

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми
нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений

Обучающийся

Е.О. Заволочкина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Работа посвящена проблеме развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием коррекционно-развивающих игр и упражнений в данном процессе.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития словесно-логического у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить теоретические основы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений; выявить уровень развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений; оценить динамику уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (22 источника) и 4 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 53 страницах. Общий объем работы с приложением – 59 страниц. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 15 таблиц.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.....	8
1.1 Психолого-педагогические основы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	8
1.2 Коррекционно-развивающие игры и упражнения как средство развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	16
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.....	19
2.1 Выявление уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	19
2.2 Содержание и организация работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений	34
2.3 Выявление динамики уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	43
Заключение.....	50
Список используемой литературы.....	52
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	54
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	55
Приложение В Коррекционно-развивающие игры и упражнения	56
Приложение Г Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента.....	59

Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что большинство познавательных процессов формируется в дошкольном возрасте. Среди них особенно важное место занимает развитие и формирование мышления и речи. В эпоху прогресса и инноваций, когда ценится интеллектуальный капитал, мыслительная деятельность становится ключевым познавательным процессом. Успех в учебе, профессиональной сфере и общественной жизни напрямую зависит от умения оперативно и результативно справляться с возникающими задачами. Любая деятельность, для достижения максимальной эффективности, не обходится без участия мышления.

Познание окружающего мира немыслимо без активного участия мышления, которое является центральным элементом в структуре познавательной активности. Именно мышление позволяет человеку постигать свойства, особенности и характеристики объектов, недоступные непосредственному восприятию. Благодаря мыслительным операциям человек способен устанавливать причинно-следственные связи, выявлять не только внешние закономерности, но и их глубинную суть. Мышление способствует эффективному поиску решений сложных задач, адаптации к новым обстоятельствам и открытию новых горизонтов знания.

В процессе обучения в школе, значимом этапе в развитии ребенка, важна не только физическая подготовка, но и умственная зрелость. Развитые навыки мышления, памяти и речи определяют академическую успеваемость в течение длительного времени, следовательно нужно предоставлять особенное внимание словесно-логическим аспектам мыслительной деятельности школьника.

Психологами установлено, что ключевые логические структуры мышления складываются приблизительно в возрасте от 5 до 11 лет. Запоздалое формирование этих структур протекает с большим трудом и часто остается незавершенным. Поэтому формирование и развитие логических

структур мышления должно осуществляться своевременно, в старших группах детского сада и начальной школе.

На основании вышеизложенного нами было установлено противоречие между необходимостью развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием коррекционно-развивающих игр и упражнений в данном процессе.

На основании выделенного противоречия сформулирована проблема исследования: каковы возможности коррекционно-развивающих игр и упражнений в развитии словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально изучить возможность развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Объект исследования: процесс развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: коррекционно-развивающие игры и упражнения как средство развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В ходе работы была выдвинута гипотеза исследования: развитие словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений будет возможным, если:

- отобраны коррекционно-развивающие игры и упражнения, способствующие развитию у детей мыслительных операций;

- включены поэтапно коррекционно-развивающие игры и упражнения в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей;
- обогащен познавательный центр дидактическим материалом для развивающих игр и упражнений.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений;
- выявить уровень развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- разработать и апробировать содержание работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений;
- оценить динамику уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки эмпирических данных (качественный и количественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

- изыскания связи мышления и речи (В. Келер, Л. С. Выготский);
- исследования, посвященные изучению уровня и степени формирования словесно-логического мышления (А.Н. Бернштейн, Р.С. Немов, Л.С. Выготский);

– теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже).

Экспериментальная база исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение «МОУ НШ № 1» города Волгоград. В исследовании приняли участие 7 воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности коррекционно-развивающих игр и упражнений в развитии словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что дано теоретическое обоснование возможности развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (22 источника), 4 приложения. Текст иллюстрируют 15 таблиц, 2 рисунка.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений

1.1 Психолого-педагогические основы развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Мышление является высшим познавательным процессом и в данный период развития общества ценятся люди со значительным умственным потенциалом. От способности человека быстро и эффективно решать поставленные перед ним задачи зависит успешность его учебы, карьеры, социальное положение. Нет ни одного аспекта деятельности, для успешного выполнения которого не понадобилось бы мышление» [14].

Формирование человеческого мышления – сложнейший процесс, изучение которого занимало умы многих выдающихся ученых на протяжении десятилетий. Среди них такие гиганты психологической науки, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, а также Л.А. Венгер, А.Н. Граборов, С.Д. Забрамная, Ю.Т. Матасов, М.С. Певзнер и Ж.И. Шифф. Эти исследователи, каждый со своим уникальным подходом, сосредоточились на различных аспектах проблемы. Их работы охватывали широкий спектр тем, начиная с детального анализа операциональных структур мышления – исследование мыслительных операций как фундаментальных строительных блоков когнитивной деятельности. Они глубоко изучали механизмы и структуры логического мышления, выявляя закономерности построения логических цепочек и рассуждений. Особое внимание уделялось словесно-логическим мыслительным процессам, раскрытию роли языка в формировании и функционировании мышления, анализу влияния вербальных компонентов на построение мысленных моделей реальности. Кроме того, значительный вклад в понимание

психической деятельности в целом внесли педагоги и психологи, такие как А. Дистервег, Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский – пионеры в области дидактики и психологии образования. Их труды заложили фундаментальные основы для понимания процессов обучения и развития ребенка, включая развитие его мыслительных способностей.

В целом, работы всех упомянутых ученых составляют богатейший материал для понимания механизмов формирования мышления, позволяющий разрабатывать эффективные методы обучения и развития когнитивных способностей [13].

В настоящее время существует множество определений понятия мышления, рассмотрим некоторые из них.

«Мышление – психический процесс, заключающийся в обобщенном отражении существенных сторон предметов и явлений объективного мира и их внутренних взаимосвязей. Преобразуя восприятия от внешнего мира, оно приводит к системе знаний о свойствах и взаимоотношениях предметов.

Мышление – целенаправленная система идей, символов и ассоциаций, возникающая в процессе выполнения задачи и приводящая к выработке правильного решения. Мышление нормально, если его результатом является логическая система выводов (Г.И. Каплан, Б.Дж. Седок).

Выделяют следующие основные типы мышления:

- наглядно-действенное,
- образное,
- абстрактное (отвлеченное),
- словесно-логическое» [11].

Рассмотрим каждый вид мышления по отдельности.

«Наглядно-действенное мышление называют еще практически-действенным, или практическим, мышлением. Оно протекает непосредственно в процессе практической деятельности людей и связано с решением практических задач: производственных, организации учебного процесса. Этот вид мышления является основным на протяжении всей жизни

человека. Наглядно-действенное мышление характеризуется тем, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами.

Наглядно-образное мышление непосредственно связано с окружающей действительностью, а субъект познания чаще всего при этом прибегает к образному ее представлению. Наглядно-образное мышление связано с решением мыслительных задач, основанных на образном материале. Здесь имеет место оперирование самыми разнообразными, но больше всего зрительными и слуховыми образами. Наглядно-образное мышление тесно связано с практическим мышлением.

Словесно-логическое мышление называют еще отвлеченным, или теоретическим, или дискурсивным (абстрактно-понятийное) мышлением — это речевое мышление человека, опосредованное прошлым опытом. Данный вид мышления характеризуется тем, что оно выступает как процесс связного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей, и что, решая мыслительную задачу в вербальной форме, человек оперирует отвлеченными понятиями, логическими конструкциями. Оно представляет собой наиболее поздний этап исторического и генетического развития мышления. Оно имеет форму отвлеченных понятий и суждений и связано с оперированием философскими, математическими, физическими и другими понятиями и суждениями. Это самый высокий уровень мышления, позволяющий проникать в сущность явлений, устанавливать законы развития природы, общественной жизни» [22].

«Мышление осуществляется по законам логики — исключенного третьего, тождества, достаточных оснований. Мысль — сложнейшее обобщенное отражение реальности, направляемая мотивами, и совершается в слове.

А.Р. Лурия (1975) отмечал, что мотив вызывает возникновение замысла (мысли), который превращается в речь — внутреннюю (с определенным

содержанием, но свернутую и грамматически аморфную) и внешнюю (с присущей ей грамматической структурой). Замысел, мысль, внутренняя и внешняя (экспрессивная) речь, отражая вытекающие из отношений с реальностью мотивы, имеет внутренние сложные механизмы, которые выполняют кодирование в словесные смысловые символы замыслов и декодирование чужой речи с ее пониманием и образованием собственных смыслов и мыслей» [15].

«Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения. Каждый человек пользуется родным языком для выражения своих мыслей и понимания мыслей, высказанных другими. Ребенок не только усваивает слова и грамматические формы языка, но и относит их к тому содержанию, которое составляет значение слова» [22].

Для понимания роли речи в психическом развитии следует прежде всего уточнить такие близкие, но не тождественные понятия, как язык и речь.

«Язык и речь неразрывно связаны и находятся в диалектическом единстве. В лингвистике впервые язык и речь были противопоставлены Ф.Де Соссюром. Этот швейцарский лингвист понимал язык как систему знаков, соединяющую смысл и акустический образ, а речь – как акт воли и понимания» [17].

«Язык и мышление тесно связаны между собой. Язык и мышление как социальное явление обуславливают друг друга: вне мышления деятельность людей бесцельна и бессмысленна. Язык представляет собой организованную структуру символов, в которой действуют свои правила и законы. Слова, которые мы используем в речи по языковым законам, отражают процесс мышления человека и общества в целом» [18].

Овладение речью ребенком возможно исключительно в социуме, которое развивает разговорные навыки ребенка. «По мнению А.Н. Леонтьева биологически унаследованные свойства психики являются лишь одним, хотя важнейшим условием ее формирования. Процесс овладения языком

осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта. Отношения же эти определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем как складывается в этих условиях его жизнь» [12].

