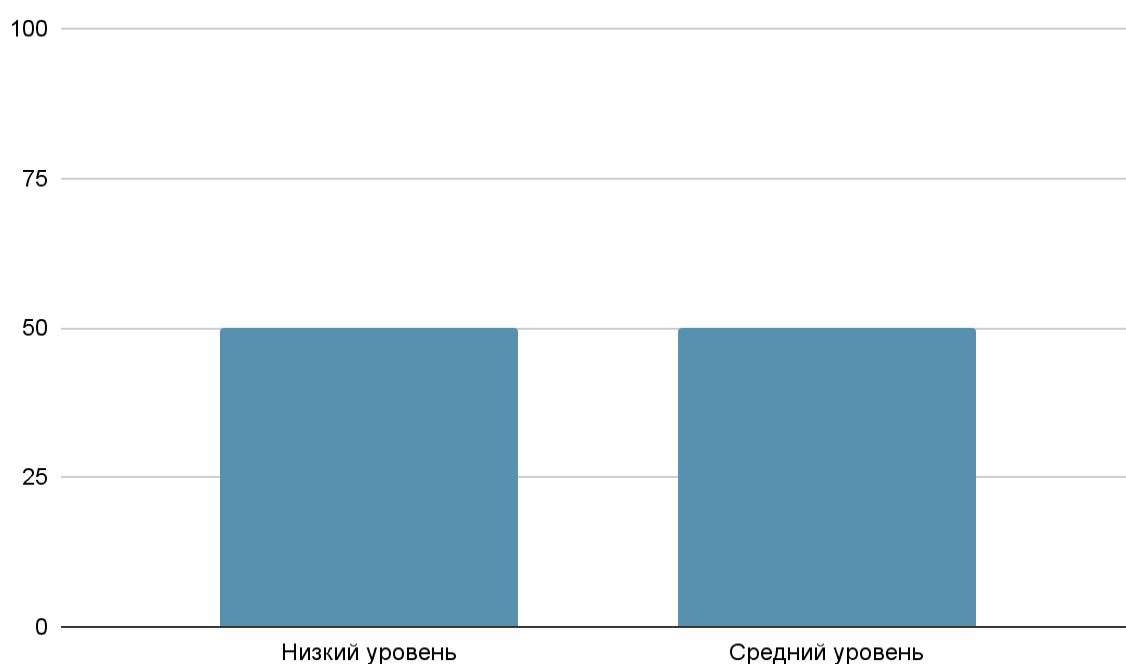


Рисунок 5 – Уровень развития абстрактного мышления, констатирующий эксперимент

Из полученных данных в ходе эксперимента видно, что со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня следует проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию мышления с целью формирования его нормативных возрастных показателей.

2.2. Организация содержания психолого-педагогического сопровождения формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством составления загадок

Традиционно в дошкольном детстве работа с загадками основывается на их отгадывании. Причем, методика не дает конкретных рекомендаций, как и каким образом учить детей отгадывать загаданные объекты. Наблюдения за детьми показывают, что отгадывание происходит у самых сообразительных дошкольников как бы само собой или путем перебора вариантов. При этом большая часть детей группы является пассивными наблюдателями. Воспитатель выступает в роли эксперта. Верный ответ одаренного ребенка на конкретную загадку очень быстро запоминается другими детьми. Если педагог через некоторое время задает ту же самую загадку, то большая часть детей группы просто вспоминает ответ. Развивая мышление детей, важнее научить их составлять собственные загадки, чем просто отгадывать знакомые.

А.А. Нестеренко разработаны модели составления загадок для детей младшего школьного возраста. В адаптированном варианте данная технология позволяет научить составлять загадки и для старших дошкольников. Обучение нормотипичных детей составлению загадок начинается с 3,5 лет. [23]. При работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня необходимо, на наш взгляд, начинать работу по обучению составлению загадок не ранее 5 лет. Низкий объем запоминания, низкий уровень развития основных свойств внимания, недостаточная осведомленность об окружающем мире, ригидность мышления, присущие детям изучаемой категории, вынуждает нас *адаптировать методику, предложенную А.А. Нестеренко*. Большое значение имеет подготовительный этап, который включает дополнительное знакомство детей с предметами и явлениями, о которых будут составляться загадки. Подготовительная работа должна включать достаточное количество повторений, учитывая низкий уровень запоминания; учитывая особенности мышления и восприятия детей – наглядная демонстрация особенностей и характеристик предмета должна быть разнообразной, при возможности необходимо осуществить знакомство с реальным предметом (потрогать,

понюхать, попробовать на вкус). Уже на подготовительном этапе участие должны принимать все специалисты психолого-педагогического сопровождения. *Воспитатель* развивает представления и знания о предметах окружающего мира по теме недели; *учитель-логопед* формирует и обогащает словарь, развивает связную речь; *педагог-психолог* работает с произвольностью и высшими психическими функциями в поле изучаемой темы, а *учитель-дефектолог*, являясь заключительным звеном, дает возможность детям применить полученные знания в практической деятельности – составлять загадки, оформлять их соответствующим образом.

Обучение составлению загадок проходит следующим образом.

Педагог вывешивает одну из табличек с изображением модели составления загадки и предлагает детям составить загадку про какой-либо объект.

Для составления загадки выбран объект, например, помидор. Далее детьми даются образные характеристики по заданным признакам:

– Какой помидор по цвету?

– Красный.

Педагог записывает это слово в первой строчке левой части таблицы.

– Какой помидор по характеристикам?

– Мягкий (заполняется вторая строчка левой части таблицы).

– Какой он по форме?

– Круглый (заполняется третья строчка левой части таблицы).

Педагог просит детей дать сравнения по перечисленным значениям признаков и заполнить правые строчки таблицы:

Таблица 13 – Первая модель составления загадок

Какой?	Что бывает таким же?
Красный	яблоко
Мягкий	подушка

Круглый	мяч
---------	-----

Далее детей просят дать образные характеристики объектам, выбранным для сравнения (правая часть таблицы).

Например, красный – яблоко, но не простое, а сочное.

Таблица 13.1 – Первая модель составления загадок

Какой?	Что бывает таким же?
Красный	Сочное яблоко
Мягкий	Красивая подушка

После заполнения таблички педагог предлагает прочитать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки «Как» или «Но не».

Чтение загадки может происходить коллективно всей группой детей или каким-либо одним ребенком. Сложенный текст неоднократно повторяется всеми детьми.

Итоговая загадка про помидор:

«Красный, как сочное яблоко; мягкий, как красивая подушка; круглый, но не резиновый мяч».

Рекомендации: целесообразно значение признака в левой части таблицы обозначать словом с четко выделенной первой буквой, а в правой части допустима зарисовка объекта. Это позволяет тренировать память детей: ребенок, не умея читать, запоминает первые буквы и воспроизводит слово в целом.

После освоения модели «Какой – Что бывает таким же» на активном уровне необходимо познакомить детей с особенностями сравнений. Загадки можно составить на основе «занижения» свойств объектов (помидор обмякший, как сдутый шарик) или их «завышения» (помидор сочный как спелое яблоко).

Вторая модель по составлению загадок

Методика работы со второй моделью аналогична работе с первой моделью.

Перед детьми вывешивается таблица, которая постепенно заполняется (сначала в левой, а потом в правой части). Образец составления загадки про кошку.

- Что делает кошка?
- Мурлычет, прыгает, царапается.
- Мурлычет как кто или что?
- Мурлычет как маленький трактор (сравнение на «завышение»).
- Мурлычет как надоедливый трактор (сравнение на «занижение»).
- Прыгает как веселый ребенок (сравнение на «завышение»).
- Прыгает как лягушка (сравнение на «занижение»).
- Царапается, как шип розы (сравнение на «завышение»).
- Царапается, как маленький драчун (сравнение на «занижение»).

Далее педагог предлагает составить загадку в целом, используя связки «Как», «Но не».

Например, составление загадки про кошку с приемом «завышение»: «Мурлычет как маленький трактор, прыгает как веселый ребенок, царапается, но не шип розы».

Таблица 14 – Вторая модель составления загадок, пример

Что делает?	Что (кто) делает так же?
Мурлычет	Маленький трактор
Прыгает	Веселый ребенок
Царапается	Шип розы

Например, составление загадки про кошку с приемом «занижение»: «Мурлычет как надоедливый трактор, прыгает как лягушка, царапается, но не маленький драчун».

Таблица 14.1 – Вторая модель составления загадок, пример

Что делает?	Что (кто) делает так же?
Мурлычет	Надоедливый трактор
Прыгает	Лягушка
Царапается	Маленький драчун

Третья модель составления загадок

Особенностью освоения этой модели является то, что ребенок, сравнивая один объект с каким-либо другим объектом, находит между ними общее и различное.

Образец составления загадки про грушу:

- На что похожа груша?
- На неваляшку.
- А чем отличается от неваляшки?
- Груша не качается.
- Еще на что похож?
- На лампочку, но не светит.
- А еще на что похож?
- На гитару, но нет струн.

Далее педагог предлагает составить загадку в целом, используя связки «Как» или «На», «Но на» или «Но без».

Таблица 15 – Третья модель составления загадок

На что похоже?	Чем отличается?
Неваляшка	Не качается
Лампочка	Не светит
Гитару	Не играет

Текст получившейся загадки: «Похожа на неваляшку, но не качается; похожа на лампочку, но не светит; похожа на гитару, но не играет».

Роль загадок велика. Они оказывают большое влияние на развитие мышления детей, на обогащение словарного запаса, на развитие

воображения, на обогащение их представлений об окружающем мире, на воспитание эстетических чувств, на развитие ребенка в целом [23].

Для организации коррекционной работы с детьми экспериментальной группы нами был *адаптирован и апробирован комплекс коррекционных занятий по обучению составлению загадок* с целью формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учитывающий особенности их психического развития, специфику методов помощи, отвечающих потребностям ребенка с ОНР III уровня и его семьи. Данный комплекс реализовался учителем-дефектологом, воспитателями, учителем-логопедом, педагогом-психологом и родителями детей экспериментальной группы.

Участники коррекционных занятий:

- дети в возрасте 6-7 лет с ОНР III уровня – непосредственные участники совместной деятельности со сверстниками и со взрослыми в ходе игровой деятельности с использованием диалога;

Участники психолого-педагогического сопровождения:

- учитель-дефектолог, координирующий и направляющий деятельность других участников (детей, педагогов, родителей) и осуществляющий коррекционное развитие;
- воспитатель, выполняющий задания дефектолога в различных формах, рекомендованных им, формирующий представление о характеристиках и свойствах объектов, показывающий возможность их сравнения и противопоставления;
- учитель-логопед обогащает словарь, развивает связную речь детей;
- педагог-психолог работает с произвольностью и высшими психическими функциями в поле изучаемой темы. Формирование мотивации деятельности по составлению загадок;
- родители, которые выполняли задания дефектолога и воспитателя, в ДОУ и в домашних условиях по заранее разработанным

рекомендациям и принимают участие в проводимых ДОУ мероприятиях.

Нормативно-правовая база для разработки комплекса занятий: ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС дошкольного образования; Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с ТНР (под ред. Л.В. Лопатиной).

