

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Проблема развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи является одной из актуальных. Проведённые исследования установили отсутствие у детей нарушений слуха и интеллекта. Общее недоразвитие речи у детей дошкольников и детей начальной школы исследовалось Г.И. Жаренковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой и др.

Новизна исследования заключается в обосновании и экспериментальной проверке педагогических условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; доказаны потенциальные возможности методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ в развитии мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности педагогических условий развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

В исследовании решаются следующие задачи: опираясь на результаты анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и дать характеристику процессу развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (51 источник), и приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 67 страницах. Общий объем работы с приложением – 69 страниц. Текст работы иллюстрируют 14 рисунков и 1 таблица.

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 4 |
| Глава 1. Теоретические основы проблемы развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи..... | 8 |
| 1.1 Развитие мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи как психолого-педагогическая проблема..... | 8 |
| 1.2 Характеристика педагогических условий развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи..... | 18 |
| Глава 2. Экспериментальное исследование развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи..... | 26 |
| 2.1 Выявление уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи..... | 26 |
| 2.2 Реализация педагогических условий развития мышления в работу с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи..... | 39 |
| 2.3 Динамика развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи | 52 |
| Заключение..... | 61 |
| Список используемой литературы..... | 63 |
| Приложение..... | 68 |

Введение

Процесс развития детского мышления в течение многих лет является предметом научного изучения и исследования психологов и педагогов. Модернизация современного российского образования во главу угла ставит развитие личности ребенка, его высших психических функций, формирование его творческих способностей, воспитание важных личностных качеств. В связи с этим необходимо внедрение современных образовательных технологий, обновление содержания работы в группах воспитанников с особыми образовательными потребностями, в данном случае с общим недоразвитием речи.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина дают следующее определение общему недоразвитию речи - «специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне речи». Проведённые исследования установили отсутствие у детей нарушений слуха и интеллекта. Общее недоразвитие речи у детей дошкольников и детей начальной школы исследовалось Г.И. Жаренковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой и др.

Исследователи И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Фотекова и др. всегда рассматривали нарушения речи во взаимозависимости с развитием высших психических функций. Таким образом, они установили взаимосвязь умственного развития ребенка с развитием его высших психических функций [23, с.5].

Уровень развития мышления у детей с общим недоразвитием речи изучался учёными с большим вниманием. Так С.Л. Рубинштейн охарактеризовал мышление, как «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений – и обобщенное познание объективной реальности. Мышление – это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [52; с.7]. В историческом

аспекте видно, что учёные рассматривали процесс развития мышления иногда даже с противоположных теоретических основ. Но все они схожи в одном - мышление у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи развито недостаточно.

По результатам изучения материала по теме исследования, мы определили, что проблема развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи является актуальной. Актуальность проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи».

Проанализировав научную психолого-педагогическую литературу и опыт, мы определили **противоречие**: воспитатели в ДОО видят и осознают необходимость развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, но затрудняются организовать этот процесс путем создания необходимых педагогических условий.

Выявленное противоречие определило **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Объект исследования - процесс развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования - педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования является предположение о том, что развитие мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи возможно при реализации следующих педагогических условий:

– включение в совместную деятельность методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ для развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи;

- осуществление процесса развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи во взаимодействии с родителями;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими материалами.

Цель, предмет, объект и гипотеза обусловили постановку следующих **задач исследования:**

1. Опираясь на результаты анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и дать характеристику процессу развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.
2. Выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.
3. Обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретическая основа исследования: исследования в области развития речи детей старшего дошкольного возраста М.М. Алексеевой, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, О.С. Ушаковой, Л.П. Федоренко, В.И. Яшиной; положение Р.Е. Левиной о системности речевых нарушений, взаимосвязи речи с другими высшими психическими функциями.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач нами использовались следующие **методы исследования:** анализ психолого-педагогической и методической литературы; систематизация, обобщение, анализ фактических данных; педагогический эксперимент, который состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов; методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Новизна исследования:

- обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи;

– доказаны потенциальные возможности методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ в развитии мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выделены показатели и определены уровни развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Исследование имеет **практическую значимость**, его результаты можно использовать воспитателям, дефектологам и логопедам в работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи в дошкольных образовательных организациях.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 167 «Долинка» г.о. Тольятти.