«Речь, как и любой другой психический процесс, невозможна без активного участия первой сигнальной системы. Являясь, как и в мышлении, ведущей и определяющей, вторая сигнальная система работает в тесном взаимодействии с первой. Нарушение этого взаимодействия ведет к распаду как мышления, так и речи – она превращается в бессодержательный поток слов.

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе повышенное внимание ученых. Предлагаемые ее решения были самыми разными — от полного разделения речи и мышления и рассмотрения их как совершенно независимых друг от друга функций до столь же однозначного и безусловного их соединения, вплоть до абсолютного отождествления» [22].

Основываясь на работах великих ученых рассмотрим разные точки зрения на взаимосвязь речи и мышления. Первостепенно хотелось бы рассмотреть разработки немецких психологов В. Келера и Ш. Бюлера.

«В опытах Келера мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. Основным выводом из всех своих исследований сам Келер считает установление того факта, что шимпанзе обнаруживает зачатки интеллектуального поведения того же типа и рода, что и человек. Отсутствие речи и ограниченность «следовых стимулов», так называемых «представлений», являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипримитивнейшим человеком существует величайшее различие.

Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость

интеллектуальных операций от его «речи» – так можно было бы сжато сформулировать основной вывод, который может быть сделан в отношении интересующей нас проблемы из исследований Келера. Как известно, исследования Келера вызвали много критических возражений; литература этого вопроса уже сейчас чрезвычайно разрослась как по количеству критических работ, так и по разнообразию тех теоретических воззрений и принципиальных точек зрения, которые представлены в них» [2].

Позднее Бюлер воспроизвел исследование Келера перенеся его с соответствующими изменениями на ребенка. «Келер сам неоднократно привлекал к эксперименту для сравнения ребенка. Бюлер систематически исследовал в этом отношении ребенка. Это были действия, – рассказывает он о своих опытах, – совершенно похожие на действия шимпанзе, и поэтому эту фазу детской жизни можно довольно удачно назвать шимпанзеподобным возрастом» [2].

«Связь речи и мышления исследована в работах выдающихся психологов начала XX века Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Работы Пиаже в области детской психологии показывают значимость социального взаимодействия со взрослым на ранних стадиях становления психики ребенка. Становление мышления представляет собой переход от монолога «эгоцентрической речи» к полноценной коммуникации с другим. Одним из крупнейших исследователей отношений мышления и речи выступает отечественный психолог Л. С. Выготский» [10].

«Выготский обнаруживает эмпирические свидетельства в пользу лингвистического релятивизма в ходе исследований отношений мышления и речи в онтогенезе, становление их у детей. Выготский показывает, как этапы в развитии речи ребенка коррелируют с этапами развития его высших психических функций. Его последователи показывают, как нарушения речи в результате органических, психогенных или социальных факторов (педагогическая запущенность) могут вызывать задержку в развитии высших психических функций у ребенка» [10].

Взаимосвязь мышления и речи так же отмечал в своих трудах американский психолог-бихевиорист Уотсон (Д.Б. Уотсон). Он полагал «что мышление идентично неслышному проговариванию звуков громкой речи, а сами эти звуки являются условным сигналом обозначаемых ими объектов, то есть отождествлял мышление с внутренней речью» [18].

«Позже еще один сторонник бихевиоризма Скиннер (Б.Ф. Скиннер) занимает аналогичную точку зрения. Скиннер развивает концепцию, согласно которой овладение речью происходит по общим законам образования условных рефлексов. Когда один организм производит речевые звуки, другой организм их подкрепляет (положительно или отрицательно), контролируя тем самым процесс приобретения этими звуками устойчивых значений» [18].

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод: мышление имеет определенную связь с речью. Следовательно, имеет место предположение «чем раньше начать развивать логическое мышление, тем выше уровень познавательной деятельности, тем быстрее осуществится плавный переход от конкретного мышления к высшей его фазе – абстрактному. Кроме того, интеллектуально-языковые взаимосвязи подтверждают развивающее влияние словесно-логического мышления на речь дошкольников и младших школьников в условиях речевой патологии» [16].

Раннее развитие мышления имеет свои плюсы, но также не следует забывать, что развитие должно идти постепенно согласно всем заложенным этапам. Рассмотрим более подробно особенности развитие мышления у детей с нарушением речи.

«Основными элементами (логическими формами) мышления выступают понятия, суждения и умозаключения (индуктивные и дедуктивные). В процессе мышления осуществляются анализ, синтез и обобщение познаваемого материала, создаются гипотезы своего поведения и действий, правильность которых проверяется в реальности. Мышление в зависимости от того, чем оно оперирует, делят на следующие виды:

- предметно-действенное (наглядно-действенное, ручное) – практическая преобразовательная деятельность, осуществляемая с реальными предметами;
- наглядно-образное (конкретно-образное) – оперирование образами предметов, а не реальными предметами (когда предмет необходимо представлять);
- абстрактно-логическое (словесно-логическое, понятийное) – оперирование понятиями, выраженными разными символами, в первую очередь словами.

Вышеуказанные виды мышления формируются последовательно, по мере развития ребенка, взрослый здоровый человек может использовать каждый из видов мышления в зависимости от ситуации, при этом понятийное мышление – это ведущий вид мышления. В детском возрасте мышление развивается от наглядно-действенного через наглядно-образное к абстрактно-логическому» [15].

Понимая, как развивается мышление у здорового человека стоит задуматься об особенностях, развития мышления характерных для детей с нарушением речи.

«Дети с тяжелыми нарушениями речи – неоднородная группа. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются недоразвития вербальной памяти и психических процессов, поэтому они часто отстают от своих сверстников, а именно в формировании словесно-логического мышления в анализе, синтезе и сравнении.

У детей с тяжелыми нарушениями речи есть ряд речевых особенностей, а именно:

- грубые нарушения звукопроизношения и искажение слоговой структуры слова;
- неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом, что приводит к трудностям в обучении грамоте;

- бедность словаря, замена одного слова на другое фонетически схожее;
- отсутствие или редуцированность связной речи» [21].

Определив разницу в развитии мышления у здорового ребенка и ребенка с особенностями в развитии речи, давайте поймем, что влияет на формирование мышления.

«На формирование мышления ребенка оказывают влияние особенности воспитания, семейный тип мышления и разные болезни. Перенесенные заболевания и другие неблагоприятные факторы, в том числе социально-психологические, могут привести к дисгармонии и задержке умственного развития. Изредка у детей наблюдается «ранняя взрослость мышления», чему способствуют часто жизненные обстоятельства. На особенности мышления оказывает влияние также профессиональная подготовка» [15].

«Мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, осуществляется постепенный переход внешних действий по решению мыслительной задачи во внутренний план. У старших дошкольников интеллектуальные процессы постепенно приобретают относительную самостоятельность и принимают форму особых теоретических действий-рассуждений. Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий» [19].

1.2 Коррекционно-развивающие игры и упражнения как средство развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Ведущие отечественные и зарубежные педагоги (Г. Либшер, Г. Клаус, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже, М. Монтессори, К. Кофка и другие) рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации

жизни детей и их совместной деятельности. Игра в детском возрасте – норма, ребенок должен играть, даже если он делает самое серьезное дело. Игра отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности, это средство познания окружающей жизни; в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт, вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми. Игры имеют большое значение в умственном, нравственном, физическом и эстетическом воспитании детей. По уровню развития игровых действий ребенка можно определить его готовность к школьному обучению, ибо, по мнению авторов, основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в рамках сюжетно-ролевой игры. Игра как форма деятельности ребенка способствует гармоническому развитию его психики, личностных черт, интеллекта. Проблема же игровой деятельности у детей с речевыми нарушениями представляет для науки большой интерес и является одним из актуальных вопросов на современном этапе. Данная тема очень мало рассматривается в литературе, тем самым указывая на недостаточную изученность этой проблемы» [1].

«Анализ игровой деятельности ребенка может служить важнейшим средством диагностики для определения уровня развития ребенка, ведь как говорил К.Д. Ушинский, «дитя в своих играх и забавах обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь». Еще одно не менее важное значение, чем диагностическое, игра имеет для полноценного воспитания и развития ребенка, так как игры и забавы являются умственной деятельностью на разном этапе взросления ребенка» [8].

«Одним из средств умственного развития является дидактическая игра, главная особенность которой – представление задачи в творческой и игровой форме. По мнению Л.Ф. Тихомировой, дидактическая игра способствует эффективному вступлению ребенка в учебную деятельность, но ее применение должно быть вариативным, постепенно усложняться. Игра, как основной вид деятельности детей дошкольного возраста, готовит дошкольников к дальнейшей жизни в обществе, позволяет не ограничивать

свои возможности, познать особенности трудовой деятельности, правилах общения, культуре и спорте.

Л.С. Выготский утверждал, что игра играет ключевую роль в развитии ребенка, позволяя ему проявить свои способности и раскрыть зону ближайшего развития.

Стимулирование когнитивных способностей у детей и формирование образного мышления являются основными направлениями интеллектуального развития дошкольников.

В области дошкольного воспитания, происходят значительные изменения, связанные с укреплением дидактических аспектов, активным направленным воздействием педагогов на детей и освоением методов проведения занятий.

Основной учебный эффект достигается за счет использования дидактического материала, игровых моментов и правил, которые органично направляют учебный процесс, ориентируя детей на определенные задачи. Использование игровых приемов стимулирует интерес детей к учебе, способствует развитию концентрации внимания, управлению действиями согласно указаниям воспитателя, а также обеспечивает лучшее усвоение учебного материала всеми детьми. Дидактическая игра признается ключевым инструментом образовательной работы с дошкольниками и занимает важное место в организации учебного процесса. Дидактические игры интегрируются в структуру учебных занятий. Аванесова В. Н. отмечает, что занятия, в которых используются дидактические игры (а также дидактический материал), представляют собой основную форму организации обучения в детском саду» [9].