Комплекс занятий направлен на реализацию следующих задач:

- развитие мышления, речи, памяти, внимания, воображения;
- способствует формированию образности речи детей дошкольного возраста;
- обогащает словарь за счет многозначности слов;
- помогает увидеть вторичные значения слов;
- формирует представления о переносном значении слова;
- развивает в ребенке догадливость, сообразительность;
- воспитывает находчивость, сообразительность, быстроту реакции;
- стимуляция умственной активности;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире;
- формирование информационной, мотивационной и психолого-педагогической компетенции родителей, их готовность к участию в процессе развития мышления и созданию коррекционно-развивающей среды в домашних условиях.

Занятия основаны на следующих принципах:

- сохранение уникальности и самоценности детства;
- сотрудничество детей и взрослых. Признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- сотрудничество педагогов ДОУ с родителями;
- соответствие методов и содержания работы познавательным возможностям детей.

Методы реализации: игровой метод, метод моделирования ситуации с диалогом.

Формы реализации: подгрупповые занятия.

Таблица 16 – Организация и этапы реализации коррекционной работы учителем-дефектологом

Название этапа	Срок проведения	Содержание этапа
Подготовительный	Сентябрь 1-2 недели	Диагностика уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Определение состава участников ППС, ознакомление их с целями ее реализации, а также с результатами диагностики детей.
Основной	Сентябрь-апрель	Проведение консультации с участниками ППС об особенностях развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Ознакомление родителей с содержанием комплекса занятий в ходе бесед и консультаций. Выбор форм и методов работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию мышления. Проведение беседы с детьми с целью

Продолжение таблицы 16

		ознакомления их с методом составления загадок. Реализация метода составления загадок на групповых занятиях. Включение родителей в реализацию работы. Координация деятельности участников ППС и родителей.
Заключительный	Апрель-май	Подведение итогов. Ознакомление всех участников с результатами.

Предполагаемые результаты освоение комплекса занятий:

- развитие уровня мышления;
- обогащение словаря детей;
- формирование понимания о вторичных и переносных значениях слов;
- развитие в ребенке догадливости и сообразительности;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире;
- формирование информационной, мотивационной и психолого-педагогической компетенции родителей, их готовность к участию в процессе развития мышления и созданию коррекционно-развивающей среды в домашних условиях.
- осознание родителями необходимости сотрудничества с педагогами ДООУ в вопросе развития мышления их детей.

Уже на начальном этапе в помощь педагогу-участнику психолого-педагогического сопровождения нами была разработана памятка «Правила общения педагога с родителями» (Приложение 6), где прописано, что должен делать педагог. Педагог должен демонстрировать свою готовность к сотрудничеству, заинтересованность в успехе, уверенность в эффективности коррекционной работы, должен уметь смягчить или снять стрессовую ситуацию и эмоциональное напряжение из-за переживаний о будущем ребенка, должен помочь родителям создать в семье комфортную для ребенка среду, выявить, раскрыть и поддержать личностные качества родителей, формировать уверенный и спокойный стиль воспитания.

С результатами диагностики детей, с целями, задачами и содержанием комплекса занятий педагога были ознакомлены на педагогическом совете.

С детьми также проводилась беседа, имеющая цель – заинтересовать их и познакомить с методом составления загадок.

Важным моментом на этом этапе был выбор форм и методов реализации коррекционного комплекса.

При выборе мы учитывали предъявляемые к ним требования:

- доступность, т.е. учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;
- занимательность – чем больше положительных эмоций, тем увереннее, уютнее, радостнее, комфортнее ребенок ощущает себя;
- постепенное усложнение;
- системность и последовательность, непрерывность, регулярность их использования.

Выбор остановился на *игровом методе и методе моделирования ситуаций с диалогом*, потому что:

- игра является высокопродуктивным методом коррекции;
- игра является основным видом деятельности в дошкольном возрасте, т.е. этот способ соответствует возрастным особенностям детей;

- для детей с общим недоразвитием речи III уровня – необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта;
- игра способствует совершенствованию развитию мышления, пополнению активного словаря;
- в игре дети лучше воспринимают и усваивают информацию, ощущают себя более естественно и непринужденно;
- игра способствует развитию дружеских взаимоотношений.

Моделируемая ситуация с диалогом:

- реализует задачи по развитию мышления;
- предусматривает практическое применение различных типов мышления;
- активизирует детей, которые с интересом участвуют в обсуждении возможных вариантов разрешения ситуаций, ждут новых интересных заданий, с большим желанием включаются в диалог;
- помогает преодолеть психические проблемы (речевой негативизм, стеснение, зажатость в ходе диалога).

На втором основном этапе данные методы реализовывались нами на групповых занятиях (основная форма). При проведении групповых игровых занятий учитывались следующие положения:

Особая роль педагогов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, воспитателя, учителя-логопеда) при взаимодействии с детьми. Отведение им роли опытного и компетентного партнера, а не роли руководителя.

Длительность занятия, которая составляет примерно 30 минут в зависимости от работоспособности детей. В любом занятии должны быть задействованы все дети. Перед каждым занятием необходимо инструктировать детей, разъяснять, уточнять его условия.

Педагогическая оценка должна быть ориентирована на относительные показатели детской успешности, т.е. необходимо сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

Налаживание на занятиях взаимодействия педагогов ДООУ с семьями воспитанников.

План совместной работы по обучению детей подготовительной к школе группы составлению загадок, представлены в таблице 17.

Таблица 17 – План взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования мышления у детей с ОНР III уровня посредством обучения составлению загадок

Деятельность участников психолого-педагогического сопровождения в рамках реализации комплекса коррекционных занятий			
Воспитатель	Учитель-логопед	Педагог-психолог	Учитель-дефектолог
Занятия 2 раза в неделю	Занятия 2 раза в неделю	Занятие 1 раз в неделю	Занятие 1 раз в неделю

Продолжение таблицы 17

Изучение характеристик предмета, расширение представлений об окружающем мире в поле изучаемой темы, предмета.	Расширение словаря, развитие связной речи. Описание предмета по схеме, сравнение и противопоставление его с другими предметами из группы.	Работа с произвольностью и высшими психическими функциями в поле изучаемой темы. Формирование мотивации деятельности по составлению загадок.	Систематизация и обобщение полученных знаний, применение их в практической деятельности – составление загадок и оформление их в альбомы.
---	---	--	--

Таблица 18 – Календарно-тематическое планирование коррекционных занятий учителя-дефектолога

Месяц (неделя)	Предмет	Коррекционная работа дефектолога Задачи обучения и примеры составления загадок
Сентябрь (3)	Понятие «загадка». Знакомство с общими правилами составления загадок (описание свойств, краткость изложения). Придумывание любых загадок с детьми (с помощью педагога).	

Сентябрь (4)	Гриб	Знакомство с первой моделью составления загадок. «Крепкий как камешек, рыжий как солнышко, съедобный, но не булочка».
Октябрь (1)	Помидор, огурец	Работа по первой модели составления загадок. «Красный как яблоко, мягкий как подушка, круглый, но не арбуз». «Длинный как линейка, зеленый как кузнечик, хрустящий, но не яблоко».
Октябрь (2)	Лимон, груша	Работа по первой модели составления загадок. «Кислый как лук, желтый как солнце, овальный, но не яйцо». «Зеленая как трава, фигуристая как лампочка, сладкая но не конфета».
Октябрь (3)	Малина, клюква	Работа по первой модели составления загадок с характеристикой объекта. «Сладкая как вкусное пирожное, круглая как воздушный шарик, полезная, но не витаминка». «Круглая как золотое колечко, красное как наливное яблочко, лечебная, но не микстура».

Продолжение таблицы 18

Октябрь (4)	Береза, елка	Работа по первой модели составления загадок с характеристикой объекта. «Стройное как красивая девушка, черно–белое как зебра, шумное как маленькие дети». «Зеленая как молодая травка, колючая как ежик, главная, но не президент».
Ноябрь (1)	Рысь, лось	Работа по первой модели составления загадок с характеристикой объекта. «Быстрая как гоночная машина, мурлыкающая как домашняя кошка, хищная, но не лиса». «Длинноногий как быстрый конь, сильный как супер герой, огромный, но не африканский слон».
Ноябрь (2)	Медведь, белка	Знакомство со второй моделью составления загадок. «Ревет как большой пароход, лазает как проворная обезьяна, спит как старый кот». «Скачет как резиновый мяч, запасается как мама, теряет запасы как старенькая бабушка».

Ноябрь (3)	Лебедь	Работа со второй моделью составления загадок, на занижение и завышение. «Летает как быстрый самолет, плывет как красивый теплоход, шипит как огромная кобра». «Летает как злой комарик, плывет как скользкая лягушка, шипит как сломанный чайник».
Ноябрь (4)	Снегирь	Работа со второй моделью составления загадок, на занижение и завышение. «Летает как красивый шар, сидит как спелое яблочко, поет как любимый певец» «Летает как ленивый шмель, сидит как засохшая ранетка, поет как надоедливый комар».
Декабрь (1)	Собака	Работа со второй моделью составления загадок, на занижение и завышение. «Охраняет как надежный охранник, веселится как маленький ребенок, прыгает как молодой кенгуру». «Охраняет как злой дядя, веселится как дворовый хулиган, прыгает как скользкая лягушка».
Декабрь (2)	Котенок	Работа со второй моделью составления загадок, на занижение и завышение. «Мурлычет как любимая кошка, царапается как красивая роза, играет как веселый малыш». «Мурлычет как надоедливый кот, царапается как злая собака, играет как шумный мальчишка».

Продолжение таблицы 18

Декабрь (3)	Шуба	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Теплая как пушистое одеяло, красивая как милый котенок, зимняя, но не шапка». «Согревает как металлический обогреватель, украшает как праздничное платье, спасает как смелый полицейский».
Январь (3)	Автобус	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Большой как дом, вместительный как пакет, прямоугольный, но не коробка». «Едет как новенькая машина, останавливается как уставший бегун, поворачивает как извилистая дорога».
Январь (4)	Самолет	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Блестящий как новенькая монета, громкий как кричащие дети, быстрый, но не Соник». «Летит как перелетная птица, перемещает как машина времени, приземляется как квадрокоптер».