Структура бакалаврской работы. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список используемой литературы (50 источников), 2 приложения, 1 таблицу. Работа иллюстрирована 14 рисунками.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

1.1 Развитие мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи как психолого-педагогическая проблема

В педагогической психологии есть много исследований, посвященных изучению мышления детей, процессу усвоения знаний, установлению психологических закономерностей этого процесса. Многие исследователи справедливо признают уровень развития мышления показателем эффективности предпринимаемого ими воспитательного воздействия. (З.И. Калмыкова, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, и др.).

В дошкольном возрасте психическое развитие протекает динамично, в этот период происходят существенные изменения в самых разных психических сферах ребёнка: в развитии мышления, личности, общении с окружающими, освоении детских видов деятельности. Поэтому появилась необходимость выделить наиболее значимые стороны изменений, определяющих ключевые направления психического развития ребёнка [33, с.21-23].

Самая ранняя форма мышления – наглядно-действенное, оно появляется из-за преобладания практических действий у детей дошкольного возраста. Главный признак этого вида мышления мыслительный процесс, неразрывно связанный с практическими действиями, преобразующими предмет познания. Наглядно-действенное мышление формируется и развивается в реальных ситуативных преобразованиях, которые связаны с реальными практическими действиями. Повторяя многократно действия с предметами, ребёнок начинает выделять внутренние скрытые характеристики и связи объекта. Таким образом, практические преобразования, становятся средством познания действительности.

Вторая, следующая характерная для дошкольников форма мышления наглядно-образная, здесь ребёнок оперирует образами и представлениями, а не конкретными предметами. Важное условие для формирования такого мышления — это способность к различению плана реальных событий и плана моделей, которые отражаются этими объектами. Действия, осуществляемые на моделях, ребёнок относит к оригиналу. Таким образом, создаются предпосылки «отрыва» действия от модели и к осуществлению их во внутреннем мысленном плане. Одна из предпосылок для формирования образного мышления - это подражание взрослому. Подражание рассматривали психологи Ж. Пиаже, А.В. Запорожец и др., говоря о нём, как о главном источнике в становлении образного мышления. При воспроизведении действий взрослого, ребёнок моделирует их, то есть строит образ.

Третьей, самой сложной формой является логическое мышление. Начало формирования данной формы мышления относятся к концу дошкольного возраста. Для логического мышления характерно оперирование абстрактными категориями и возможностью устанавливать разные отношения, не представленные наглядно [48, с.112-117].

Приведённые выше формы мышления находятся в сложных и противоречивых отношениях. Так как, внешние практические действия интериоризируются, становятся внутренними, следовательно, являются исходной формой всех видов мышления. В то же время в практическом действии необходимо учитывать и фиксировать изменения, происходящие с объектом во время действия с ним. Значит, ребёнок должен представлять предшествующее, уже исчезнувшее состояния объекта и сопоставлять его с наличным.

Существует особый тип мышления ребёнка, представляющий собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Этот тип детского мышления был открыт Н.Н. Поддьяковым. Он позволяет выявить скрытые свойства и связи предметов. Такой тип мышления называется

детское экспериментирование, строящееся самим ребёнком, исходя из его собственных внутренних потребностей.

Детское экспериментирование позволяет познавать свойства и связи объектов. Оно осуществляется как управление тем или иным явлением, в процессе которого у ребёнка возникает возможность вызывать или прекращать его, а так же изменять в различных направлениях. Результатом экспериментирования ребёнка становится получение новой для него информации, что приводит к перестройке действий, и представлений ребёнка об объекте. В такой деятельности чётко виден момент саморазвития: в процессе преобразования объекта ребёнок обнаруживает новые свойства, на основе которых можно осуществлять новые, более сложные преобразования.

Экспериментирование – это стимул к поиску новых действий, развивает смелость и гибкость мышления. Самостоятельное экспериментирование даёт возможность ребёнку производить разные способы действия, снимает при этом страх ошибиться и скованность детского мышления готовыми схемами.

В процессе экспериментирования у ребёнка появляются новые неясные знания. Н.Н. Поддьяков предположил, что мыслительные процессы развиваются не только в направлении от незнания к знанию, но и обратно – от понятного к непонятному, от определённого к неопределённому. Способность к выстраиванию своих догадок, к удивлению, умению задавать вопросы не менее важно для развития мышления, чем умение воспроизводить готовые схемы и усваивать знания, даваемые взрослыми [48, с.124-128].

Таким образом, в данном процессе роль взрослого сводится к созданию специальных объектов или ситуаций, которые будут стимулировать познавательную активность ребёнка и способствовать детскому экспериментированию.

Характерным для детей 5-6 лет является феномен эгоцентрической речи, то есть речи, направленной на себя, не обращённой к собеседнику.