«В пособии «Методика по развитию речи детей дошкольного возраста» О.С. Ушаковой к формам организации работы по развитию речи относятся занятия по ознакомлению с литературой и развитием речи. К методам и приемам относятся речевые упражнения и словесные игры» [6].

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений

2.1 Выявление уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

В ходе констатирующего этапа исследования была проведена работа по выявлению уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «МОУ НШ № 1» города Волгограда. В исследовании приняли участие 7 воспитанников 6-7 лет подготовительной группы компенсирующей направленности. Список детей представлен в таблице А.1 приложения А.

В качестве диагностического инструментария были подобраны методики Л. А. Венгер, Е. В. Колесникова, Р. С. Немов и Г. А. Урунтаева и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
Умение анализировать	Диагностическое задание 1 «Самое непохожее» (Л.А. Венгер)
Умение синтезировать	Диагностическое задание 2 «Изучение процесса синтеза» (Е.В. Колесникова)
Умение конкретизировать	Диагностическое задание 3 «Нелепицы» (Р.С. Немов)
Умение обобщать	Диагностическое задание 4 «Изучение процесса обобщения» (Р.С. Немов)
Умение сравнивать	Диагностическое задание 5 «Изучение процесса сравнения» (Г.А. Урунтаева)
Умение классифицировать	Диагностическое задание 6 «Систематизация» (Н.Б. Венгер)

Ниже представлено описание диагностических заданий и результаты констатирующего эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Самое непохожее» (Л. А. Венгер) [5].

«Цель – выявить уровень развития умения детей одновременно выделять, сравнивать и обобщать несколько наглядных общих признаков и свойств предмета.

Материал и оборудование. Набор геометрических фигур – 8 штук, различающихся по форме, цвету, величине: 2 маленьких круга (синий, красный), 2 больших круга (синий, красный), 2 маленьких квадрата (синий, красный), 2 больших квадрата (синий, красный).

Исследование проводится в индивидуальной форме. Экспериментатор раскладывает перед ребенком фигуры в ряд в произвольной последовательности и предлагает ему их рассмотреть.

Экспериментатор обращает внимание ребенка на различия фигур (цвет, форма, величина). Затем экспериментатор берет одну любую фигуру из ряда и показывает ее ребенку. Просит ребенка найти среди остальных фигур самую непохожую фигуру. Ответ ребенка фиксируется в протоколе» [5]

«Оценка результатов:

- 1 балл (низкий уровень) – преобладание выбора по одному признаку без названия признака;
- 2 балла (средний уровень) – преобладание выбора по двум признакам и название одного;
- 3 балла (высокий уровень) – преобладание выбора по трем признакам и название одного-двух, четкое объяснение выбора» [5].

Количественные результаты диагностического задания «Самое непохожее» представлены в таблице 2.

29% детей (2 человека – Кирилл и Яна) имеют низкий уровень развития умения анализировать. Так, у Кирилла возникли трудности с объяснением выбора непохожей фигуры. Ему требовалась помощь взрослого, наводящие вопросы. Яна же в выборе непохожей фигуры ориентировалась только по

одному признаку. Начав работу над заданием, ребята внимательно рассматривали фигуры, сопоставляя их с представленным образцом, но так и не разобрались в сути. Даже поддержка учителя не позволила им успешно выполнить работу. Детям этой группы сложно понять объяснения педагога, им необходимы дополнительные разъяснения и наглядные примеры. Тем не менее, несмотря на всю оказанную помощь, они продолжают допускать ошибки, и даже с направляющими указаниями учителя не могут выбрать фигуру.

Таблица 2 – Количественные результаты выявления уровня умения анализировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	1	4	2
100%	14%	57%	29%

При оценивании способностей к анализу у значительной части детей, а именно у 57% (Аня, Макар, Вадим и Захар), был зафиксирован средний уровень развития. Ребятам оказалось непросто выделить наиболее отличающуюся фигуру из представленной последовательности. В большинстве случаев их выбор опирался на два различных признака, но при этом они озвучивали только один, что свидетельствует о среднем уровне понимания ими условий задачи. К примеру, Аня и Вадим в качестве отличной от других фигуры к большому синему квадрату выбрали маленький красный квадрат. Данные фигуры различались и по цвету, и по габаритам, что является ключевым моментом в этой задаче. Макар и Захар выбрали большой красный круг, который также отличался от образца по двум параметрам (форма и цвет). С самого начала работы над заданием у детей возникли определенные затруднения. Тем не менее, после получения разъяснений от преподавателя, они смогли продолжить выполнение задания с большей уверенностью. Дети, демонстрирующие подобный уровень развития, как правило, нуждаются в большем количестве времени для осмысления сути

задания, и некоторым из них может потребоваться повторное разъяснение инструкции для полного понимания требуемых действий.

У 14% детей (1 человек – Ева) диагностирован высокий уровень. Еве удалось правильно определить наиболее непохожую фигуру, а также четко разъяснить свое решение, назвав эти признаки.

Диагностическое задание 2 «Изучение процесса синтеза» (Е. В. Колесникова).

Цель – оценить способность объединять отдельные элементы в целостную картину, структуру.

Заданием, состоящим из 10 карт, ребенок осваивает непростую задачу – перевод визуальной информации из целостного образа в набор составляющих элементов и обратно. Каждая карта разделена пополам. Слева изображен составной объект, например, кот, составленный из геометрических фигур (круги, квадраты, треугольники). Справа представлен набор тех же геометрических фигур, но уже разрозненных. Задача ребенка – раскрасить на правой половине карты именно те фигуры, которые образуют объект слева.

Ребенку последовательно показывают каждую карту. В задачи ребенка входит разложить сложный объект на составляющие геометрические фигуры, выбрать из общего набора нужные фигуры и раскрасить их.

Методика Колесниковой предлагает трехбалльную систему оценки, позволяющую определить уровень развития синтетического мышления:

- 1 балл (низкий уровень) – ребенок не способен выполнить задание. Он не умеет разложить объект на составляющие части, выделить отдельные элементы, проанализировать их и собрать в единую структуру. Возможно, он просто раскрашивает фигуры хаотично, не устанавливая связи между левой и правой частями карты;
- 2 балла (средний уровень) – ребенок проявляет понимание задачи, но нуждается в помощи взрослого. Он может частично разложить объект на составляющие, выделить некоторые элементы, но самостоятельно

собрать их в целое не в состоянии. Ему требуется подсказка, руководство со стороны педагога;

– 3 балла (высокий уровень) – ребенок самостоятельно выполняет задание. Он успешно анализирует объект, выделяет и анализирует его составляющие элементы, а затем синтезирует их, восстанавливая исходный образ без посторонней помощи. Его действия демонстрируют сформировавшийся навык синтеза.

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса синтеза» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты выявления уровня умения синтезировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	1	4	2
100 %	14%	57%	29%

Наиболее низкий уровень продемонстрировали двое детей – Яна и Захар, что составило 29% от общей численности группы. Их попытки выполнить задание, заключающееся в анализе и синтезе изображений, оказались неудачными. Например, Яна, хоть и правильно определила два объекта на картинке, совершенно не справилась с задачей разложить изображение куклы на составляющие его геометрические фигуры. Она не смогла увидеть и назвать основные геометрические формы, из которых собирательный образ куклы был составлен. Захар продемонстрировал аналогичные затруднения, не сумев успешно выполнить ни одну из частей задания, связанную с разложением целостного образа на составные элементы. Это указывает на существенные пробелы в формировании аналитических и синтетических навыков у этих детей.

Значительно лучше справились с заданием четверо детей – Аня, Вадим, Кирилл и Ева, продемонстрировавшие средний уровень развития навыков синтеза (57% от общей численности группы). Важно отметить, что даже эти

дети смогли выполнить задание только при активном участии педагога, который оказывал им помощь в процессе анализа и структурирования информации. Они смогли выделить некоторые составляющие части изображения, например, Аня и Ева идентифицировали некоторые геометрические фигуры, используемые для создания изображения лисы. Однако, их анализ оказался неполным и поверхностным. Они не смогли охватить все детали, в частности, им не удалось выделить и назвать фигуры, из которых были составлены лапы и хвост лисы. Это указывает на определенные трудности в детальном анализе и полном охвате составляющих частей целого.

Вадим, также нуждавшийся в постоянной поддержке учителя, продемонстрировал более успешный, чем Аня и Ева, подход к заданию. Он смог не только выделить геометрические фигуры, из которых собрана машина, но и раскрасить их, что указывает на более развитое пространственное воображение и способность к визуальному анализу. Однако, необходимость постоянного участия педагога подтверждает средний уровень его навыков синтеза. Кирилл, подобно Вадиму и Ане с Евой, смог выполнить задание только с помощью учителя, который задавал наводящие вопросы. Он правильно определил геометрические фигуры, составляющие изображение трактора, однако без подсказок самостоятельно справиться с задачей не смог.

Высокий уровень умения синтезировать диагностирован у 1 ребенка (14%) Макара. Он самостоятельно и без дополнительной помощи разделил предмет на составляющие части, проанализировал их и успешно синтезировал обратно в целое. В задании с изображением моста, Макар не только верно назвал геометрические фигуры, но и быстро нашел их на изображении. Это свидетельствует о хорошо развитых навыках анализа, синтеза и пространственного мышления.

«Диагностическое задание 3 «Нелепицы» (Р.С. Немов)» [4].

«Цель – выявить уровень развития умения детей конкретизировать.

Материал и оборудование – картинка на которой изображены ряд нелепых ситуаций.