Февраль (1)	Топор	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Острый как наточенный нож, блестящий как прозрачная сосулька, рубит, но не нож». «Рубит как острый нож, блестит как солнечный луч, пугает как злая собака».
Февраль (2)	Морж	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Большой как серый слон, медлительный как черепаха, клыкастый, но не волк» «Плавает как быстрый дельфин, спит как уставший медведь, охраняет как цепной пес».
Февраль (3–4)	Летчик	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Смелый как отважный герой, спокойный как длинный удав, высокий, но не дерево». «Летает как горный орел, защищает как надежный бронезилет, приземляется как самолет».
Март (1)	Подарок	Работа с первой и второй моделью составления загадок. «Красивый как любимая мама, долгожданный как теплая весна, большой, но не дом». «Ждет как пассажир, стоит как дерево, открывается как дверь».
Март (2)	Подснежник	Знакомство с третьей моделью составления загадок. «Похож на тюльпан, но не красный, похож на снег, но не холодный, похож на зонтик, но с маленьким куполом».
Март (3)	Пылесос	Работа с третьей моделью составления загадок. «Похож на робота, но без рук и ног, похож на слоника, но не такой большой, похож на жадину, но делает доброе дело»

Продолжение таблицы 18

Март (4)	Солнце	Работа с третьей моделью составления загадок. «Похоже на круг, но с лучиками, похоже на шарик, но горячее, похоже на блин, но не съедобное».
Апрель (1)	Грабли	Работа с третьей моделью составления загадок. «Похожи на расческу, но с длинной ручкой, похожи на руки, но металлические, похожи на зомби, но полезные».
Апрель (2)	Ракета	Работа с первой и третьей моделью составления загадок. «Большая как дом, быстрая как самолет, металлическая, но не ведро». «Похожа на пенал, но летает, похожа на треугольник, но с дополнительными фигурами, похожа на космостарс, но не съедобная».
Апрель (3)	Жук	Работа со второй и третьей моделью составления загадок. «Летает как бабочка, жужжит как пчела, пугает как злая собака». «Похож на камешек, но живой, похож на носорога, но маленький, похож на семечку, но не съедобный».

Реализуя план обучения детей составлению загадок, необходимо выполнять следующие **рекомендации**:

- составлению загадок должно предшествовать ознакомление детей с предметами, их характерными признаками;
- загадки должны быть доступны детям как по содержанию, так и по форме;
- обучение составлению загадок должно осуществляться на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом (рассматривание предметов);
- составление загадок должно сопровождаться рассуждениями и доказательствами, объяснениями образного описания;
- составление загадок самими детьми должно основываться на большой предварительной работе по рассматриванию и описанию предметов, отгадыванию готовых загадок;
- составление и отгадывание загадок следует проводить в игровой форме.

Игры, способствующие развитию умений составлять загадки, должны предусматривать речевое взаимодействие, обмен высказываниями, диалог.

В ходе реализации комплекса занятий было важно обеспечить взаимодействие всех ее участников и осуществлять координацию их деятельности. Покажем это на примере.

Так, *учитель-дефектолог* один раз в неделю на одном занятии по формированию мышления обращался к детям со словами: «Давайте шифровать!», таким образом давая сигнал, настраивающий детей на определенный вид деятельности; предлагал детям рассмотреть тот или иной предмет или объект; знакомил с правилами и условиями, по которому будет выполняться шифр (загадывание загадки); в процессе краткой беседы вспоминал с детьми, что говорилось о данном предмете или объекте на занятиях с воспитателем, учителем-логопедом, педагогом-психологом; предлагал детям представить себя тем объектом, с которым работали, почувствовать какой он, чем занят, на кого похож; организовал диалог, предлагая смело высказывать свои предположения детям; оформлял придуманные загадки по рекомендациям, предложенным А.А. Нестеровой.

Воспитатель на своих занятиях формировал у детей представления о данных предметах или объектах, в соответствии с лексической темой недели; составлял с детьми загадку о другом предмете по аналогии с освоенной моделью; выполнял с детьми рисунки по содержанию загадки; организовывал презентацию детьми составленных и оформленных загадок в домашних условиях.

Учитель-логопед на своих занятиях занимался формированием словаря, развитием связной речи по теме недели.

Педагог-психолог в начале коррекционных занятий обращался к ребятам со словами: «Отряд шифровальщиков, какое испытание приготовили для меня сегодня?», тем самым поднимая мотивацию и интерес ребят к занятиям по составлению загадок, поднимая их самооценку и формируя статус субъектов образовательного процесса. Отгаданная загадка

являлась своего рода ключом к началу занятия, пропуском для педагога, который выдавался самими детьми.

Родителей привлекали к выполнению домашних заданий по составлению и оформлению загадок с детьми. По заданию воспитателя родители подбирали слова по лексической теме, по которым составляли загадки, оформляли книжки с загадками.

Другим важным направлением взаимодействия педагогов ДОО с родителями было их психолого-педагогическое просвещение. В целях повышения педагогической компетенции родителей в ДОО были оформлены стенд, папки-передвижки, буклеты. На родительских собраниях были прочитаны лекции по темам:

- «Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня».
- «Методические рекомендации по обучению составлению загадок детей старшего дошкольного возраста».

В целях повышения компетентности педагогов в вопросе развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, была проведена консультация «Особенности развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня», «Методические рекомендации по обучению составлению загадок детей старшего дошкольного возраста». Они были ознакомлены с задачами, которые должны решать на занятиях.

С родителями на этом этапе проводились: ознакомительная беседа на родительском собрании, в ходе которой они знакомились с целью, задачами, содержанием комплекса занятий, с ролью, которую они будут выполнять в ходе его реализации; консультация для более детального их погружения в содержание комплекса занятий, ознакомление с приемами, формами и методами развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством обучения составлению загадок. На консультации решались организационные моменты, педагоги отвечали на вопросы родителей. С родителями проводились коллективные беседы:

информационные, в ходе которых сообщалась информация о закономерностях формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста, их особенностях, рекомендательные, содержащие рекомендации учителя-дефектолога, педагога-психолога по развитию мышления детей.

Эти формы работы были интересны для родителей тем, что они могли не просто получать информацию, но и задавать вопросы. Педагоги вместе с родителями выясняли, чего уже достигли, чего еще необходимо достичь в процессе коррекционно-развивающего обучения.

Наряду с коллективными формами применялись индивидуальные: индивидуальные беседы, консультации учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога.

На заключительном этапе были подведены итоги реализации работы. Отмечены позитивные изменения и нерешенные проблемы. Педагоги были ознакомлены с результатами на педагогическом совете.

Каждому родителю был выдан информационный лист с результатом диагностики его ребенка, выделены проблемы, которые еще предстоит решать.

2.3. Результаты контрольного эксперимента по формированию мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

На этом этапе было проведено повторное изучение развития мышления у детей экспериментальной группы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Таблица 19 – Результаты исследования уровня развития понятийного интуитивного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по (в баллах) на момент констатирующего и контрольного экспериментов

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный речевой анализ-синтез»		Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»		Общее количество баллов		Уровень развития понятийного интуитивного мышления	
	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
Даша Г.	1	4	2	4	3	8	Низкий	Высокий
Матвей Г.	0	3	2	3	2	6	Низкий	Хороший
Ярослав Г.	1	3	1	3	2	6	Низкий	Хороший
Ника Е.	2	4	3	4	5	8	Средний	Высокий
Лена К.	1	2	2	4	3	6	Низкий	Хороший
Степан К.	1	3	1	3	2	6	Низкий	Хороший
Максим Л.	1	3	2	4	3	7	Низкий	Хороший
Даша М.	1	3	2	3	3	6	Низкий	Хороший
Таисия П.	2	4	1	4	3	8	Низкий	Высокий
Егор П.	1	2	2	4	2	6	Низкий	Хороший
Миша Р.	2	2	1	4	3	6	Низкий	Хороший
Саша С.	1	4	2	4	3	8	Низкий	Высокий

н/г – начало учебного года (констатирующий эксперимент)

к/г – конец учебного года (контрольный эксперимент)

Таблица 20 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного интуитивного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (результаты контрольного и констатирующего экспериментов) (%)

Уровень развития понятийного интуитивного мышления	Кол-во человек из группы		Процентное соотношение по группе детей	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий уровень	0	4	–	33
Хороший уровень	0	8	–	67
Средний уровень	1	0	8	–
Низкий уровень	11	0	92	–

Количественный и качественный анализ:

При проведении повторного исследования, направленного на изучение уровня развития понятийного интуитивного мышления детей исследуемой группы отмечается улучшение качества выполнения детьми предложенных заданий.

Четыре ребенка (33%) имеют высокий уровень развития понятийного интуитивного мышления, они верно выполнили предложенные задания, чего не отмечалось по итогам констатирующего эксперимента. Восемь детей (67%), допускали незначительное количество ошибок, их уровень развития понятийного интуитивного мышления оценивается как хороший. Оценивая результаты детей, можно сказать, что они способны понимать и вписывать в свой личный опыт школьные знания, прогноз для развития полноценного понятийного мышления благоприятный.

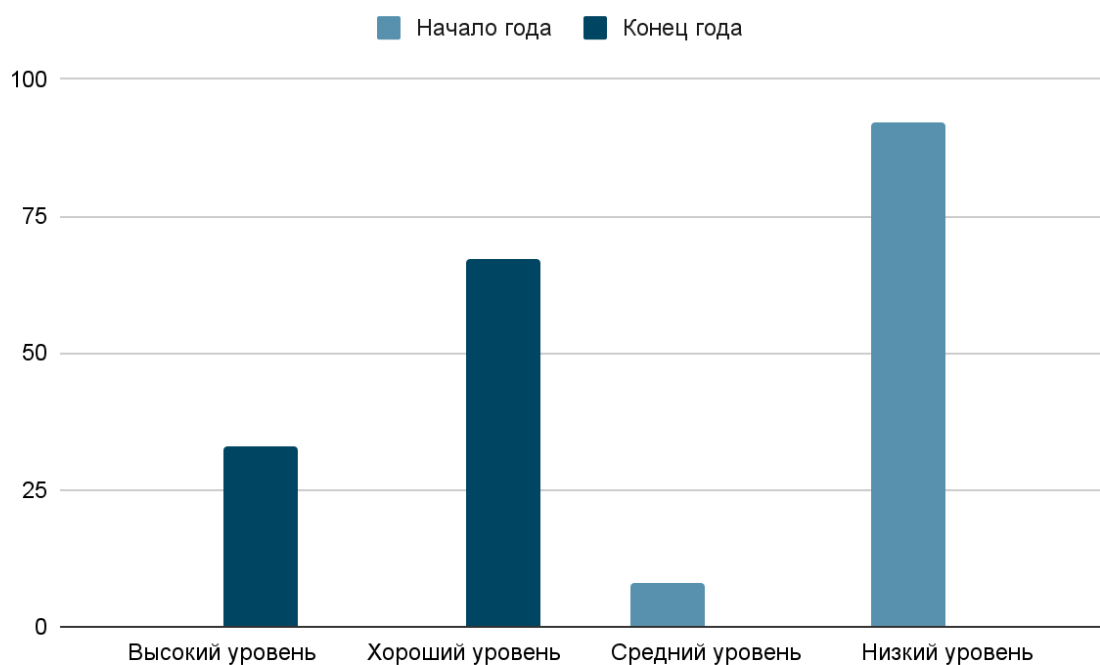


Рисунок 8 – Уровень развития понятийного интуитивного мышления, констатирующий и контрольный эксперименты.