Ж. Пиаже считал, что эгоцентрическая речь - это промежуточный этап между аутическим (индивидуальным) и социализированным мышлением ребёнка. В отличие от него Л.С. Выготский утверждал, что эгоцентрическая речь, кроме экспрессивной функции, становится средством мышления ребёнка, то есть помогает ему осознать ситуацию и разрешить возникшую задачу.

Речь Л.С. Выготским рассматривалась, как средство мышления человека. Мышление совершается в плане внутренней речи, которая отлична своей функцией и структурой от внешней, которая не направлена на собеседника, предельно сокращена, опускает всё, что находится перед глазами, предикативна и понятна только для себя. Л.С. Выготский раскрыл эгоцентрическую речь, как этап в становлении внутренней речи, являющейся средством человеческого мышления [31, с.132-134].

Тесная взаимосвязь речи и мышления доказывает, что уровень словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи будет ниже нормы. Дети с общим недоразвитием речи затрудняются при проведении классификации предметов, обобщения объектов и их признаков. Суждениям и умозаключениям детей с общим недоразвитием речи характерны бедность, отрывочность, логическая бессвязность друг с другом.

В процессе обследования мышления детей с общим недоразвитием речи обнаруживают особенности, первично связанные психологическим механизмом с недоразвитием речи, а не с нарушениями мышления. У таких детей нарушено установление речемыслительной связи слова и его предметного образа во внутреннем плане из-за слабой сформированности внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи детей школьного и дошкольного возрастов в исследованиях были отражены у Г.М. Жаренковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной и др.

Общее недоразвитие речи является сложным речевым расстройством у детей различной степени выраженности, влекущие за собой нарушения в

формировании компонентов системы речи, в отношении звуковой и смысловой стороны, при слухе и интеллекте соответствующем норме. У детей с диагнозом общее недоразвитие речи имеются нарушения в произношении и различении звуков на слух, неполноценное овладение системой морфем, как следствие плохое усвоение навыков словоизменения и словообразования. Не соответствующий показателям возрастной нормы по количеству и качеству запас слов; недоразвитие связной речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Общее недоразвитие речи часто диагностируется как вторичное отклонение при сложных расстройствах речи (алалия, афазия, ринолалия, дизартрия, заикание). Главные признаки общего недоразвития речи - это позднее развитие речи, дефекты произношения и фонемообразования, скудный запас слов.

Всё это показатели системного нарушения во всех процессах речевой деятельности. Речевой опыт детей с общим недоразвитием речи ограничен, несовершенен в языковых средствах; разговорная речь малословна, привязана к конкретной речевой ситуации; частое отсутствие монологической речи и затруднённое развитие характеризуется качественным своеобразием.

Р.Е. Левина предложила один из первых подходов к классификации общего недоразвития речи. Ей было выделено три уровня развития речи, исходя из того, что общее недоразвитие речи является формой речевой патологии, с нарушением в формировании всех компонентов системы речи: фонетической, лексической и грамматической.

Детям с общим недоразвитием речи характерно позднее начало речи, после трёх лет. Словарный запас резко ограничен; ярко выражены аграмматизмы (смещение падежных форм, рассогласованность в словах, пропуск предлогов и пр.); встречаются все виды дефектов в звукопроизношении; нарушен фонематический слух и ритмико-слоговая

структура слов; затруднено распространение простых предложений и построение сложных.

Показатель диагностики общего недоразвития речи — это рассогласованность речевого, и психического развития, то есть при более благополучном психическом развитии, речь развита плохо [43, с.87-89].

Р.Е. Левиной условно было выделено три уровня речевого развития: на первом уровне отсутствие общеупотребительной речи; на втором уровне начатки общеупотребительной речи; на третьем уровне развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Проводя сопоставительный анализ особенностей развития речи у детей с одним из трёх уровней по структуре и компонентам развития речи, можно увидеть различия в наличии фраз, речевом понимании, в запасе слов, фонематическом восприятии, грамматическом строе речи, звукопроизношении, слоговой структуре слова.

На первом уровне отсутствует фразовая речь, ребенок использует жесты, мимические средства, лепетные слова и звукоподражания; второй уровень характеризуется наличием простых фраз, состоящих из 2-3 слов; ребенок пользуется простыми конструкциями предложений, добавляя жесты и лепет, но эти высказывания бедны, чаще просто перечисляют то, что воспринимается ребёнком; на третьем уровне наблюдается развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя; в активной речи ребёнок использует простые предложения; выстраивать сложные и распространять простые предложения ему трудно.