Исследование проводится в индивидуальной форме. Исследование проводится в два этапа. Вначале ребенку экспериментатор показывает картинку с изображением нелепых ситуаций и просит ее внимательно рассмотреть, все ли здесь находится на своих местах. Ребенок должен назвать все нелепицы и указать их на картинке, затем объяснить, как на самом деле должно быть. На выполнение задания отводится 3 минуты.

Оценка результатов:

- 1 балл (низкий уровень) – ребенок за отведенное время нашел не все «нелепицы», не сумел объяснить все обнаруженные нелепицы;
- 2 балла (средний уровень) – ребенок за отведенное время заметил и отметил все имеющиеся «нелепицы», но 2-4 из них не успел до конца объяснить;
- 3 балла (высокий уровень) – ребенок за отведенное время заметил все «нелепицы», успел удовлетворительно объяснить, что не так и как должно быть» [4].

Количественные результаты диагностического задания «Нелепицы» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты выявления уровня развития умения конкретизировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	-	4	3
100 %	-	57%	43%

У 43% испытуемых (Кирилл, Захар и Яна) наблюдается недостаточный уровень развития навыка конкретизации. К примеру, Кирилл не успел выявить все абсурдные элементы в заданный период. Яне и Захару было сложно разобраться в этих деталях. Яна, например, не понимала, что образ петуха, купающегося в пруду, не имеет смысла. Они воспринимали это как

должное. Детям требуется четкое объяснение и пример от взрослого, чтобы в полной мере осмыслить предложенное задание. Даже с поддержкой взрослого им непросто принять верное решение и обосновать его.

У 57% детей (Аня, Вадим, Ева и Макар) констатирован средний уровень выполнения задания. Они без труда выявляли все «нелепице» на картинке, однако не могли объяснить их самостоятельно. Для понимания и разъяснения замеченных несоответствий им необходима была поддержка исследователя, который аккуратно направлял их с помощью наводящих вопросов. Эти дети не сразу понимали суть задачи и нуждались в повторных разъяснениях. Несмотря на то, что они в итоге справлялись с заданием, им постоянно нужна была внешняя поддержка и подсказки. При этом они не могли четко обосновать свой выбор, давая лишь общие ответы.

«Диагностическое задание 4 «Изучение процесса обобщения» (Р.С. Немов)» [3].

«Цель – выявить уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3].

Материал – 5 карточек, «разделенных на четыре квадрата, в каждом квадрате изображен предмет, из которых три предмета можно объединить по существенному признаку, а четвертый предмет» [3] неподходящий.

«Содержание. Экспериментатор предлагает ребенку посмотреть поочередно карточки и ответить на вопросы:

– «Посмотри на карточку, здесь изображены четыре предмета. Какой предмет лишний и почему?»;

– «Как можно назвать остальные три предмета одним словом?» [3].

«Критерии оценки результата:

– низкий уровень (1 балл) – дети не умеют обобщать по понятийному признаку или на основе представлений об одновременном участии предметов в житейской ситуации; не умеют подобрать обобщающее

слово к группе предметов» [3], не выполняют упражнение даже при содействии взрослого;

– «средний уровень (2 балла) – дети в основном умеют обобщать по понятийному признаку или на основе представлений об одновременном участие предметов в житейской ситуации; подбирают обобщающее слово к группе предметов» [3] посредством участия взрослого;

– «высокий уровень (3 балла) – дети обобщают по понятийному признаку или на основе представлений об одновременном участие предметов в житейской ситуации, подбирают обобщающее слово к группе предметов» [3] собственными силами.

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса обобщения» представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты выявления уровня развития умения обобщать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	1	3	3
100%	14%	43%	43%

«Низкий уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3] был выявлен у 43% детей (3 ребенка – Аня, Яна, Захар) «дети не умеют обобщать по понятийному признаку или на основе представлений об одновременном участие предметов в житейской ситуации; не умеют подобрать обобщающее слово к группе предметов» [3]. Аня не справилась с определением лишнего объект (лошадь, поезд, самолет, грузовик) и не могла найти обобщающего слова. Яна только с помощью педагога объединила лося, зубра и рысь в группу диких животных, но не ответила, почему так правильно.

«Средний уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов

был выявлен» [3] у 3 детей, что составило 43%. Ева, Кирилл и Макар в основном умеют обобщать «по понятийному признаку или на основе представлений об одновременном участие предметов в житейской ситуации; подбирают обобщающее слово к группе предметов с помощью педагога» [3]. Кирилл и Макар посредством наводящих вопросов от педагога правильно отметили предметы, входящие в группу мучных изделий (пирог, пряник, батон, сыр), но отметили, что сыр – соленый, а все остальное – сладкое.

«Высокий уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3] был выявлен у 14% участников (1 воспитанника – Вадима).

«Диагностическое задание 5 «Изучение процесса сравнения» (Г.А. Урунтаева).

Данная методика направлена на оценку способности детей к анализу и сравнению объектов, с фокусом на различии основных и второстепенных признаков.

Для проведения исследования используются десять специально подготовленных карточек. Каждая карточка разделена на две равные части, на каждой из которых изображен один и тот же предмет, однако с некоторыми, заранее продуманными, вариациями. Эти вариации могут затрагивать как форму, размер, цвет, так и детали, дополнительные элементы, присутствующие на изображении. Различия могут быть как очевидными, бросающимися в глаза, так и достаточно тонкими, требующими внимательного рассматривания и анализа.

Содержание. ребенку предъявляется карточка, и его просят назвать изображенный на ней объект. Этот этап важен для установления базового уровня понимания и знакомства с предметом. Затем следует ключевая часть эксперимента: ребенка просят сравнить изображения на обеих частях карточки, выявить общие черты и отличия между ними. На этом этапе важно наблюдать за процессом мышления ребенка, за тем, какие признаки он выделяет в первую очередь, насколько детально он подходит к анализу

изображений. При необходимости, взрослый может задавать наводящие вопросы, подсказывать.

Критерии оценки результата:

– низкий уровень (1 балл) – характеризуется значительными трудностями у ребенка при определении как основных, так и дополнительных признаков объекта. Сравнение выполняется неполно, фрагментарно, с многочисленными ошибками. Даже при активной помощи взрослого, ребенок не способен успешно выполнить задание, демонстрируя недостаточное понимание принципов сравнения и анализа;

– средний уровень (2 балла) – означает, что ребенок способен выделить основные, ключевые признаки объекта, но при этом пропускает второстепенные, менее значимые характеристики. Его анализ является неполным, поверхностным. В некоторых случаях требуется помощь взрослого, чтобы направить внимание ребенка на незамеченные детали или уточнить его выводы;

– высокий уровень (3 балла) – свидетельствует о высокой способности ребенка к самостоятельному анализу и сравнению объектов. Он уверенно определяет как основные, так и дополнительные признаки, выявляет даже тонкие различия между изображениями. Ребенок с интересом выполняет задание, демонстрируя хорошо развитые аналитические навыки и внимательность к деталям.

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса сравнения» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты выявления уровня развития умения сравнивать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	-	4	3
100 %	-	57%	43%

Согласно результатам, у 43% участников (Кирилл, Яна и Захар) наблюдается недостаточный уровень навыков сопоставления. Так, Кирилл допускал неточности при определении ключевых и дополнительных элементов, а его сравнение было неполным. Яна и Захар верно распознали одинаковое животное на карточках, но не смогли указать на их отличия.

Другая группа из 57% (Ева, Вадим, Макар и Аня) показавшая средний уровень, успешно выделила основные характеристики объектов, однако не обратила внимания на незначительные детали, эпизодически прибегая к помощи преподавателя. Например, Вадим и Ева сразу идентифицировали на карточках автомобили (слева – с двумя фарами, справа – с четырьмя), но смогли определить разницу лишь с подсказкой педагога.

Высокий уровень развития умения сравнивать не был зафиксирован в группе.

«Диагностическое задание 6 «Систематизация» (Н.Б. Венгер) [22].

«Цель – выявить уровень развития умения детей классифицировать объекты по величине и форме» [22].

«Материал и оборудование – таблица в форме квадрата, разделенная на 36 клеток. Первый ряд в таблице заполнен убывающими по величине треугольниками, последний ряд заполнен убывающими по величине кругами. В левой колонке расположены следующие геометрические фигуры: треугольник, трапеция, квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг (самые большие фигуры). В правой колонке находятся те же фигуры, но самые маленькие. Центральные клетки не заполнены. 9 конвертов, в каждом из которых находится по три геометрические фигуры» [22].

«Технология проведения: к вниманию ребенка предоставляется таблица. Перед вводным заданием экспериментатор говорит ребенку: «Внимательно посмотри на таблицу. Она поделена на клеточки, в которых по контуру нарисованы фигуры в определенной последовательности. Для каждой фигуры отведено свое место. Обрати внимание, что в середине таблицы нет фигур, много пустых клеточек. Перед тобой лежит конверт, в

котором лежат три фигурки. Для них в таблице есть свое место, своя клеточка, которая отмечена крестиком. Посмотри пожалуйста внимательно и определи, для какой фигуры поставлен каждый крестик. Покажи, в какую клеточку ты поставишь фигурки. После выполнения вводного задания дается инструкция к последующим таблицам» [22].

«Оценка результатов:

– 1 балл (низкий уровень) – ребенок случайно располагает фигуры без учета как сериационных, так и классификационных отношений. Иногда в ряде случаев учитывают классификационные отношения, но не учитывают сериацию;

– 2 балла (средний уровень) – ребенок учитывает классификационные отношения и частично учитывают сериационные отношения. При расположении фигур в таблице допускает ошибки, заключающиеся в сдвиге фигуры в ряду этой же формы на одну или две клетки;

– 3 балла (высокий уровень) – ребенок располагает геометрические фигуры с учетом и классификационных, и сериационных отношений. Ребенок допускает ошибки в размещении фигур на одну позицию вправо или влево, но не наблюдалось ни одного случая обмена местами фигур разных форм» [22].