Таблица 21 – Результаты исследования уровня развития понятийного логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) на момент констатирующего и контрольного экспериментов

Ф.И. ребенка	Задание «Речевые аналогии»		Задание «Визуальные аналогии»		Общее количество баллов		Уровень развития понятийного логического мышления	
	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
Даша Г.	3	5	4	6	7	11	Средний	Высокий
Матвей Г.	1	4	2	4	3	8	Низкий	Хороший
Ярослав Г.	1	3	1	5	2	8	Низкий	Хороший
Ника Е.	3	5	3	6	6	11	Средний	Высокий
Лена К.	1	4	1	4	2	8	Низкий	Хороший
Степан К.	2	3	3	4	5	7	Средний	Средний
Максим Л.	2	4	3	5	5	9	Средний	Хороший
Даша М.	2	5	2	4	4	9	Средний	Хороший
Таисия П.	3	5	4	6	7	11	Средний	Высокий
Егор П.	1	4	2	4	3	8	Средний	Хороший
Миша Р.	2	3	1	5	3	8	Низкий	Хороший
Саша С.	4	5	3	6	7	11	Средний	Высокий

н/г – начало учебного года (констатирующий эксперимент)

к/г – конец учебного года (контрольный эксперимент)

Таблица 22 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (результаты контрольного и констатирующего эксперимента) (%)

Уровень развития понятийного логического мышления	Кол-во человек из группы		Процентное соотношение по группе детей	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий уровень	0	4	–	33
Хороший уровень	0	7	–	59
Средний уровень	8	1	67	8
Низкий уровень	4	0	33	–

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное логическое мышление после проведенной коррекционной работы, нет детей с низким уровнем развития, один ребенок имеет средний уровень (8%), семеро ребят (59%) имеют хороший уровень развития и четыре ребенка (33 %) – высокий уровень.

Данные результаты говорят о том, что большинство ребят способны чувствовать (понимать, осознавать) смысл, суть закономерностей, с которыми они имеют дело, и правильно применять их на практике.

Степан К., имеет средний уровень развития понятийно логического мышления. По сравнению с началом года уровень развития логического мышления стал выше (ранее был низким), анализируя неправильные ответы, можно заметить, что он выделял не отношение, не принцип связи, а искал некое общее свойство и подбирал слово, его выражающее. В первом задании он выбирает ответы «доски», так как «стол и пол – из досок». В третьем задании Степан выбирает ответ «стекло», так как часы и градусник – стеклянные.

При среднем, хорошем и высоком уровне развития понятийного логического мышления дети способны понимать, осознавать смысл, суть закономерностей, с которыми они имеют дело, и правильно применять их на практике.

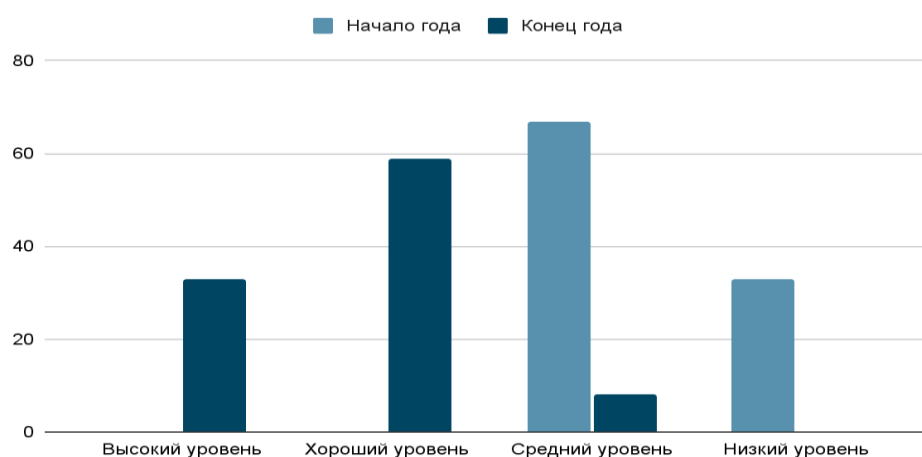


Рисунок 9 – Уровень развития понятийного логического мышления (констатирующий и контрольный этапы)

Таблица 23 – Результаты исследования уровня развития понятийного речевого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) на момент констатирующего и контрольного экспериментов

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный речевой анализ-синтез»		Задание «Речевые классификации»		Задание «Речевые аналогии»		Общее количество баллов		Уровень развития понятийного речевого мышления	
	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
Даша Г.	1	4	3	3	3	5	7	12	Средний	Высокий
Матвей Г.	0	3	2	2	1	4	3	9	Низкий	Средний
Ярослав Г.	1	3	1	2	1	3	3	7	Низкий	Средний
Ника Е.	2	4	5	5	3	5	10	12	Хороший	Высокий
Лена К.	1	2	2	4	1	4	4	10	Низкий	Хороший
Степан К.	1	2	0	0	2	2	3	4	Низкий	Низкий
Максим Л.	1	3	1	3	2	4	4	10	Низкий	Хороший
Даша М.	1	3	1	2	2	5	4	10	Низкий	Хороший
Таисия П.	2	4	4	3	3	5	9	12	Средний	Высокий
Егор П.	1	2	2	4	1	4	4	10	Низкий	Хороший
Миша Р.	2	2	2	5	2	3	6	10	Средний	Хороший
Саша С.	1	4	2	3	2	5	5	11	Низкий	Хороший

н/г – начало учебного года (констатирующий эксперимент)

к/г – конец учебного года (контрольный эксперимент)

Таблица 24 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного речевого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (результаты контрольного и констатирующего эксперимента) (%)

Уровень развития понятийного речевого мышления	Кол-во человек из группы		Процентное соотношение по группе детей	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий уровень	0	3	–	26
Хороший уровень	1	6	8	50
Средний уровень	3	2	26	16
Низкий уровень	8	1	66	8

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное речевое мышление также отмечается положительная динамика: у 26 % (3 человек) отмечается высокий уровень развития, у 50 % (6 человек) – хороший уровень, у 16 % детей (2 человека) – средний уровень, лишь у 8% (1 ребенка) наблюдается низкий уровень развития данного типа мышления, этот показатель не изменился в ходе коррекционной работы.

Проведем качественный анализ ответов детей, имеющих средний (Матвей Г., Ярослав Г.) и низкий (Степан К.) уровни развития понятийного речевого мышления.

В задании “Интуитивный речевой анализ-синтез” для этих детей было необходимо разобрать первое задание в качестве примера. Так же была необходимость зачитывать ряды слов по 2-3 раза перед тем, как дети давали ответ. Матвей Г. смог верно выбрать лишнее слово в двух заданиях (птица и легкий), остальные дети верно выбрали слово в одном задании (птица). В остальных предложенных рядах слов дети либо затруднялись ответить, либо называли незнакомое им слово (наволочка, плотина).

В задании “Речевые классификации” для всех детей со средним и низким уровнем развития речевого мышления оказалось сложным продолжить ряд и назвать обобщающее слово в категории “города”, оказалось сложным продолжить ряд в задании, где предложен был ряд “рыбы”, ребята смогли назвать обобщающее слово, но продолжить ряд верно не смогли. В категориях “посуда” и “мебель” дети смогли продолжить ряд, назвав верно 1-2 слова, однако назвать обобщающее слово у них не вышло.

В задании «речевые аналогии» качественный анализ показал, что Матвей Г., Ярослав Г. и Степан К. при решении задач прибегают к ситуативно-образному мышлению, дети не анализируют связь между словами в первой паре и не используют ее для построения второй пары.

Ребята объединяют все три слова, на этой основе у них возникает некий единый образ, к которому они и подбирают подходящее слово.

В целом по группе мы видим хорошую динамику, у 9 из 12 человек уровень развития речевого мышления повысился до высокого и хорошего, а это значит, что воспринимать материал на слух детям достаточно легко, при ограниченном использовании наглядных пособий они будут без сложностей усваивать материал.

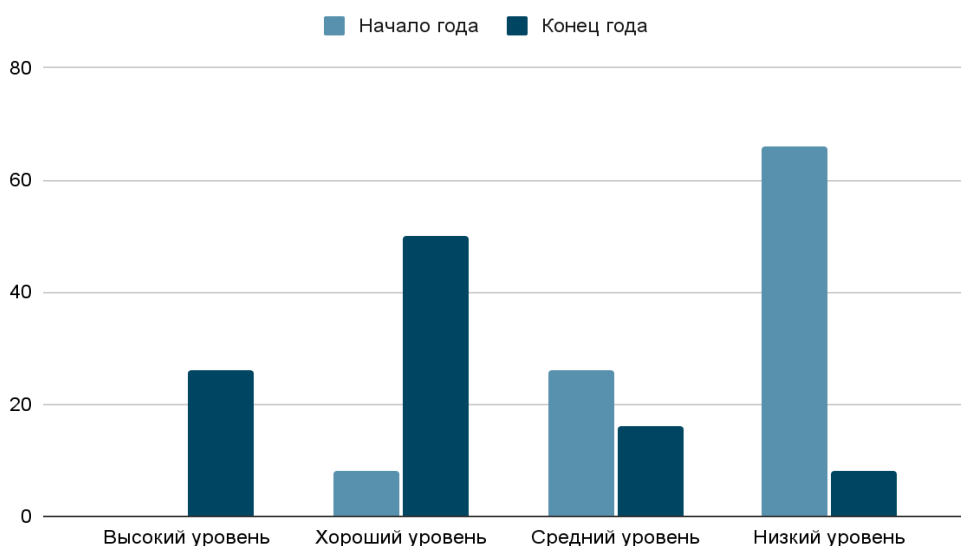


Рисунок 10 – Уровень развития понятийного речевого мышления (констатирующий и контрольный эксперименты)

Таблица 25 – Результаты исследования уровня развития понятийного образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) на момент констатирующего и контрольного экспериментов

Ф.И. ребенка	Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»		Задание «Визуальные классификации»		Задание «Визуальные аналогии»		Общее количество баллов		Уровень развития понятийного образного мышления	
	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
Даша Г.	2	4	2	3	4	6	8	13	Средний	Высокий
Матвей Г.	2	3	2	4	2	4	6	11	Средний	Хороший
Ярослав Г.	1	3	3	4	1	5	5	12	Средний	Хороший

Продолжение таблицы 25

Ника Е.	3	4	2	4	3	6	8	14	Средний	Высокий
Лена К.	2	4	3	3	1	4	6	11	Средний	Хороший
Степан К.	1	3	0	2	3	4	4	9	Низкий	Хороший
Максим Л.	2	4	3	5	3	5	8	14	Средний	Высокий
Даша М.	2	3	0	3	2	4	4	10	Низкий	Хороший
Таисия П.	1	4	2	3	4	6	7	13	Средний	Высокий
Егор П.	2	4	2	3	2	4	6	11	Средний	Хороший
Миша Р.	1	4	2	2	1	5	4	11	Низкий	Хороший
Саша С.	2	4	4	4	3	6	9	14	Хороший	Высокий

н/г – начало учебного года (констатирующий эксперимент)

к/г – конец учебного года (контрольный эксперимент)

Таблица 26 – Количественные результаты исследования уровня развития понятийного образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (результаты контрольного и констатирующего эксперимента)(%)

Уровень развития понятийного образного мышления	Кол-во человек из группы		Процентное соотношение по группе детей	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий уровень	0	5	–	42
Хороший уровень	1	7	8	58
Средний уровень	8	0	66	–
Низкий уровень	3	0	26	–

Количественный и качественный анализ:

В категории понятийное образное мышление после проделанной коррекционной работы у 42% детей (5 человек) отмечается высокий уровень, у 58% (7 детей) – хороший уровень развития понятийного образного мышления.