На первом уровне ребёнок понимает речь ситуативно; выраженное непонимание значений грамматических изменений в словах и смысла предлогов. Второй уровень – ребёнок понимает речь, опираясь на различие грамматических форм и морфологических элементов речи. На третьем уровне понимание приближено к нормальному, но встречаются трудности в

понимании словоизменения, которые проявляются в добавлении приставок, суффиксов, оттенков значений слов с одним корнем. Для словарного запаса детей с первым уровнем общего недоразвития речи характерно резкое отставание от нормы; использование предметных обиходных слов, глаголов очень мало; наличие частых лексических замен. Второй уровень – отставание словарного запаса от нормы значительно; у детей отсутствует знание названия цвета, формы, размера, составных частей предметов; словарь глаголов и прилагательных ограничен. Наблюдается отсутствие навыка словообразования и словотворчества. Словарный запас третьего уровня увеличивается, ребёнок при разговоре используется всеми частями речи, но прослеживается преобладание существительных и глаголов, прилагательных мало, наречия и предлоги употребляются ошибочно; характеризуется неточностью в обозначении действий, частей предметов, которые дети заменяют названиями предметов целиком; не развивается навык словообразования и словотворчества.

Для первого уровня грамматического строя речи характерно отсутствие фраз; ребёнок использует корневые слова без флексий. У детей второго уровня грамматический строй речи сформирован на низком уровне, словоизменение не сформировано, присутствуют грубые ошибки. Дети путают формы падежей, употребляя существительные только в именительном падеже, глаголы ставят в начальную форму, таким образом, слова между собой несогласованны. Большое количество ошибок при употреблении подлежащего со сказуемым, пропуски предлогов или замена сложных предлогов на простые. Формы числа, рода, изменение существительных по числам употребляются неправильно. Третий уровень - ребёнок употребляет верно простые грамматические формы, но допускает специфические ошибки, такие как неверное согласование прилагательных и существительных в роде, числе и падеже. Видны ошибки в согласовании числительных и существительных, в употреблении предлогов, в постановке ударений и падежных окончаний.

Первый уровень звукопроизношения заключается в искажении звуков, наличии лепетных слов, речь фонетически неточная и диффузная из-за плохой артикуляции и слабых возможностей их слухового распознавания. Звукопроизношение второго уровня сильно отстает от нормы, характеризуется большим числом искажений, замен и смешений. Неправильное произношение звуков по твердости-мягкости, звонкости-глухости, а так же шипящих, свистящих, аффрикатов. Часто встречаются диссоциации в произношении изолированных звуков и спонтанном употреблении их в речи. Третий уровень звукопроизношения значительно лучше, но и здесь встречаются все виды нарушений, нестойкие замены, при разности в произношении звуков в разных словах, и замене звуков на более простые в артикуляции.

Слоговая структура слова на первом уровне имеет грубые нарушения по количеству слогов в слове, которое сокращается от 2-3 до 1-2. Этот уровень характеризуется ограниченной способностью к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слов. Второй уровень так же допускает нарушения в слоговой структуре слов и их наполняемости звуками; встречаются сокращения слогов в словах, перестановки слогов и звуков, замены и уподобление слогов, сокращение звуков в местах стечения согласных. Третий уровень допускает нарушение слоговой структуры слов, но их меньше, чем на втором уровне, в трудных случаях встречаются грубые ошибки, выражающиеся в искажениях звуконаполняемости слов.

Для первого уровня фонематического восприятия характерны грубые нарушения фонематического слуха. Ребенок не может отличить слова, сходные по звучанию, но имеющие разный смысл, поэтому задания, которые направлены на звуковой анализ слов, ребенку непонятны. Для второго уровня характерна выраженная недостаточность фонематического восприятия: трудности в определении звуковой позиции в слове, сопоставлении картинки и слова с заданным звуком, выделении из звукоряда нужного звука; не может произвести звуковой анализ и синтез. На третьем

уровне недостаточно развит фонематический слух и восприятие; звуковой анализ и синтез не сформирован.

Для контроля динамики в развитии и процесса коррекции в обучении ребёнка, необходим сопоставительный анализ в состоянии речи у детей с различным уровнем общего недоразвития речи по каждому из обозначенных выше структурных компонентов системы языка. Для осуществления этой работы педагогу необходимо выбирать самые оптимальные методы и приемы работы на каждом из этапов [24, с.132-135].