Количественные результаты диагностического задания «Систематизация» представлены в таблице 7.

43% (3 ребенка – Захар, Аня, Яна) имеют низкий уровень развития умения классифицировать. Ребята располагали фигуры по таблице в хаотичном порядке, не учитывали ни форму, ни размер.

Таблица 7 – Количественные результаты выявления уровня развития умения классифицировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	-	4	3
100 %	-	57%	43%

У 57% (4 человека – Ева, Кирилл, Макар, Вадим) наблюдались затруднения в систематизации. Дети при расположении фигур в таблице учитывали форму геометрической фигуры и частично учитывали ее величину. Были замечены ошибки в расположении геометрических фигур в таблице.

Высокий уровень развития мышления по данному заданию не был зафиксирован в группе детей.

Охарактеризуем уровни развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Низкий уровень развития словесно-логического мышления (от 0 до 8 баллов). Даже при поддержке учителя, воспитанники испытывали трудности в анализе целого на составляющие элементы и в последующем объединении этих элементов в единую структуру. Они не могли акцентировать внимание на ключевых деталях, игнорируя второстепенные аспекты. Классификация объектов по группам либо не осуществлялась, либо происходила хаотично. Обобщение предметов на основе концептуальных признаков вызывало затруднения, как и подбор общего термина для группы объектов. Определение критериев, необходимых для построения последовательности, оказалось довольно сложной задачей, что вызвало определенные трудности у детей. Алгоритм, который позволял бы им упорядочивать объекты, не был полностью освоен, и поэтому учащиеся не могли четко объяснить ход своих мыслей и действий.

Уровень словесно-логического мышления, который оценивался в диапазоне от 9 до 13 баллов, можно охарактеризовать как средний. В процессе работы с педагогом ученики показывали способность разделять объекты на составные части и затем воссоздавать их, однако при этом они часто акцентировали внимание на менее значимых характеристиках, упуская из виду более важные детали. Важные моменты в этой работе заключались в том, что обобщающее понятие для группы предметов подбиралось с помощью взрослого, что указывало на необходимость внешней поддержки.

Несмотря на это, учащиеся могли самостоятельно выделять признаки, которые были необходимы для построения сериального ряда, и знали порядок действий, но испытывали значительные трудности с вербализацией своих рассуждений. Это свидетельствовало о том, что, хотя они и понимали процесс, им не хватало уверенности или навыков для того, чтобы четко и логично изложить свои мысли.

«В то же время, высокий уровень развития словесно-логического мышления, который оценивался от 14 до 18 баллов, проявлялся у детей в их способности самостоятельно разбирать объекты на части и затем вновь объединять их в целое. Эти дети умели различать главные и второстепенные детали, четко осознавали разницу между существенными и несущественными признаками. Они могли объяснять свои выводы, что свидетельствовало о высоком уровне понимания и осознания материала» [14]. Обобщения, которые они делали, основывались на существенных признаках, и они легко находили общее слово для группы предметов, что подчеркивало их способность к обобщению и систематизации информации. Кроме того, такие учащиеся могли без посторонней помощи определять критерии для создания последовательности, знали алгоритм упорядочивания, могли аргументировать свои действия и точно указывать признак сериации. Это говорит о том, что они достигли более высокого уровня в развитии своих мыслительных процессов и способны были к самостоятельной аналитической деятельности [7].

Таким образом, в процессе обучения наблюдается значительная разница в уровне словесно-логического мышления у учеников, что требует индивидуального подхода со стороны педагогов для поддержки и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями.

«После проведения всех диагностических заданий в качестве констатирующего среза были выявлены следующие количественные результаты, представленные в таблице 8 и на рисунке 1. Также в таблице Б.1 приложения Б представлены сводные данные по всем методикам» [7].

Таблица 8 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Количественные результаты по всем диагностическим заданиям	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	3	4	-
Процент %	29%	57%	-

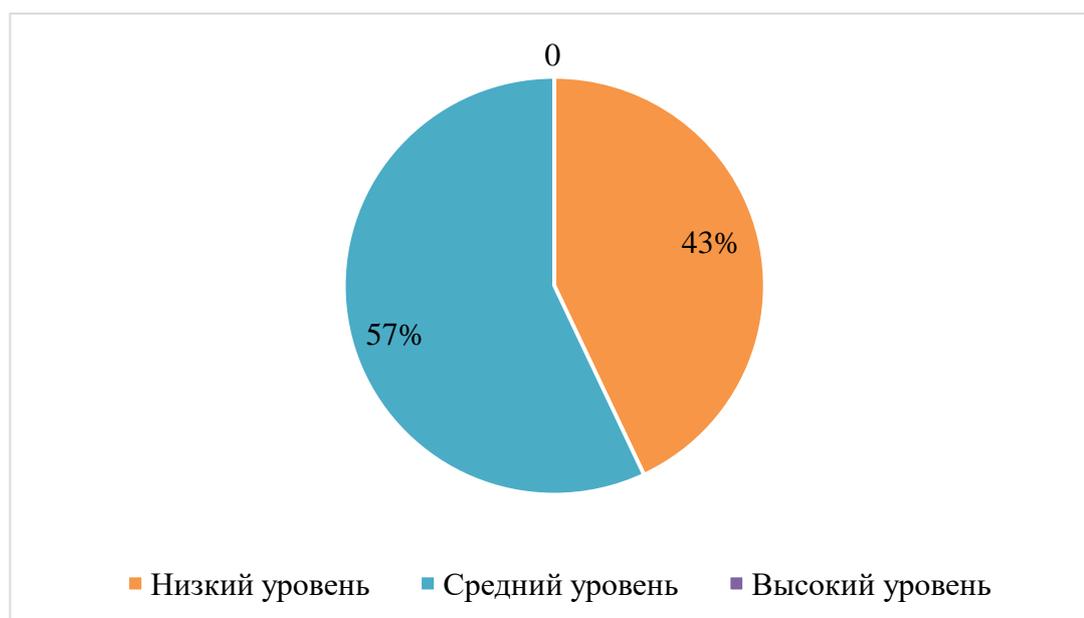


Рисунок 1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента по всем диагностическим заданиям

Итоги констатирующего эксперимента демонстрируют потребность исполнения работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений.

2.2 Содержание и организация работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений

«Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации

формирующего этапа.

В формирующем эксперименте участвовали 7 детей в возрасте 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработать содержание работы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений» [7].

Мы исходили из предположения, что прогресс в развитии словесно-логического мышления у данной категории детей станет возможен, если:

- будут отобраны и включены в специально организованную среду коррекционно-развивающие игры и упражнения;
- внедрение этих игр и упражнений будет осуществляться поэтапно в рамках совместной деятельности учителя-дефектолога и воспитанников.

Формирующий этап исследования был разделен на несколько стадий:

- первый этап – изучение предметно-пространственного окружения в группе и отбор дидактических игр, а также коррекционно-развивающих упражнений, подходящих для детей в возрасте 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- второй этап – интеграция отобранных игр и упражнений в учебную и игровую деятельность детей.

На первом этапе нами был проведен анализ предметно-пространственной среды группы. Результаты показали наличие специализированного уголка для развития когнитивных функций, оснащенного разнообразными дидактическими играми, в группе.

«Анализ развивающей среды также выявил недостаток дидактических игр, нацеленных на развитие вербально-логического мышления, в частности, на формирование таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и установление закономерностей» [7].

Наблюдался недостаток занимательных материалов для самостоятельной деятельности (лабиринтов, головоломок и другие игры). Существующие материалы активно используются детьми. Однако отсутствует систематический подход к развитию словесно-логического мышления со стороны педагога. Игры зачастую используются для организации досуга, а не для целенаправленного развития мыслительных процессов.

Для более четкого понимания ситуации нами было проведено наблюдение за деятельностью воспитанников в уголке развития когнитивных способностей. Наблюдение показало, что дети проявляют живой интерес к представленным играм и материалам, однако их взаимодействие с ними зачастую носит спонтанный и неструктурированный характер. Дети часто переключаются с одной игры на другую, не доводя начатое до конца, что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков концентрации и целенаправленной деятельности.

В ходе беседы с воспитателями группы были выявлены следующие аспекты. Воспитатели и педагог-психолог осознают важность развития словесно-логического мышления в старшем дошкольном возрасте, однако испытывают затруднения в подборе адекватных и эффективных дидактических средств. Отмечается недостаток методической литературы, содержащей конкретные рекомендации по организации игр и занятий, направленных на развитие анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и установления последовательности.

В ходе всестороннего исследования предметно-пространственной среды детского сада и пристального наблюдения за игровой и познавательной деятельностью детей дошкольного возраста (6-7 лет) были выявлены определенные недостатки, требующие незамедлительного решения. Анализ показал явный дефицит развивающих материалов и дидактических игр, направленных на стимулирование и совершенствование словесно-логического мышления у детей данного возраста. Ситуация требует не только

расширения ассортимента имеющихся игрушек и пособий, но и проведения занятий для воспитателей по целенаправленному формированию мыслительных операций у детей 6-7 лет.

Констатирующий эксперимент, проведенный в рамках исследования, позволил нам отобрать наиболее эффективные игры и упражнения, способствующие развитию этих когнитивных навыков. Выбранные методики ориентированы на поэтапное формирование у детей умения глубоко анализировать информацию, получаемую из различных источников, а также синтезировать ее, то есть объединять разрозненные сведения в единую целостную картину. Дети учатся сравнивать различные объекты, находить между ними сходства и различия, выявлять общие характеристики и строить на этой основе обобщения. Особое внимание уделяется развитию навыков классификации предметов по различным признакам, что способствует формированию системы знаний и умению упорядочивать окружающий мир.