Наличие высокого и хорошего уровней развития понятийного образного мышления, соотнеся его с достаточно хорошим развитием

понятийного речевого мышления, можно сделать вывод, что при хорошем восприятии материала детьми на слух, дополнительная наглядность поможет лучше освоить изучаемую тему. Детям важно увидеть то, о чем говорят, они лучше понимают, когда есть схемы, иллюстрации, таблицы.

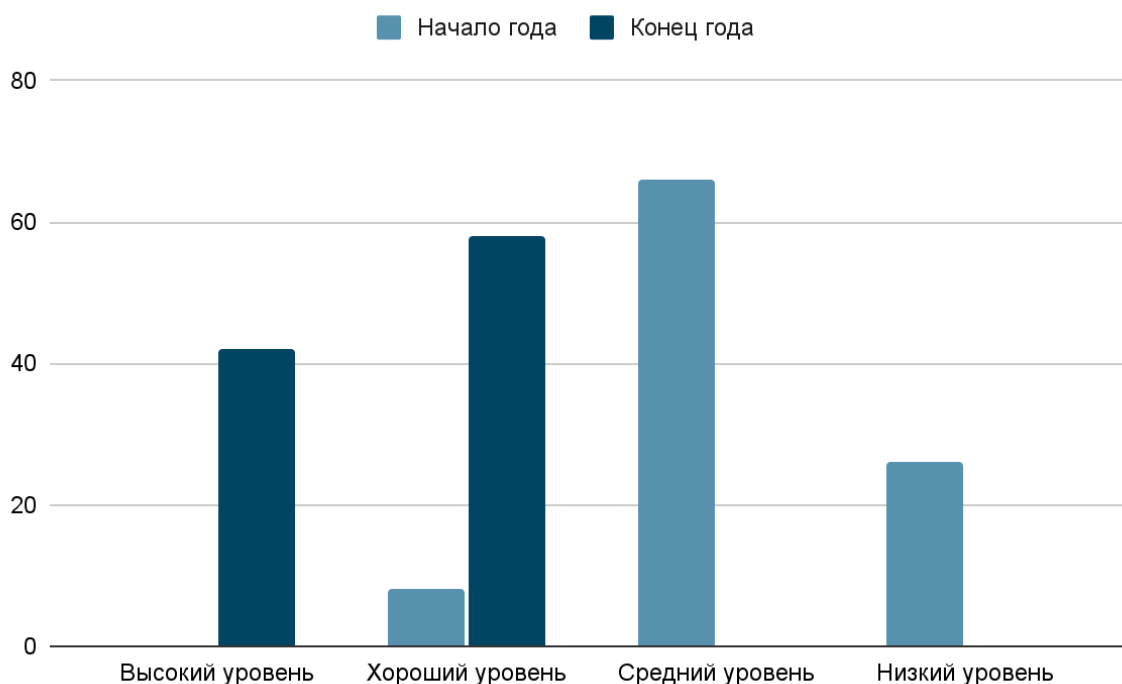


Рисунок 11 – Уровень развития понятийного образного мышления (констатирующий и контрольный эксперименты)

Таблица 27 – Результаты исследования уровня развития абстрактного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в баллах) на момент констатирующего и контрольного экспериментов

Ф.И. ребенка	Задание «Абстрактное мышление»		Общее количество баллов		Уровень развития абстрактного мышления	
	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
Даша Г.	2	4	2	4	Средний	Высокий
Матвей Г.	1	3	1	3	Низкий	Хороший
Ярослав Г.	1	3	1	3	Низкий	Хороший
Ника Е.	2	4	2	4	Средний	Высокий
Лена К.	1	3	1	3	Низкий	Хороший

Продолжение таблицы 27

Степан К.	0	2	0	2	Низкий	Средний
Максим Л.	2	3	2	3	Средний	Хороший
Даша М.	1	3	1	3	Низкий	Хороший
Таисия П.	2	4	2	4	Средний	Высокий
Егор П.	2	3	2	3	Средний	Хороший
Миша Р.	1	3	1	3	Низкий	Хороший
Саша С.	2	4	2	4	Средний	Высокий

Таблица 28 – Количественные результаты исследования уровня развития абстрактного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по группе в целом) (%)

Уровень развития абстрактного мышления	Кол-во человек из группы		Процентное соотношение по группе детей	
	0	4	–	34
Высокий уровень	0	4	–	34
Хороший уровень	0	7	–	58
Средний уровень	6	1	50	8
Низкий уровень	6	–	50	–

Количественный и качественный анализ:

В категории абстрактное мышление после проделанной коррекционной работы у 34 % детей (4 ребенка) отмечается высокий, у 58% (7 человек) – хороший и у 8% (1 ребенок) – средний уровни развития. Полученные результаты подтверждают улучшение выполнения детьми заданий на абстрактное мышление. Четверо детей верно решили все предложенные задания. Семеро ребят допустили ошибку в одном задании, где нужно было на слух определить более длинное слово. Как более длинное указали на слово «змея».

Степан К., по сравнению с началом года показал динамику в развитии абстрактного мышления, верно ответив на два задания. Не удалось

выполнить задание с определением более длинного слова и не смог соотнести выключенные электроприборы.

Учитывая, что большинство детей хорошо справились с предложенными заданиями, можно говорить о том, дети в состоянии отвлекаться от качественного содержания материала, выделить различные формальных признаков и оперировать ими.

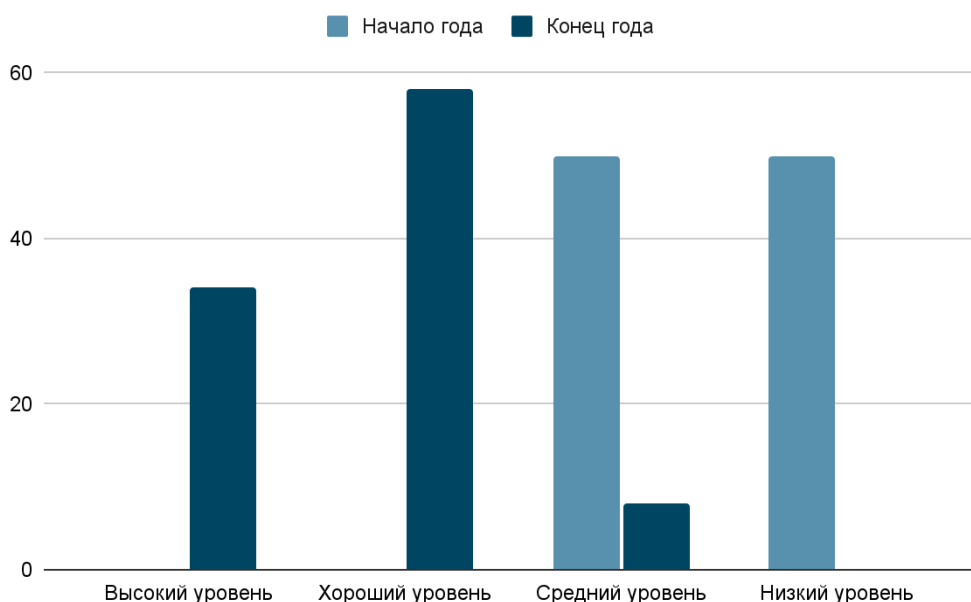


Рисунок 12 – Уровень развития понятийного абстрактного мышления (констатирующий и контрольный эксперименты)

Таким образом, результаты диагностики контрольного этапа исследования по методикам, направленным на изучение мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, говорят о том, что у детей повысился уровень развития мышления по всем исследуемым типам. Дети стали активнее. Возросло число детей, проявляющих инициативу при решении поставленных на занятии задач, дети охотно и легко предлагают свои варианты для составления загадок, охотно решают загадки, приготовленные ребятами дома с родителями.

Среди негативных тенденций выделим следующие. Остался один ребенок, на которого коррекционное воздействие имело минимальное влияние. Данный ребенок является достаточно ослабленным, часто

пропускает детский сад по причине болезни, кроме того, не удалось привлечь родителей к сотрудничеству, домашние задания либо не выполнялись, либо выполнялись не по изучаемой модели. С частью родителей удалось организовать лишь формальное сотрудничество, заключающееся в передачи памяток и буклетов, собрания посещать возможности они не нашли. Двое родителей отказались от выполнения домашних заданий по причине нехватки времени.

Итак, на заключительном, контрольном этапе были подведены итоги экспериментальной работы по развитию мышления детей экспериментальной группы. Сравнение результатов двух этапов выявили положительные тенденции, наметившиеся в развитии всех типов мышления у детей экспериментальной группы, что подтверждает эффективность нашей работы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенная нами экспериментальная работа подтвердила гипотезу о том, развитие мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективнее при реализации следующих условий:

1. Если будет организован процесс обучения детей составлению загадок;
2. Если будет осуществлен подбор содержания коррекционных занятий с использованием методики обучения составлению загадок детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Если в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования мышления будет осуществляться взаимодействие как специалистов между собой, так и взаимодействие с семьей ребенка в процессе составления загадок.

Разработав и апробировав комплекс занятий психолого-педагогического сопровождения развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы добились следующих результатов: повысился уровень развития мышления по всем исследуемым типам мышления, на занятиях дети стали активнее; возросло число детей, проявляющих инициативу при решении поставленных на занятии задач, дети охотно и легко предлагают свои варианты для составления загадок, охотно решают загадки, приготовленные ребятами дома с родителями.

Но не все проблемы были решены: остался один ребенок, на которого коррекционное воздействие имело минимальное влияние. Данный ребенок является достаточно ослабленным, часто пропускает детский сад по причине болезни, кроме того, не удалось привлечь родителей к сотрудничеству, домашние задания либо не выполнялись, либо выполнялись не по изучаемой модели.

Наметились положительные тенденции во взаимодействии семьи с ДООУ. С большинством родителей удалось выстроить продуктивное взаимодействие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе проблема психолого-педагогического сопровождения развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня рассмотрена нами в теоретическом и практическом аспектах.

Методологической предпосылкой нашего исследования явилось уточнение базовых понятий: «мышление» и «психолого-педагогическое сопровождение», раскрыты особенности мышления детей исследуемой категории – старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Осуществив анализ научной литературы, под понятием «мышление» мы понимаем сложный психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Речь неразрывно связана с мышлением. Изначально мышление являлось инструментальным, но не понятийным. Лишь с развитием понятий становится возможным вербальное мышление. Образование понятий проходит ряд этапов: начинается с образования неформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, которое обозначается одним словом, далее образуются понятия-комплексы на основании отдельных объективных признаков и в итоге – образование истинных понятий, которое предполагает способность ребенка абстрагировать, выделять предметы, а в последующем интегрировать их в целостное понятие. Выделяют стадии развития мышления, которые характеризуют последовательностью становления индивидуальной умственной деятельности: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышления. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью таких мыслительных операций как сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. С целью исследования мышления детей старшего дошкольного возраста как прогностический показатель готовности к овладению словесно-логическим

мышлением, считаем целесообразным рассмотреть понятийное интуитивное мышление, понятийное логическое мышление, понятийное образное мышление, понятийное речевое мышление и абстрактное мышление.