В 1997 году Е.М. Мастюковой был предложен клинический подход к классификации общего недоразвития речи. Первую группу детей характеризуют только признаки общего недоразвития речи, при этом выраженные нарушения на уровне нервно-психической деятельности отсутствуют. Это неосложнённый вариант общего недоразвития речи. У детей отсутствуют локальные поражения в центральной нервной системе. В анамнезе не зафиксированы выраженные отклонения в протекании беременности и родов, хотя в беседе с матерью, часто обнаруживаются факты наличия лёгкого токсикоза или длительной асфиксии в родах. Встречаются сведения о недоношенности и незрелости ребенка, соматической ослабленности в первый год жизни. Отсутствие парезов, параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений, что свидетельствует о сохранности первичных (ядерных) зон в речедвигательном анализаторе. Встречаются небольшие неврологические дисфункции, которые выражены нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью в тонких движениях мелкой моторики, кинестетический и динамический праксис сформирован на низком уровне. Данный вариант общего недоразвития речи Е.М. Мастюкова называет дизонтогенетическим.

Когда общее недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими синдромами, тогда диагностируется вторая группа. Это осложненный тип общего недоразвития речи. Его генез церебрально органический, при нём наблюдается энцефалопатический симптомокомплекс

нарушений. Здесь проводится тщательное неврологическое обследование, во время которого диагностируется выраженная неврологическая симптоматика, которая свидетельствует о лёгких повреждениях некоторых структур мозга (В.В. Ковалев, И.И. Кириченко). У детей этой группы часто встречается этогипертензионно-гидроцефальный синдром, то есть высокое внутричерепное давление; цереброастенический синдром (быстрая нервно-психическая истощаемость); синдром двигательных расстройств (изменение мышечного тонуса). В процессе психолого-педагогического и клинического обследования у детей диагностируют нарушения в познавательной деятельности, по причине речевых дефектов и низкой работоспособности.

У детей третьей группы наблюдается выраженное устойчивое и специфическое недоразвитие речи (моторная алалия). Таким детям характерны признаки, указывающие на поражение (недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга, в первую очередь зоны Брока. Здесь прослеживаются сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Признаком моторной алалии служит в недоразвитие всех компонентов речи.

Исследователи Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, приходят к мнению, что проявления общего недоразвития речи должны классифицироваться более чем тремя уровнями развития речи. [28, с.110-119].

Опираясь на изложенный выше материал, можно сделать следующий вывод: у детей с общим недоразвитием речи в различной степени выраженности встречаются нарушения произношения и различения звуков на слух. Основной признак общего недоразвития речи это позднее начало речи, бедность словарного запаса, наличие дефектов звукопроизношения. Всё это свидетельствует о системном нарушении всех сторон речевой деятельности и компонентов речевого развития. При анализе работ у разных исследователей выявлены характерные особенности развития речи детей с общим недоразвитием речи с опорой на различные критерии: клинические, физиологические, психологические и др.

1.2 Характеристика педагогических условий развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

Мы предположили, что развитие мышления у детей 5-6 лет будет обеспечиваться комплексной реализацией педагогических условий, первым из которых является включение в совместную деятельность методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ для развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Реализация этого условия будет обеспечиваться внедрением в деятельность воспитателя и детей данных методов.

В старшем дошкольном возрасте наблюдается факт «натаскивания» детей перед близким поступлением в школу. При этом практически не поддерживается детская инициатива, у ребёнка нет возможности самостоятельно устанавливать логические и причинно-следственные связи. Основная опора идёт на память, а не на развитие мышления. В большинстве ситуаций ребёнок является объектом действия, придуманного взрослым. По этой причине педагоги ищут такую форму детской активности, которая поддержит детскую инициативу. По мнению Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса такой формой детской активности является проектная деятельность.

Проектная деятельность будет являться таковой лишь тогда, когда прямое действие оказывается невозможным, то есть, если ребёнок захотел нарисовать рисунок, взял бумагу и карандаш и осуществил свой замысел, то это не проектная деятельность, потому что он осуществил действия, выполняемые в рамках традиционной продуктивной деятельности. В ходе проектной деятельности ребёнок должен исследовать несколько вариантов решения поставленной задачи, и с учётом определённых критериев выбрать наиболее продуктивный вариант. Эта задача в проектной деятельности реализуется не сразу. Вначале ребёнок представляет несколько вариантов изготовления изделия. Так как в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, то возможные варианты могут быть представлены в виде рисунков.

Наличие нескольких вариантов даёт возможность анализировать их путём сопоставления, определяя их достоинства и недостатки [7, с.24-26].

При организации проектной деятельности в детском саду возникают проблемы, которые описаны ниже.