Важно отметить, что процесс обучения строится на принципах абстрагирования, то есть способности выделять существенные признаки предметов и явлений, отвлекаясь от второстепенных деталей. Например, вместо того чтобы просто называть предметы, дети учатся сравнивать их по форме, цвету, размеру, назначению, выделяя общие признаки и объединяя их в группы. Это, в свою очередь, способствует развитию речи, расширению словарного запаса и формированию более сложных логических связей. Таким образом, комплекс мер, включающий обновление развивающей среды и повышение квалификации воспитателей, призван обеспечить полноценное развитие интеллектуальных способностей детей, подготавливая их к успешному освоению школьной программы.

В ходе второго этапа формирующего эксперимента мы решили сначала провести знакомство детей с дидактическими играми. Знакомство осуществлялось на примере понятных и хорошо знакомых детям играх и упражнениях. Постепенно мы внедряли ранее отобранные игры. Дети

положительно воспринимали новые или малознакомые коррекционно-развивающие упражнения.

Для развития мыслительных операций мы использовали следующие упражнения логического характера:

- «Сложи узор»,
- «Поиск сходства и различий на двух похожих картинках»,
- «Назови одним словом»,
- «Четвертый лишний»,
- «Найди закономерность и продолжи ряд».

Картотека упражнений представлена в приложении В.

Над выполнением всех заданий взрослый на первых занятиях осуществлял контроль, после чего ребята получили возможность работать над ними без посторонней помощи. В ходе игры было замечено, что дети проявляли искреннюю заинтересованность. Как только они разобрались в правилах и немного поиграли, у них появилось стремление продолжить.

Развивающая игра «Сложи узор» (приложение В, рисунок В.1), созданная по методике известных педагогов Никитиных, представляет собой увлекательное и эффективное средство для развития интеллектуальных и творческих способностей детей. В основе игры лежит набор из шестнадцати разноцветных кубиков, каждая грань которых окрашена в один из четырех цветов (красный, желтый, синий и белый). Однако, распределение цветов на гранях каждого кубика уникально, что и составляет суть игры. Это не просто набор цветных блоков; это продуманная система, позволяющая постепенно усложнять задания и адаптировать игру под возраст и уровень развития ребенка. С помощью этой игры можно развить у ребенка пространственное воображение, аккуратность, внимание, графические способности, а также умение анализировать, синтезировать, комбинировать. Игра предполагает три основных этапа освоения. На первом этапе ребенок учится точно воспроизводить заданные узоры, последовательно выкладывая кубики в соответствии с образцом, представленным в книге с заданиями.

В ходе выполнения задания на первом этапе у большинства детей возникли трудности с пониманием задания, что сначала послужило снижению мотивации у воспитанников. Однако стоило повторить правила и показать на примере выполнение задания и дети проявляли большую заинтересованность. Так, например, Вадим и Ева смогли правильно собрать свои узоры. Макар и Кирилл сначала допускали ошибки, но после помощи экзаменатора смогли определить то делали не так и исправить свою работу.

На втором этапе мы усложнили задачу: дошкольнику предлагалось, увидев уже готовый узор из кубиков, самостоятельно нарисовать его, переводя трехмерное изображение в двумерное. Это требовало более высокого уровня абстрактного мышления и способности видеть геометрические формы в пространстве.

На данном этапе трудности с выполнением задания возникли у всех испытуемых. Однако при активном участии и помощи взрослых Аня и Ева справились с заданием быстрее всех. Макар попросил помощи, а позже поняв, как правильно делать задание, собрал второй узор. Яна с заданием не справилась и сильно расстроилась, но педагог-психолог смог помочь девочке повторно сделать задание.

Наконец, третий этап представлял собой творческое задание: ребенку предлагалось придумать и создать собственный узор, используя 9 или 16 кубиков. Это стимулировало фантазию, креативность и способность к самовыражению.

На третьем этапе задания дети проявили воображение и фантазию. Девочки попытались изобразить животных, так Ева из кубиков выложила рыбку, а Аня попыталась собрать собачку. Мальчики собирали ракету и машинки.

Дидактическая игра «Поиск сходства и различий на двух похожих картинках» (приложение В, рисунок В.2) служит эффективным средством развития внимания и когнитивных способностей. Эта игра ориентирована на совершенствование способности сравнивать изображения, выделять детали

из целого, а также повышает концентрацию внимания и способность сосредотачиваться на деталях.

В ходе упражнения воспитаннику показывались две похожие картинки, и ему предлагалось подробно рассмотреть их и описать сходства и различия. Этот процесс способствовал развитию не только внимания, но и памяти, мышления, зрительного восприятия, а также связной речи и пополнению словарного запаса ребенка. В случае затруднения в нахождении ответа, ребенку предлагалась помощь взрослого.

Так, например, Кирилл определил, что за животное изображено на рисунке, описал что его окружает и самостоятельно нашел 2 отличия, поиск остальных отличий вызвал у него затруднения и педагог-дефектолог предложи свою помощь. Яна и Захар смогли назвать животное, но не поняли задания и просто описали каждую часть картинку, позднее при помощи наводящих вопросов они смогли справиться с упражнением. Быстрее всех с заданием справились Макар и Ева, они постарались самостоятельно определить все отличия, помощь детям потребовалась только при объяснении из выводов.

Следующим упражнением была дидактическая игра «Назови одним словом» (приложение В, рисунок В.3). Главная задача игры заключалась в совершенствовании мыслительных процессов, а именно способности классификации объектов. Так же это упражнение можно применять для повышения концентрации, памяти и развития речевых навыков.

Во время игры взрослый демонстрирует ребенку карточку, на которой изображены несколько предметов, связанных общей темой. Задача ребенка – выразить все представленные предметы одним обобщающим понятием. К примеру, при изображении яблока, банана и груши, ребенок должен был ответить «фрукты». Игра реализовывалась в групповой форме, однако ее отлично можно использовать и на индивидуальных занятиях.

Аня, Макар, Кирилл и Захар с радостью выполняли упражнение, называли все изображения и подбирали обобщающее слово. Например, Аня

правильно определила, что на картинке изображены игрушки и рассказала какие из представленных игрушек у нее есть дома. Макар и Кирилл перечислили технику, изображенную на картинке, а обобщающее слово смогли подобрать после наводящих вопросов. Еве понравилась картинка с изображением одежды, она правильно обозначила обобщающее слово и перечислила все элементы гардероба.

В качестве следующего упражнения мы использовали игру с противоположной задачей к предыдущему упражнению. Дидактическая игра «Четвертый лишний» (приложение В, рисунок В.4), способствовала повышению навыков классификации предметов по ключевому признаку, выявлению исключений, а также стимуляции мышления и концентрации.

Согласно правилам игры, на каждой карточке представлено четыре объекта. Три из них связаны общей характеристикой, а один является лишним. Ребенку требовалось выбрать лишний объект и объяснить причину его исключения.

Дети проявляли большой интерес к выполнению упражнения, например, Макар и Кирилл активно перечисляли объекты, изображенные на картинках и подбирали к какой группе можно отнести большинство из них, оставшийся объект они и выделяли как лишний. Девочки так же принимали активное участие в игре. Так Аня и Ева смогли правильно определить лишний предмет, и объяснить свой выбор. Яна же правильно определив предмет, объяснить выбор смогла только после помощи педагога-дефектолога.

Дидактическое упражнение «Найди закономерность и продолжи ряд» (приложение В, рисунок В.5). Цель данного упражнения заключалась в улучшении внимания, логического мышления, способности к анализу последовательностей элементов, сравнению смежных объектов, обобщению и выявлению закономерностей.

По правилам игры ребенку требовалось заполнить пустые ячейки в каждой строке игрового поля, используя одну из пяти предложенных

картинок.

В ходе упражнения без ошибок выполнили задание только Макар и Ева. Остальные дети допускали ошибки в определении закономерностей ряда. Дети путались и не могли подобрать подходящую картинку, так Захар расстроился из-за ошибок и отказался выполнять упражнение вместе со всеми. Позднее наблюдая за работой остальных ребят вместе с педагогом-дефектологом, он решил попробовать снова выполнить упражнение.

«В результате проведенного эксперимента мы наблюдали положительную динамику в развитии словесно-логического мышления у детей. Дети справлялись с заданиями, используя минимум словесных указаний, и более эффективно выполняли логические операции, такие как анализ, синтез и классификация» [7].

Помимо развития вербально-логического мышления, игры оказали заметное влияние на развитие коммуникативных навыков. Дети стали более уверенно выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения и вступать в дискуссии, обосновывая свои решения. Использование карточек с изображениями и необходимость словесного объяснения выбора лишнего предмета или обобщающего понятия способствовали расширению словарного запаса и развитию грамматически правильной речи.

Особое внимание следует уделить влиянию упражнения на развитие внимания и концентрации. Задания, требующие определения последовательности и ее продолжения, стимулировали детей к более внимательному изучению деталей и выявлению закономерностей. Постепенное усложнение заданий позволило повысить уровень концентрации и усидчивости, что является важным фактором для успешного обучения в дальнейшем.

В ходе наблюдения за играми было отмечено, что дети проявляли большой интерес и вовлеченность в процесс. Игровая форма обучения позволила создать непринужденную и комфортную атмосферу, в которой дети могли свободно выражать свои мысли и не бояться совершать ошибки.

Это, в свою очередь, способствовало развитию уверенности в себе и повышению мотивации к обучению.

Таким образом, использование развивающих игр и упражнений, направленных на совершенствование памяти, внимания, мышления и речи, является эффективным методом стимуляции интеллектуального развития детей. Полученные результаты подтверждают целесообразность использования данных методик в образовательном процессе для формирования у детей необходимых навыков и компетенций.

2.3 Выявление динамики уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Ниже представлены результаты контрольного среза состояния предмета исследования.