Рассмотрев клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы выделили следующие особенности психофизического развития детей данной категории: детям присущ низкий уровень развития основных свойств внимания; низкий объем запоминания и инертность зрительных представлений; дети мало осведомлены об окружающем мире, имеют ограниченные представления о временных отношениях; им присуще отставание в развитии двигательной сферы, недостаточная координация пальцев рук; сложности в узнавании зашумленных изображений, низкий уровень развития буквенного гнозиса, нарушение оптико-пространственного гнозиса, нарушение орального и пальцевого стереогноза; их воображение недостаточно подвижно, инертно, стереотипно, быстро истощаемо; в общении преобладает ситуативно-деловая форма; их игровые мотивы доминируют над учебными, присутствует слабая организованность и устойчивость мотивов; недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня имеют место особенности развития мышления, которые заключаются в следующем: наглядно-действенное мышление развивается относительно благополучно, наблюдается спад в интеллектуальной деятельности при переходе на следующую ступень в своем умственном развитии; дети испытывают затруднения при классификации, с трудом восстанавливают последовательность событий; наблюдаются сложности в усвоении действий наглядно-образного и логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, для многих характерна ригидность мышления; дети испытывают трудности при классификации предметов, обобщении явлений и признаков; их суждения и

умозаключения отрывочны, логически не связаны друг с другом и бедны; к наглядно–образному мышлению дети обращаются, когда задачу невозможно решить без действенных проб.

Для эффективного развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимы специально созданные условия психолого-педагогического сопровождения. Под психолого-педагогическими условиями в рамках нашего исследования мы будем понимать совокупность взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, обеспечивающих развитие у детей мышления. К таким условиям относятся: грамотно подобранный диагностический инструментарий; подбор специального содержания коррекционных занятий, форм и методов работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; организация взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения – взрослых с детьми; взаимодействие педагогического коллектива с родителями детей; взаимодействие внутри педагогического коллектива;.

Средством для развития мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках нашего исследования была использована методика обучения составлению загадок А.А. Нестеренко, адаптированная для детей изучаемой категории, ведь составление и разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Сама по себе загадка имеет коррекционно-развивающие возможности: воспитание находчивости, сообразительности, быстроты реакции; стимуляция умственной активности; развитие мышления, речи, памяти, внимания, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения МАОУ «Образовательный центр №2 г.Челябинска». В эксперименте приняли участие 12 детей в возрасте 6-7 лет, имеющих по заключению ПМПК общее недоразвитие речи III уровня.

Экспериментальная работа проводилась поэтапно. На первом этапе была проведена диагностика развития разных типов мышления детей экспериментальной группы по методике изучения мышления Л.А. Ясюковой у детей дошкольного возраста 5-7 лет.

На втором этапе нами был разработан и апробирован комплекс занятий психолого-педагогического сопровождения развития мышления учителем-дефектологом, воспитателями, учителем-логопедом, педагогом-психологом и родителями детей экспериментальной группы.

В ходе реализации комплекса занятий нами была осуществлена следующая работа:

- 1) были выбраны и реализованы методы и формы работы, соответствующие возрастным и индивидуальным возможностям детей, способствующие развитию мышления: игровой метод моделирования ситуаций с диалогом, которые реализовывались на подгрупповых занятиях;
- 2) осуществлялось взаимодействие с родителями в самых разнообразных формах: родительский лекторий, коллективные и индивидуальные беседы и консультации, собрания; еженедельное общение с родителями посредством тетрадей-дневников; привлечение к выполнению домашних заданий и оформлению придуманных загадок в тетради;
- 3) осуществлялась работа по взаимодействию специалистов с использованием адаптированной методики обучения составлению загадок А.А. Нестеровой для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня как средства развития мышления в процессе психолого-педагогического сопровождения.

На третьем этапе были подведены итоги экспериментальной работы. Проведена повторная диагностика развития мышления детей экспериментальной группы по тем же методикам, проведено сравнение результатов диагностики констатирующего и контрольного этапов, которое показало следующее: повысился уровень развития мышления по всем исследуемым типам мышления, на занятиях дети стали активнее; возросло

число детей, проявляющих инициативу при решении поставленных на занятии задач, дети охотно и легко предлагают свои варианты для составления загадок, охотно решают загадки, приготовленные ребятами дома с родителями. Уровень развития понятийного интуитивного мышления возрос и составил на конец года: 33% – высокий, 67% – хороший уровни, на начало года данные были существенно ниже: 8% – средний и 92% – низкий уровни. Уровень развития понятийного логического мышления на конец эксперимента: 33% – высокий, 59% – хороший и 8% – средний уровни; данные на начало года: 67% – средний, 33% – низкий уровни. Уровни развития понятийного речевого мышления на конец эксперимента составили: 26% – высокий, 50% – хороший, 16% – средний и 8% – низкий уровни; на начало года данные были существенно ниже: 8% – хороший, 26% – средний и 66% – низкий уровни. Рассмотрим в динамике уровни развития понятийного образного мышления: на конец эксперимента 42% детей показали высокий и 58% детей – хороший уровни развития; на начало года: у 8% детей был хороший уровень, у 66% – средний и у 26% – низкий уровень развития. В категории абстрактное мышления мы так же наблюдаем положительную динамику, на конец эксперимента у 34% детей наблюдается высокий уровень, у 58% – хороший, у 8% – средний уровень развития.

Но не все проблемы были решены: остался один ребенок, на которого коррекционное воздействие имело минимальное влияние. Данный ребенок является достаточно ослабленным, часто пропускает детский сад по причине болезни, кроме того, не удалось привлечь родителей к сотрудничеству, домашние задания либо не выполнялись, либо выполнялись не по изучаемой модели.

Наметились положительные тенденции во взаимодействии семьи с ДОО. С большинством родителей удалось выстроить продуктивное взаимодействие.

Несмотря на то, что не все проблемы удалось решить за короткий срок, можно утверждать, что в целом, проведенная нами работа подтвердила гипотезу исследования. Таким образом задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для студентов вузов. – М. : Академия, 2001. – 672 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М.: Академия, 2000. – 400с.
3. Анциферова, Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития [Текст] / Л. И. Анциферова // Проблемы психологии личности – 1982. – №3. – С. 140–147.
4. Асеев, А. Г. Возрастная психология: учебное пособие [Текст]. – Иркутск.: РАЗВИТИЕ–ИНФОРМ, 2009. – 356 с.
5. Асламов, А.Г. Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений / А. Г. Асламов. – 3–е изд., испр. и доп. – Москва: Academia: Смысл, 2007. – 526 с.
6. Бакина, М. Современные дети, современные игры [Текст] / М. Бакина // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4. – С.58–61.
7. Большой толковый словарь русского языка [Текст] : А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. - Санкт-Петербург : Норинт, 1998. - 1534 с.
8. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства [Текст]: Учебное пособие / В.Н. Белкина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 270 с.
9. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] : учеб. пособие для вузов / Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьев, Н. А. Васильев; М.: Совершенство, 1998. 352 с.
- 10.Бородина, В.А. Особенности коррекционно–педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми

- нарушениями речи [Текст] / В. А. Бородина, К. С. Васильева. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №7. – С.2–23.
- 11.Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] / Л. Н. Блонский. – М. : Просвещение, 1979. – 500 с.
- 12.Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. – №6. – С. 12–43.
- 13.Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
- 14.Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт–Петербург: Издательство «Лань». – 2003. – 656с.
15. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст]. — М.: Смысл, 2005. 1136 с.
16. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от 1 года до 7 лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 350 с.
17. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 254 с.
18. Гасанова, Э. Д. Идея развития мышления в работах Л. С. Выготского и В. Д. Шадрикова [Текст] / Э. Д. Гасанова. // Молодой ученый. — 2016. — № 27 (131). — с. 772.
19. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. М. Гвоздев.—М.: Издательство «Академия», 1991,—211 с.
- 20.Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов – М.: В. Секачев, 2012. – 262 с.

21. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
22. Григорович, Л. А. Формирование элементов творческого системного мышления на начальном этапе становления личности [Текст]. Ж. Школа, М., 1997, № 2., с. 49 – 53.
23. Дарвиш. О. Б. Возрастная психология [Текст] / О. Б. Дарвиш. – М.: Владос, 2003. – 354 с.
24. Денисова, О. А. Детская логопсихология [Текст] / О. А. Денисова, О. Л. Леханова.–М.: ВЛАДОС, 2018. – 159 с. + эл.опт.диск CD–ROM
25. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: [Текст] Учебное пособие / В. Дударева, Н. Зиновьева, А. Калмыкова, Н. Ключева, М. Кузнецова, А. Паукова, П. Шелехов, Н. Шрейдер, Д. Яковлева, В. Шадриков. – М. : Академический проект: Альма Матер, 2009. – 533 с.
26. Дубровина, И. В. Психология [Текст]: учебник для студентов средних педагогических заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под. ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2008. – С.122 – 138, 170 – 180.
27. Журавлева, Н. Составление загадок, основанных на сказках для игры «Да–нет» [Текст] // Конференция методического центра ОТСМ–ТРИЗ–педагогике «Использование ОТСМ–ТРИЗ для дошкольного образования детей»: материалы конф. – Ульяновск, 2003.
28. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст]/ А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.
29. Илларионова, Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки [Текст]. –М.: Просвещение, 1976. Путешествие по Стране Загадок /Сост.: Шайдурова Н.В. Барнаул: БГПУ, 2000.
30. Исследование мышления в психологии [Текст] / под ред. Е. В. Шороховой. –М.: [б.и.], 2005. – 214с.

31. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике: Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка [Текст]. – Спб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108с.
32. Коровашкина, В. И. Формы работы с «особой» семьей [Текст] / В.И. Коровашкина // Логопед. – 2019. – № 5. – С.17–21.
33. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста [Текст]/ Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько – Минск: Университэцкае, 1999.
34. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Москва: Секачев В.Ю. ООО «Центр Гуманитарной Литературы» Рон», 2001. – 157с.
35. Кравцова, Е. Е. Развитие идей Л. С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике [Текст] // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — № 2. — 2015. — С. 46–53.
36. Кривовяз, И. С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними [Текст] / И.С. Кривовяз //Дефектология. – 1995. – №6. – С.55–61.
37. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева. – Санкт–Петербург: Союз, 1999. – 160с.
38. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] : Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с, ил.
39. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] : Учебное пособие для студентов пед. институтов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов – Москва: Просвещение, 2000. – 143с.

40. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте [Текст] // Избр. психологич. труды в 2 томах. – М., 1975.
41. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва: Академия пед. наук, 2008. – 91с.
42. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] . – М.: Просвещение, 1977 – 224 с.
43. Мамайчук. И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
44. Мельников, М. Н. Русский детский фольклор [Текст] . – М.: Просвещение, 1987. – с. 68.
45. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Текст] // Вестник образования России. – Сентябрь, 17, 2003. – С. 53–65.
46. Немов, Р. С. Психология [Текст] . В 3кн. – 4–е изд. – М.: Владос, 2001. – кн.1.
47. Нестеренко, А. А. Страна загадок [Текст] / А.А. Нестеренко // Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1993 – 93с.
48. Овчарова, А. П. «Понятие психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста как педагогическая категория [Текст] , 2012 г.
49. Петровский, А. В. Психология [Текст]: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2–е издание, стереотип. – М.: Академия, 2007. – 512 с.
50. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 187 с.
51. Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 // [Текст] Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

52. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: Пособие / Под ред. Л.М. Шипицыной. Москва: ВЛАДОС, 2003. – 528с.
53. Психологические исследования [Текст] . Под ред. Пашукова Т. И. М.– Воронеж, 1996.
54. Репина, Т. А. Психология дошкольника: хрестоматия [Текст] / Т.А. Репина. – М. : Академия, 2005. – 356 с.
55. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 483 с.
56. Родное слово в 2 ч. Часть 1 [Текст] / К. Д. Ушинский. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 233 с.
57. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. –СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
58. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] : учебное пособие. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 270 с.
59. Сидорчук, Т.А. Воображаем, размышляем, творим [Текст] – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2006. – 197 с.
60. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников [Текст] – Ульяновск, 2005. – 64 с.
61. Соловьева, А.И. Взаимодействие ДОО и семьи в процессе коммуникативного развития старших дошкольников [Текст]/ А.И. Соловьева, М.К. Мойся // Молодой ученый. – 2016. – №9.3. – С.160–163.
62. Скорлупова, О. Образование детей старшего дошкольного возраста как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования [Текст] / О. Скорлупова Дошкольное воспитание. – 2007. – №8. – С.12–18.
63. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 384 с.

64. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии [Текст] М / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.
65. Терентьева, В.И. Социально–психологические особенности детей с нарушениями речи 6–7 лет [Текст] / В.И. Терентьева // Дефектология. – 2000. – №4. – С.74–77.
66. Технологии развития связной речи дошкольников [Текст] / методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко – М. : Аспект Пресс, 2001. – 290 с
67. Трошин, О. В. Логопсихология [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М.: Сфера, 2005. – 246 с
68. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии [Текст] : Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина / М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
69. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] – Москва: Проспект, 2013. – 160с.
70. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова .— Москва: Изд-во ГНОМ и Д. 2000, — 128с.
71. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Чиркина Г. В. — М., 1991. – 44 с.
72. Филичева, Т. Б., Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] : М.: Альфа, 1993. – 103 с.
73. Хоменко, Н.Н. Развитие мышления детей 3–10 лет при работе с проблемами [Текст] // Учим детей думать: 2–й сб. метод. материалов для педагогов дошк. учреждений и начальной школы – Ульяновск, 2006. – С. 10–22.

74. Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография [Текст] : — М.: Университетская книга, 2016. — 220 с.
75. Шилова, С.А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе [Текст] / С. А. Шилова, Т. А. Чичканова // Молодой ученый. — 2007. — №15. С.210–212.
76. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. — Москва: ВЛАДОС, 2003. — 398с.
77. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М.: Аккадения, 1960. — 384 с.
78. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. //Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1995. Литература
79. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст] — М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2009. — 1248 с.
80. Яюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст] : Методическое руководство Санкт–Петербург 1999 СПб, ГП «ИМАТОН», 1999 – 184 стр.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол психодиагностического обследования (Методика Л.А.Ясюковой)

Ф. И. О. _____

Дата рождения _____

Пол _____ Ведущая рука _____

Дата проведения обследования _____

1. «Интуитивный речевой анализ-синтез»

	Задания	Ответы	Баллы
1.	Река, озеро, море, мост, пруд		
2.	Кукла, скакалка, песок, мяч, юла		
3.	Синица, голубь, птица, воробей, утка		
4.	Стекланный, деревянный, легкий, железный, пластмассовый		
Сумма баллов			

2. «Речевые антонимы»

	Задания	Ответы	Задания	Ответы	Баллы
1.	Твердый		Пластелин мягкий, а камень		
2.	Острый		Нож бывает острый, а бывает		
3.	Широкий		Дорога широкая, а тропинка		
4.	Глубокий		Река глубокая, а лужа		
Сумма баллов					

3. «Речевые классификации»

	Задания	Ответы		Баллы («речевое развитие»)	Баллы («речевое мышление»)
		дополнения	обобщения		
1.	Кастрюля, тарелка				
2.	Шкаф, диван				
3.	Окунь, карась				
4.	Санкт-Петербург, Париж				
Сумма баллов					

4. «Речевые аналогии»

Задания	Ответы	Баллы

1.	Стол – скатерть, пол – ? Мебель, ковер, пыль, доски, гвозди		
2.	Огород – морковь, сад – ? Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка		
3.	Часы – время, градусник – ? Стекло, больной, кровать, температура, врач		
4.	Машина – мотор, лодка – ? Река, маяк, парус, волна, берег		
Сумма баллов			

2.	1 2 3 4	
3.	1 2 3 4	
4.	1 2 3 4	
Сумма баллов		

5. «Инт. Визуальный анализ-синтез»

Задания	Ответы	Баллы
1.	1 2 3 4	

6. «Визуальные классификации»

Задания	Ответы	Баллы
1.	1 2 3 4 5	
2.	1 2 3 4 5	
3.	1 2 3 4 5	
4.	1 2 3 4 5	
Сумма баллов		

7. «Визуальные аналогии»

Задания	Ответы	Баллы
1.	1 2 3 4	
2.	1 2 3 4	
3.	1 2 3 4	
4.	1 2 3 4	
5.	1 2 3 4	
6.	1 2 3 4	
7.	1 2 3 4	
Сумма баллов		

--	--

8. «Абстрактное мышление»

Задания	Ответы	Баллы
1.	1 2 3 4	
2.	1 2 3 4	
3.	1 2 3	
4.		
Сумма баллов		

Педагог–психолог _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Стимульный материал к заданию «Интуитивный визуальный анализ-синтез»



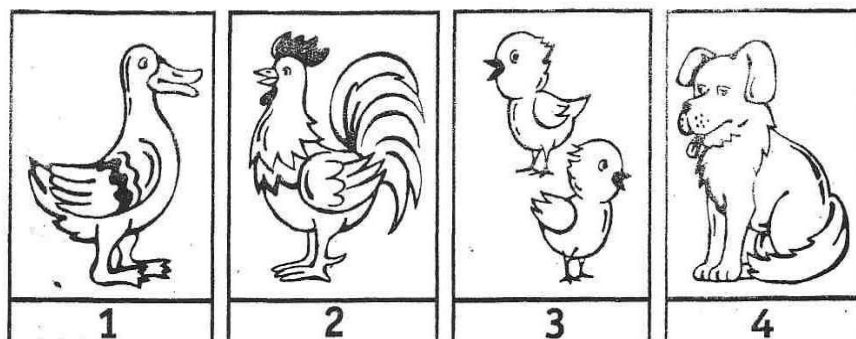
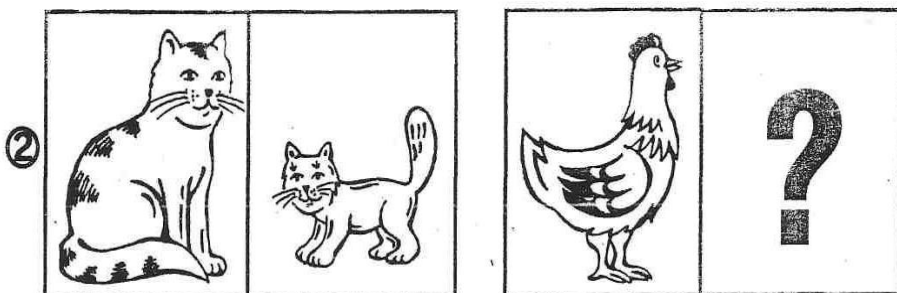
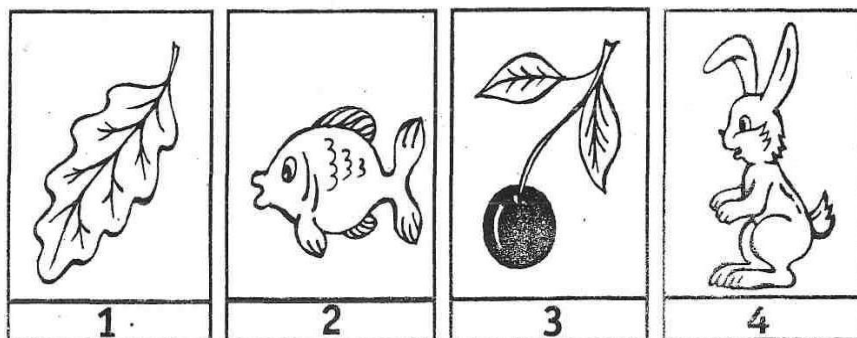
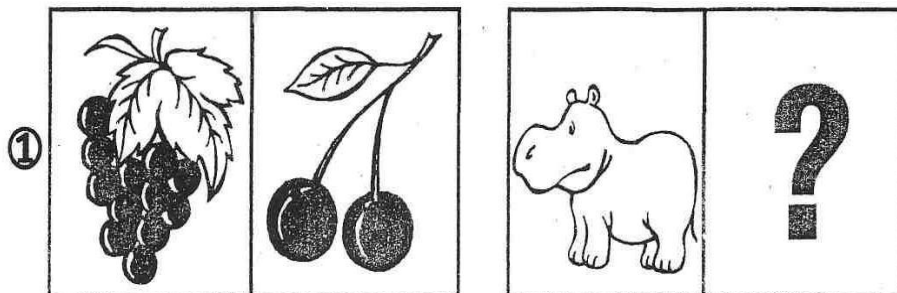
ПРИЛОЖЕНИЕ 3