Традиционная форма организации образовательного процесса не соответствует по форме и характеру методу проекта. Традиционное педагогическое воздействие осуществляется в нормативном пространстве и ориентировано на конспекты со строгой логикой. Проектная деятельность осуществляется в пространстве возможностей, где нет чётко заданных норм. Проектная деятельность ориентирована на исследование большого числа возможностей, а не на прохождение заданного пути.

Неразличение субъектной и объектной позиции ребёнка. Педагог должен организовывать проблемную ситуацию для детей, но не должен предлагать варианты решения задач. Иначе субъектная позиция ребёнка смещается в объектную сторону.

Необходимость в формировании субъектной учительской позиции.

Выделяют три вида проектов: творческие, исследовательские и нормативные (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса).

Творческий проект часто осуществляется коллективно или совместно с родителями. Долгосрочность – одно из существенных отличий творческого проекта. Только этап обсуждения может длиться 2-3 недели. В замысле ребёнка нет окончательного ответа, по выполнению данного проекта, в связи с чем реализовать его сложно. Первый этап предполагает проведение подготовительной работы по выбору темы проекта. Второй этап определяет мотивы участия в предстоящей деятельности. Третий этап связан с формулировкой идей по реализации проекта. На четвёртом педагог предлагает зарисовать свои идеи и продумать способы их реализации. Пятый этап - демонстрация проделанной работы сверстникам, ответы на вопросы педагога и сверстников. Шестой этап - это информирование родителей. Седьмым этапом становится реализация общего замысла, дети делятся на

рабочие группы, вся их деятельность осуществляется при помощи взрослых. На восьмом этапе идёт обдумывание способов презентации полученного продукта. На девятом этапе осуществляется сама презентация.

Нормативные проекты важное направление, так как они направлены на развитие позитивной социализации детей. Такие проекты иницируются педагогом, понимающим необходимость введения какой-либо нормы. Здесь выделяют следующие этапы. Первый этап – выявление ситуаций, которые характеризуются нежелательными формами поведения детей. Второй этап – иницирование обсуждения вариантов поведения и последствий такого нежелательного поведения. Третий этап – изображение последствий неприемлемого поведения. Четвёртый этап – последовательный рассказ о своих рисунках. Пятый этап – подумать, как нужно себя вести и выдвинуть свои предложения. Шестой этап – зарисовывание правила, которое не должно быть запрещающим. Седьмой этап предполагает объясняют детей, о том, что они нарисовали. На восьмой этапе оформляется «знак» правила всеми детьми с последующим включением его в книгу правил.

Исследовательская проектная деятельность отличается своеобразной целью: в исследовании осуществляется поиск ответа на какой-либо вопрос с объяснением причин с точки зрения современного знания. Такие проекты чаще индивидуальны, кроме того они способствуют привлечению родителей ребёнка в сферу его интересов.

В исследовательском проекте также существуют свои этапы. На первом этапе создаётся ситуация, где ребёнок сам приходит к формулировке исследовательской задачи. На втором этапе ребёнок оформляет проект, ему помогают родители, но организатором является ребёнок. Третий этап – защита проекта. Ребёнок подаёт предварительную заявку на защиту проекта, то есть договаривается о времени защиты. Четвёртый этап - организация выставки и защиты проектов. [6; 54-63]

Также это условие предполагает использование методов теории решения изобретательских задач для развития мышления у детей 5-6 лет с

общим недоразвитием речи. Методы ТРИЗ позволяют решать противоречия, определять поток проблем, формулировать новые. Основой каждого метода является модель описания: элемент – признак - значение признака. Используя эту модель, педагог рационализирует освоение мыслительных процессов, ускоряет их и улучшает качество мыслительной деятельности детей.

Автором теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) является Генрих Саулович Альтшуллер. На научных конференциях он часто озвучивал мнение о том, что наступило время разработки новых учебных программ, позволяющих осваивать новые способы и технологии, чтобы проблемы умели решать не только люди, далекие от инженерной техники, но даже дети раннего возраста. После этого появился термин «ТРИЗ – педагогика». Некоторые педагоги с середины восьмидесятых годов стали работать со школьниками, а затем и с дошкольниками. Первые проведённые долгосрочные эксперименты, длившиеся от 5 до 10 лет, дали положительные результаты. Дети, участвовавшие в эксперименте, имели высокую мотивацию к образовательной деятельности, в сравнении с их сверстниками. Они спокойно и рационально воспринимали и решали проблемные ситуации.