«Диагностическое задание 1 «Самое непохожее» (Л. А. Венгер)» [5]

«Цель – выявить уровень развития умения детей одновременно выделять, сравнивать и обобщать несколько наглядных общих признаков и свойств предмета» [5].

Количественные результаты диагностического задания «Самое непохожее» представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты выявления уровня развития умения анализировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	2	4	1
100 %	29%	57%	14%

У 14% (1 человека – Яна) детей данное упражнение вызвало трудности. Яна не смогла объяснить выбор непохожей фигуры, сам выбор проводился только по одному признаку.

У 57% (4 человек – Аня, Кирилл, Макар, Захар) детям трудно отобрать самую непохожую фигуру. В подавляющем количестве случаев дети определяли фигуру по паре признаков, однако объясняли только один.

У 29% (3 человека – Ева, Вадим) отмечен высокий уровень развития умения анализировать.

Диагностическое задание 2 «Изучение процесса синтеза» (Е. В. Колесникова).

Цель – оценить способность объединять отдельные элементы в целостную картину, структуру.

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса синтеза» представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты выявления уровня развития умения синтезировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	2	4	1
100 %	29%	57%	14%

У 14% (1 человека – Захара) были отмечены трудности при выполнении этого задания. Мальчик назвал фигуру, изображенную на карточки, но не смог определить составляющие части этой фигуры.

У 57% (4 человек – Аня, Вадим, Кирилл, Яна) наблюдались проблемы с выполнением задания. Выделение, анализировать и объединять в единое целое объекты, дети смогли только при помощи педагога. Яна смогла справиться с заданием при помощи наводящих вопросов. Аня правильно назвала фигуру, но не смогла назвать все раскрашенные детали. Вадим и Кирилл смогли определить и раскрасить несколько фигур составляющих медведя.

«У 29% (2 человека – Ева, Макар) выявлен высокий уровень умения синтезировать. Макар правильно определил геометрические фигуры, составляющие машину, сумел их быстро найти и закрасить в правом

квадрате. Ева быстро смогла найти фигуры, составляющие клоуна и закрасила их» [7].

Диагностическое задание 3 «Нелепицы» (Р. С. Немов).

«Цель – выявить уровень развития умения детей конкретизировать» [4].

Количественные результаты диагностического задания «Нелепицы» представлены в таблице 11.

14% (1 человек – Яна) испытывала затруднения при выполнении задания. Она не смогла найти все «нелепицы». При объяснении также были замечены трудности. Даже с подсказкой и наводящими вопросами от взрослого девочка не смогла сделать верный выбор и объяснить его.

Таблица 11 – Количественные результаты выявления уровня развития умения конкретизировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	3	3	1
100 %	43%	43%	14%

«У 43% (3 человек – Кирилл, Захар, Макар) наблюдались трудности с нахождением «нелепиц», при помощи наводящих вопросов смогли исправить и объяснили все нелепицы, однако свой выбор аргументировали отстраненными фразами» [7].

У 43% (3 человека – Ева, Аня, Вадим) Дети правильно нашли все «нелепицы», смогли объяснить где у какого животного место. Дети внимательно воспринимали указания воспитателя и обосновывали свой выбор логичными рассуждениями.

Диагностическое задание 4 «Изучение процесса обобщения» (Р. С. Немов).

«Цель – выявить уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3].

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса обобщения» представлены в таблице 12.

«Низкий уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов был выявлен» [3] у 1 ребенка, что составило 14%. Ребенок не справился с заданием даже при помощи взрослого. Яна смогла при помощи педагога подобрать объединяющее слово к группе (заяц, кот, лиса, собака) но объяснить почему так правильно затруднялась.

Таблица 12 – Количественные результаты выявления уровня развития умения обобщать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	3	3	1
100 %	43%	43%	14%

У 43% (3 человек – Макар, Аня, Захар) выявлен «средний уровень сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3]. Макар и Аня при помощи педагога смогли верно выполнить задание, перечислив мучные изделия. Захар сумел правильно назвать лишний предмет в инструментах для работы (лопата, молоток, топор, иголка с ниткой).

Высокий уровень «сформированности у детей умения обобщать по понятийному признаку и подбирать обобщающее слово к группе предметов» [3] был выявлен у 4 детей (Ева, Вадим, Кирилл), что составило 43%.

«Диагностическое задание 5 «Изучение процесса сравнения» (Г. А. Урунтаева).

Цель – определить, насколько хорошо дети умеют определять основные и дополнительные признаки объектов и проводить их сравнение» [7].

Количественные результаты диагностического задания «Изучение процесса сравнения» представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Количественные результаты выявления уровня развития умения сравнивать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	3	4	-
100 %	43%	57%	-

Умение сравнивать предметы и явления находится на среднем уровне у 57% обследованных (Яна, Аня, Захар и Кирилл). Аня и Кирилл успешно определяли основные характеристики, но испытывали затруднения с второстепенными деталями и периодически нуждались в консультации педагога. Захар констатировал наличие различных мячей на картинке, однако не смог конкретизировать их отличия. Яна обратила внимание на одинаково одетых девочек, но проигнорировала второстепенные признаки, такие как бантики или оборки.

У остальных 43% детей (Ева, Вадим и Макар) способность к сравнению и выявлению как ключевых, так и второстепенных деталей развита отлично. Они самостоятельно находили существенные и незначительные характеристики объектов, проявляя интерес к заданиям. Вадим, например, безошибочно идентифицировал трактор на карточке и указал на разницу между двумя его изображениями (размер).

Диагностическое задание 6 «Систематизация» (Н. Б. Венгер) [22]

«Цель – выявить уровень развития умения детей классифицировать объекты по величине и форме» [22].

Количественные результаты диагностического задания «Систематизация» представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Количественные результаты выявления уровня развития умения классифицировать

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
7 детей	1	4	2
100 %	14%	57%	29%

Низкое развитие навыков классификации обнаружено у 29% воспитанников (Яна и Захар). Эти дети испытывали трудности с распределением предметов по размеру и форме, располагая геометрические фигуры в таблице беспорядочно.

У 57% (Аня, Макар, Вадим, Кирилл) зафиксирован средний уровень. При размещении фигур в таблице эти дети частично принимали во внимание форму и размер, хотя и допускали погрешности. Для правильного выполнения задания им требовалась посторонняя помощь. Объяснения своего выбора были краткими и немногословными.

Всего 14% детей (Ева) показали высокий уровень навыков классификации. Эта девочка уверенно расставляла фигуры в таблице, обращая внимание как на их форму, так и на размеры. За время выполнения задания не было отмечено ни одного случая перемещения фигур разной формы. Ребенок быстро и без ошибок выполнял задание, точно определяя геометрические фигуры и давал развернутые аргументированные ответы.

По итогам проведения всех диагностических заданий в качестве контрольного исследования были выявлены следующие количественные результаты, изложенные в таблице 15 и на рисунке 2.

Также сводные данные по всем диагностическим методикам представлены в таблице Г.1 приложения Г

Таблица 15 – Количественные результаты контрольного среза в экспериментальной группе по всем диагностическим заданиям

Количественные результаты по всем диагностическим заданиям	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	1	4	2
Процент %	14%	57%	29%

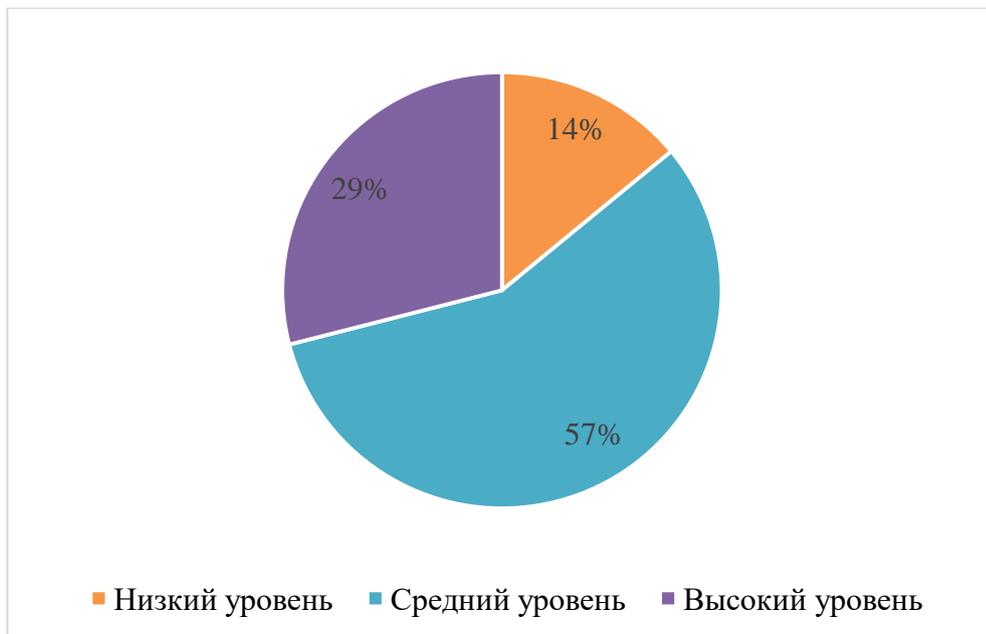


Рисунок 2 – Количественные результаты контрольного среза в экспериментальной группе по всем диагностическим заданиям

Итоги заключительного этапа эксперимента позволили оценить изменения в уровне развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В конце исследования высокий уровень зафиксирован у 29% детей (2 человека), средний уровень остался у 47% детей (4 человека), а низкий уровень снизился до 14% детей (1 человек).

Таким образом, на контрольном этапе экспериментального исследования можно сделать вывод о повышении уровня развития словесно-логического мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи.

В сравнении с результатами констатирующего эксперимента наблюдается увеличение показателей развития словесно-логического мышления.

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующего этапа работы уровень развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи изменился в лучшую сторону – увеличилось количество детей с высоким уровнем и сокращение с низким уровнем развития словесно-логического мышления.