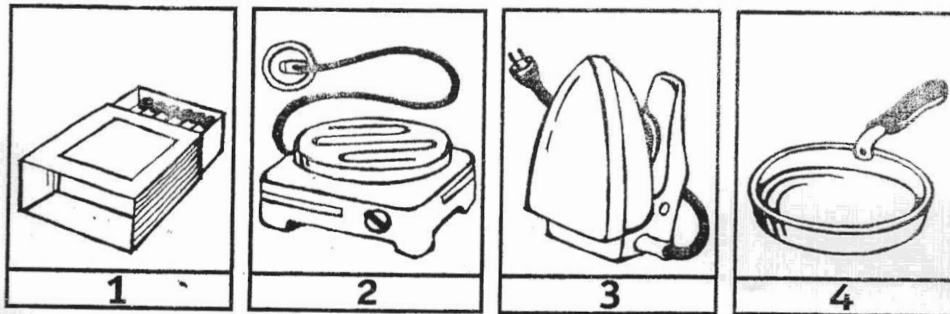
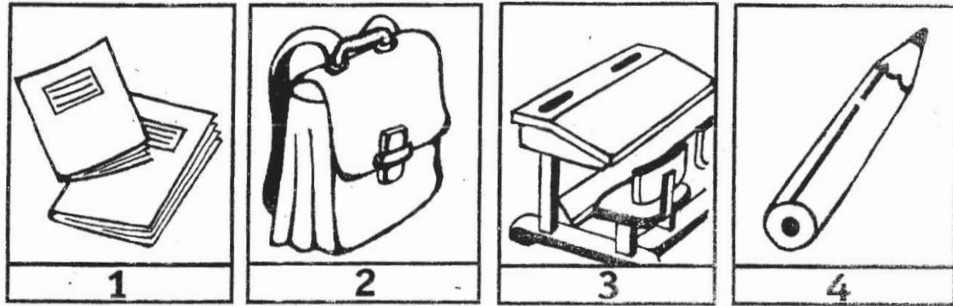
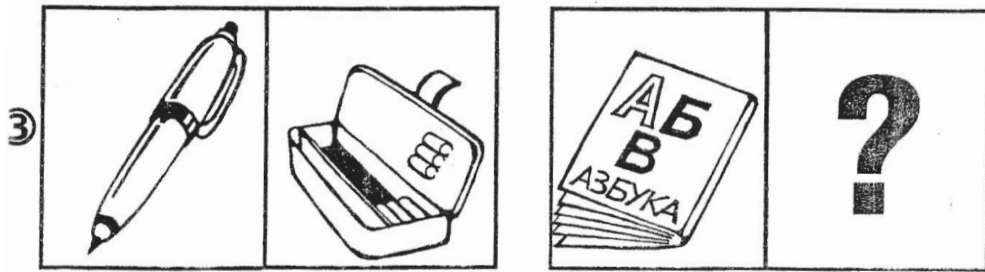
Стимульный материал к заданию «Визуальные классификации»

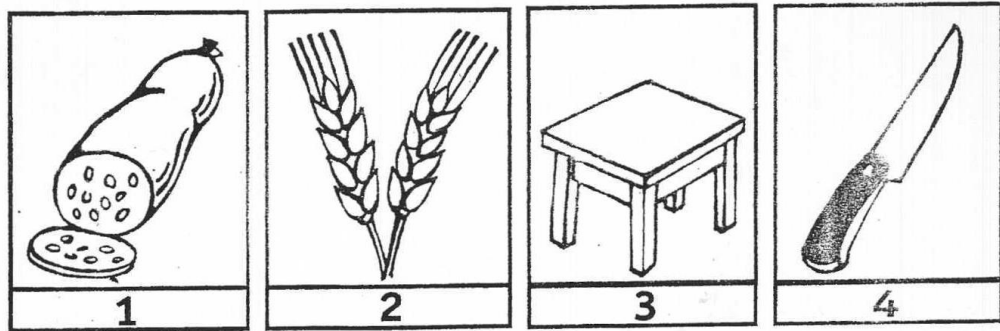
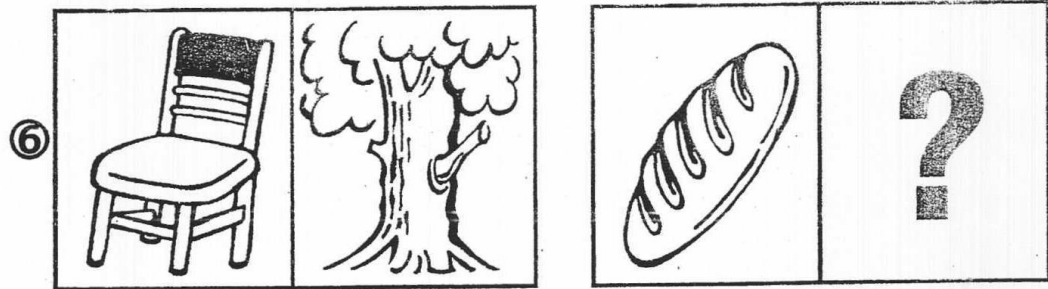
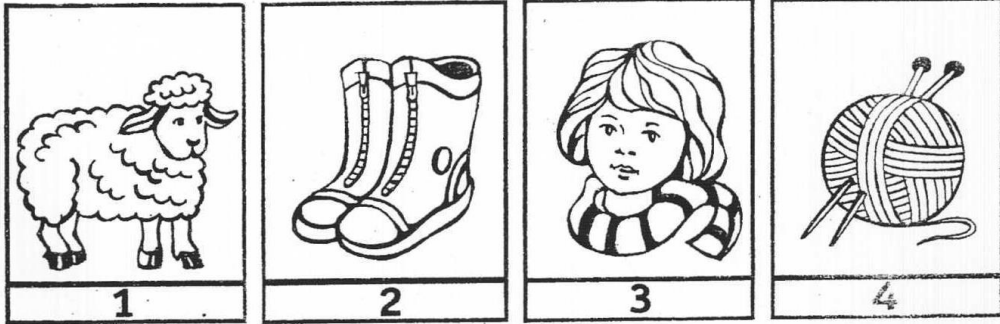
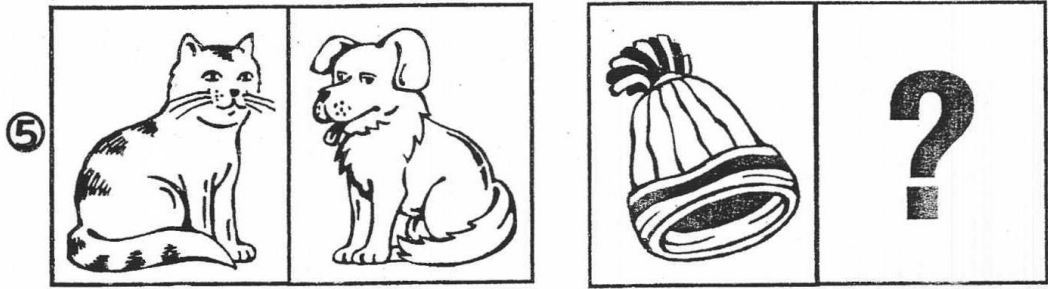


ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Стимульный материал к заданию «Визуальные аналогии»

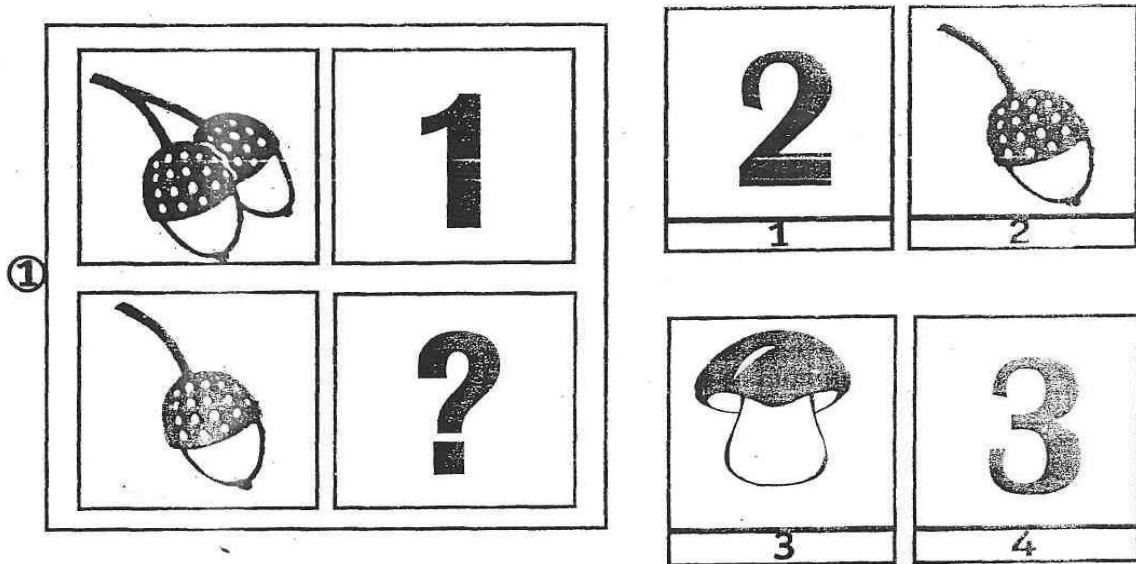






ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Стимульный материал к заданию «Абстрактное мышление»



ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Памятка педагогам

«Правила общения педагогов с родителями воспитанников»

В настоящее время взаимодействие с родителями воспитанников, занимает достойное место в ряду приоритетных направлений воспитательно - образовательного процесса дошкольных учреждений. Поговорим о том, какими приемами эффективного общения с родителями должен владеть воспитатель.

Профессиональная компетентность педагога в сфере общения с родителями воспитанников складывается из:

- личностного компонента (личностные качества и установки);
- содержательного компонента (знания)
- деятельностного компонента (умения и навыки)

Личностный компонент предполагает:

- готовность к непрерывному профессиональному совершенствованию в области общения с родителями воспитанников;
- осознание собственных ошибок и трудностей в организации общения с родителями;
- установку на доверительное и безоценочное взаимодействие с родителями;
- выдержку, тактичность, наблюдательность, уважительность и др. качества.

Содержательный компонент включает знания

- о семье ребенка;
- об особенностях семейного воспитания;
- о специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания;
- о методах изучения семьи;
- о современных формах организации общения;

– о методах активизации родителей.

Деятельностный компонент включает в себя:

- умение преодолевать психологические барьеры общения;
- владение методами изучения семьи;
- умение прогнозировать результаты развития ребенка в семье;
- умение ориентироваться в информации; – умение конструировать программу деятельности с родителями;
- умение организовать традиционные и нетрадиционные формы общения с родителями;
- коммуникативные умения и навыки:
 - устанавливать контакт с родителями, понимать их, сопереживать им;
 - предвидеть результаты общения;
 - управлять своим поведением;
 - проявлять гибкость в общении с родителями;
 - владеть этикетными нормами речи и поведения.

В общении педагога с родителями можно выделить два вида общения:

- групповое (фронтальное) общение – подразумевает специально организованные мероприятия, направленные на решение ряда информационных, познавательных и коммуникативных задач;
- дифференцированное педагогическое общение – подразумевает как специально организованное, так и спонтанное общение педагога с одним или подгруппой родителей.

Характер общения педагога с родителями обусловлен следующими составляющими:

- психолого-педагогической подготовленностью;
- коммуникативной культурой педагога;
- личностной психологической готовностью.

Личностная психологическая готовность предполагает достаточный уровень владения техникой общения. Воспитателю важно научиться

общаться с родителями так, чтобы избегать позиции «обвинителя», негативной оценки ребенка.

Примерные правила общения воспитателя с родителями воспитанников:

1. Всегда стремиться быть в хорошем настроении и быть приятным в общении.

2. Стараться почувствовать эмоциональное состояние родителей.

3. Находить возможность каждый раз говорить родителям что-нибудь положительное о ребенке — это лучший способ расположить родителей к себе.

4. Давать родителям возможность высказаться, не перебивая их.

5. Быть эмоционально уравновешенным при общении с родителями, подавать пример воспитанности и такта.

6. В сложной ситуации стараться подавать пример уступчивости — этим своего достоинства уронить нельзя, но укрепить его можно.