Целью ТРИЗ-педагогика является развитие процесса системного мышления. Поиск оптимального возраста для развития более гибкого мышления привёл к применению инструментов теории решения изобретательских задач в начальной школе и детском саду. Так как в сравнении со взрослыми, у детей более узкий уровень знаний и психологические возрастные особенности, то возникли противоречия с использованием методики, которая рассчитана на аудиторию взрослых. В связи с этим теорию решения изобретательских задач стали использовать, как удобное дополнение в образовательной деятельности - для повышения активности и мотивации детей, в качестве нетрадиционных задач или интересных форм работы.

При работе с детьми дошкольниками с использованием методов теории решения изобретательских задач наблюдается положительная динамика развития высших психических функций [25, с.5-8].

Вторым из обозначенных нами условий является осуществление процесса развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи во взаимодействии с родителями. Семья – первый и главный помощник ребёнка. Роль педагога в организации этой работы очень велика. Важно сделать родителей соучастниками педагогического процесса. Работа с родителями, как и всякая работа в образовательном учреждении, ведется в целостной системе и имеет огромное значение. Чтобы помощь родителей была действенной, их нужно обучать, обмениваться опытом, обсуждать проблемы, совместно искать пути и способы их решения. Цель педагогической работы с родителями детей, имеющих трудности в процессе овладения речью – повышение педагогической компетенции родителей. Для решения данной цели в работе решается ряд задач: научить родителей эффективным способам взаимодействия с ребёнком; вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития [34, с. 8-9].

Семья является первичным социумом, дающим ребёнку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержку, безусловного без оценочного принятия. Необходимость выстраивать отношения общества с семьёй в процессе воспитания отражается в таких нормативно-правовых документах, как «Концепции дошкольного воспитания», «Положение о дошкольном образовательном учреждении», Законе «Об образовании» и др. Так, в законе «Об образовании» в ст. 18 записано, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте».

Целью педагогов является осуществление профессиональной помощи семье в воспитании детей, дополняя и обеспечивая полную реализацию её функций.

Работа с родителями выстраивается по следующим этапам: обдумать содержание и формы работы, здесь целесообразно провести опрос-анкетирование для изучения потребностей родителей; установить доброжелательные отношения; формировать полный образ ребёнка, правильно его воспринимать посредством сообщения родителям знаний и информации, неожиданной и интересной для них.

Самыми распространёнными формами взаимодействия являются: общее родительское собрание, педагогический совет с участием родителей, родительская конференция, тематические консультации, собрания родителей, «круглый стол», родительский совет (комитет) класса или общеобразовательного учреждения помогает педагогам в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья детей, свободного развития личности; участвовать в организации и проведении совместных мероприятий.

Открытые мероприятия с детьми в детском саду для родителей. Родителей знакомят со структурой и спецификой организации и проведения различных видов деятельности детей, клубы для родителей, тренинги. посещение семьи, индивидуальные консультации, уголок для родителей, анкетирование [34, с.320-328].

Третьим из обозначенных нами условий является обогащение предметно-развивающей среды дидактическими материалами. С психологической точки зрения, от того, в каких взаимоотношениях со средой находится ребёнок, с учётом изменений, происходящих в нём самом и в среде, зависят динамика его развития, формирование качественно новых психических образований. Отношение ребёнка к среде определяет и его активность в ней. Научно-психологические основы организации развивающей среды как неотъемлемой части развивающего образования,

применительно к дошкольной ступени, намечены в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. В этом направлении работали и работают их последователи – Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Г.Г. Кравцов, Н.Н. Поддьяков, Ф.А. Сохин. Это психологическое движение сочеталось с аналогичными поисками в области педагогической теории – исследования Н.А. Ветлугиной, С.Л. Новосёловой, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой, А.П. Усовой и др.

Для развития мышления используются следующие дидактические материалы: матрёшки, пирамидки, вкладыши, счётный материал, материал для конструирования, карточки с изображением разных предметов, объёмные и плоскостные модели, гирлянды и бусы разной величины и цвета, игрушки со съёмными деталями, прищепки и основа для них. По мере ознакомления детей с этим материалом он предлагается для самостоятельных игр: «Цветные шары», «Цвет и форма», «Шарики и воротики», «Чудесный мешочек», «Бабочки и цветы», «Домино», «Почтовый ящик», «На что похожа эта фигура?», «Времена года», «Изо дня в день», «Блоки Дьениша», «Палочки Кюизинера» и др. Кроме того, можно разместить в группе автодидактический материал М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные треугольники», «Геометрические тела», «Тяжёлые таблички», «Металлические (пластмассовые) вкладыши» [43, с.43-47].