Заключение

Развитие словесно-логического мышления играет важную роль в коррекционно-развивающей работе и подготовке к обучению в школе дошкольников подготовительной группы с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями является актуальной в данном возрасте и требует дальнейшего теоретического осмысления.

«Мышление является высшим познавательным процессом и в данный период развития общества ценятся люди со значительным умственным потенциалом. От способности человека быстро и эффективно решать поставленные перед ним задачи зависит успешность его учебы, карьеры, социальное положение. Нет ни одного аспекта деятельности, для успешного выполнения которого не понадобилось бы мышление» [14].

«Мышление осуществляется по законам логики – исключенного третьего, тождества, достаточных оснований» [15].

«Речь, как и любой другой психический процесс, невозможна без активного участия первой сигнальной системы. Являясь, как и в мышлении, ведущей и определяющей, вторая сигнальная система работает в тесном взаимодействии с первой. Нарушение этого взаимодействия ведет к распаду как мышления, так и речи — она превращается в бессодержательный поток слов.

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе повышенное внимание ученых. Предлагаемые ее решения были самыми разными — от полного разделения речи и мышления и рассмотрения их как совершенно независимых друг от друга функций до столь же однозначного и безусловного их соединения, вплоть до абсолютного отождествления» [22].

«У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается отставание в мыслительных процессах, соответственно отмечается и неполноценность в речи. Мыслительные операции оказываются недоразвиты» [20].

В процессе исследования был изучен психолого-педагогический материал, посвященный рассматриваемой теме. Особое внимание уделено роли коррекционно-развивающих игр и упражнений в развитии словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«На начальном этапе исследования, направленного на оценку уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет было установлено, что лишь 14% детей (1 человек) демонстрируют высокий уровень развития, 47% (4 человека) показали средний уровень, а 29% (2 человека) – низкий.

Мы предположили, что развитие словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений будет возможным, если:

- отобраны коррекционно-развивающие игры и упражнения, способствующие развитию у детей мыслительных операций;
- включены поэтапно коррекционно-развивающие игры и упражнения в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей;
- обогащен познавательный центр дидактическим материалом для развивающих игр и упражнений» [7].

Опираясь на результаты первичной диагностики и теоретический анализ литературы по развитию словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, была организована работа с использованием коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Итоги заключительного этапа эксперимента позволили оценить изменения в уровне развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. В конце исследования высокий уровень зафиксирован у 29% детей (2 человека), средний уровень остался у 47% детей (4 человека), а низкий уровень снизился до 14% детей (1 человек).

Список используемой литературы

1. Авдеева И. Н. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития: учебно-методическое пособие. Севастополь: СевГУ, 2024. 126 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Санкт-Петербург: Лань, 2013.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1985. 190с.
4. Гусева А. Н. Дошкольная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных образовательных учреждений М.: Генезис, 2009. 137 с.
5. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов М.: Академия, 2008. 176 с.
6. Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития: материалы Всероссийского конкурса студенческих научных статей. 16 мая 2023 года: сборник научных трудов. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2023.
7. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М.: Новая школа, 1998.
8. Кузмиченко Л. Н., Харитоновна И. О. Игра и ее роль в социально-психологическом развитии ребенка // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2022. № 2. С. 43-49.
9. Кырбасова М. А., Ханина Н. Н. Дидактические игры как средство познавательного развития дошкольников // ELS. 2024. № 6.
10. Леушкин Р. В. Теория социальной коммуникации: актуальные проблемы: учебное пособие Ульяновск: УлГТУ, 2021.
11. О. П. Бурлак, Т. Л. Волгин Основы общей психопатологии: учебное пособие Владивосток: ТГМУ, 2024.

12. Петрунин В. О. Психолингвистика: Электронное учебное пособие: учебное пособие Санкт-Петербург: ИЭО СПбУТУиЭ, 2009. [Электронный ресурс].URL: <https://e.lanbook.com/book/63835>
13. Смирнова А. А. Общая психология: мышление и речь: учебное пособие. Москва : ФЛИНТА, 2021. 64 с.
14. И. Г. Бронилова Социализация ребенка в условиях современной дошкольной образовательной организации: сборник научных трудов / под редакцией И.Г. Брониловой. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2017.
15. Станько Э. П. Общая психопатология: учебно-методическое пособие Гродно : ГрГМУ, 2024.
16. Филютина Т. Н., Выжлакова К. Е., Миронова Н. А., Харина К. С., Федорова Н. С. Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. №3 (39).
17. Флеров. О. В. Язык и речь в лингвистике и психологии // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. №2.
18. Чжу Инли Взаимосвязь мышления, языка и речи // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 176-181.
19. Шаудинис И. В. Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Вестник экспериментального образования. 2017. №1 (10).
20. Щербакова Д. Е. Диагностика речемыслительной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи. // Символ науки. 2022. №6-2.
21. Щербакова Д. Е. Изучение уровня сформированности речемыслительной деятельности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Скиф. 2023. №5 (81).
22. Яковлев Б. П. Основы общей психологии: учебник для Санкт-Петербург: Лань, 2025.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя ребенка	Полный возраст	Диагноз
1. Аня Б.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
2. Вадим С.	7 лет	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
3. Захар Г.	6 лет	Общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия, интеллект на нижней границе возрастной нормы
4. Кирилл Р.	7 лет	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
5. Макар О.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
6. Ева С.	7 лет	Общее недоразвитие речи I уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
7. Яна М.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, интеллект на нижней границе возрастной нормы

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты выявления уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика						Количество баллов	Уровень развития словесно-логического мышления
	№1	№2	№3	№4	№5	№6		
1. Аня Б.	2	2	2	1	2	1	10	Средний
2. Вадим С.	2	2	2	3	2	2	13	Средний
3. Кирилл Р.	1	2	1	2	1	2	9	Средний
4. Захар Г.	2	1	1	1	1	1	7	Низкий
5. Макар О.	2	3	2	2	2	2	13	Средний
6. Ева С.	3	2	2	2	2	2	13	Средний
7. Яна М.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий

Приложение В

Коррекционно-развивающие игры и упражнения



Рисунок В.1 – Игра «Сложи узор»

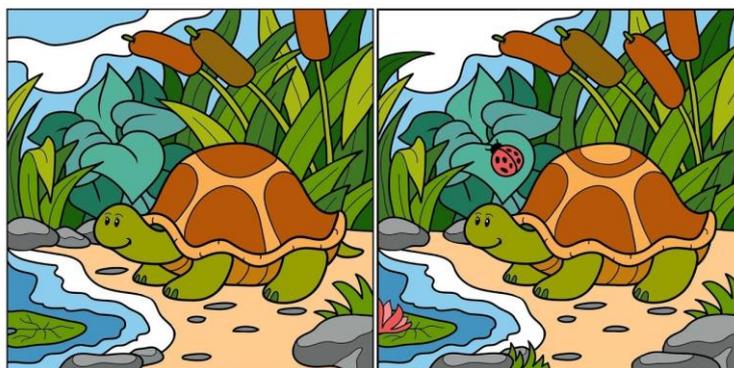


Рисунок В.2 – Дидактическая игра «Поиск сходства и различий на двух похожих картинках»

Продолжение Приложения В



Рисунок В.3 – Упражнение «Назови одним словом»



Рисунок В.4 – Упражнение «Четвертый лишний»

Продолжение Приложения В

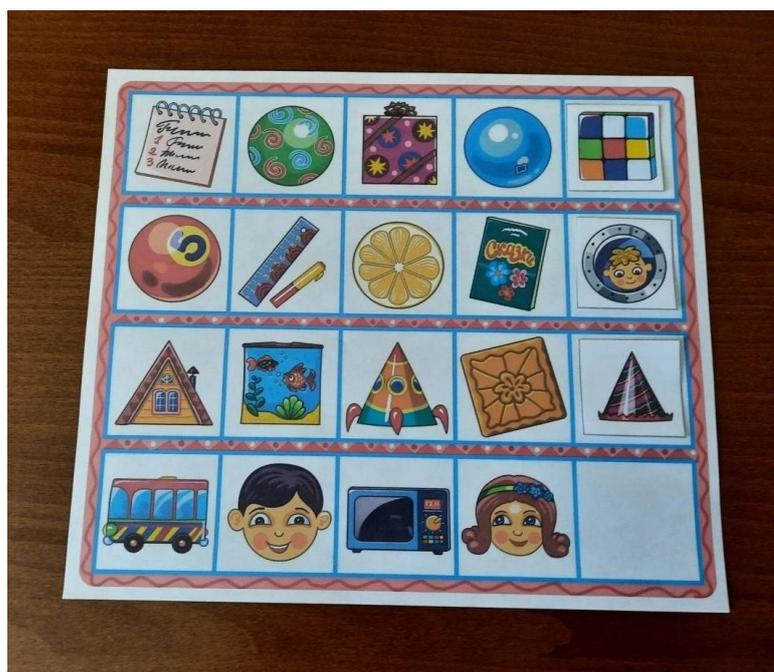


Рисунок В.5 – Игра «Найди закономерность и продолжи ряд»

Приложение Г

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты контрольного среза выявления уровня развития словесно-логического мышления у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика						Количество баллов	Уровень развития словесно-логического мышления
	№1	№2	№3	№4	№5	№6		
1. Аня Б.	2	2	3	2	2	2	13	Средний
2. Вадим С.	3	2	3	3	3	2	16	Высокий
3. Кирилл Р.	2	2	2	3	2	2	13	Средний
4. Захар Г.	2	1	2	2	2	1	10	Средний
5. Макар О.	2	3	2	2	2	2	13	Средний
6. Ева С.	3	3	3	3	3	3	18	Высокий
7. Яна М.	1	2	1	1	2	1	8	Низкий