Следовательно, образовательное учреждение способно создать психолого-педагогические условия для проведения работы по развитию мышления. Педагоги должны внедрять проектную деятельность с детьми, а также применять современные образовательные технологии, например, методы ТРИЗ. Образовательное учреждение может создать и условия для участия родителей в коррекционном процессе. Целенаправленной и систематической работе с родителями способствует планирование. С помощью разных форм взаимодействия важно устанавливать партнерские отношения с родителями и создать атмосферу общности интересов,

повышать педагогическую компетентность родителей, обучать родителей конкретным приемам работы с детьми и оказания им помощи. Также необходимо наполнять предметно-развивающую среду материалами, стимулирующими развитие высших психических функций, в частности мышления. [43, с.14].

В соответствии с диагностируемым уровнем общего недоразвития речи и уровнем развития мышления планируется и развивающая работа. Работа по развитию мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи будет наиболее эффективна, если будет реализовано включение в совместную деятельность методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ осуществление процесса развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи во взаимодействии с родителями; обогащение предметно-развивающей среды дидактическими материалами.

Глава 2. Экспериментальное исследование развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

2.1 Выявление уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

Практическое исследование осуществлялось на базе МБУ детский сад № 167 «Долинка» г.о. Тольятти. В работе принимали участие 14 детей 5-6 лет старшей логопедической группы детского сада. Общий список детей экспериментальной группы представлен в приложении А.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить уровень развития мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Показатели и диагностические методики представлены в таблице 1

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

| Показатели | Методики |
|---|---|
| - степень овладения зрительным анализом и синтезом на наглядно-действенном мыслительном уровне и объединением элементов в целостный образ | Методика «Собери машину» (Н.Е. Веракса) |
| - способность использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве | Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер) |
| - умение устанавливать тождества в простых и сложных рисунках, задачи на простую аналогию | Методика «Матричные задачи Равена». (Д. Равен) |
| - умение использовать модели для установления классификационных отношений | Методика «Расселение» (Н.Е. Веракса) |
| - способность к обобщению и абстрагированию, умение выделять и называть существенные признаки | Методика «Четвертый лишний». (Н.Л. Белопольская) |
| - умение соотносить два суждения для получения вывода | Методика «Аналитические задачи». (О.Н. Земцова) |

Нами были выделены следующие показатели развития мышления: степень овладения зрительным анализом и синтезом на наглядно-

действенном мыслительном уровне и объединением элементов в целостный образ. Для диагностики мы использовали методику Н.Е. Вераксы «Собери машину». В качестве следующих показателей мы выделили способность использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве; умение устанавливать тождества в простых и сложных рисунках, задачи на простую аналогию; умение использовать модели для установления классификационных отношений. Диагностировать данные показатели мы решили с помощью методики «Лабиринт» Л.А. Венгера, «Четвёртый лишний» Н.А. Белопольской и «Расселение» Н.Е. Вераксы. Также нами были выделены способность к обобщению и абстрагированию, умение выделять и называть существенные признаки и умение соотносить два суждения для получения вывода. Для диагностики данных показателей мы использовали методику «Матричные задачи» Дж. Равена и «Аналитические задачи» О.Н. Земцовой.

За основу такой классификации мы взяли основные виды мышления, характерные для детей дошкольного возраста.

Методика «Собери машину» (Н.Е. Веракса). [5]

Цель: определение уровня овладения зрительным анализом и синтезом на наглядно-действенном мыслительном уровне, умением объединять элементы в целостный образ.

Содержание: Ребёнку предлагается рисунок, представленный в приложении В, с изображением грузовой машины и набор строительных деталей. Далее педагог предлагает рассмотреть нарисованную машину, выбрать детали, необходимые для её постройки и построить такую же машину.

Высокий уровень (3 балла). Ребёнок выполнил задание правильно, выбрал и собрал все нужные детали. Во время работы был сосредоточен. При прослушивании инструктажа собран и внимателен. Во время ориентировочного периода работы ребёнок внимательно рассмотрел образец, в процессе работы сопоставлял его с составными элементами. Приступил к

целенаправленной деятельности после изучения образца без избыточной манипуляции элементами. На каждом этапе осуществлял проверку по образцу.

Средний уровень (2 балла). Ребёнок допустил 1-2 ошибки, пропустил нужную деталь или взял лишнюю. Уровень сформированности операций пространственного анализа и синтеза более низкий. Дети испытывали трудности при мысленном расчленении машины на детали. Им требовалось на выполнение задания и обдумывание более длительный ориентационный период, но через некоторое время дети правильно выполняют это задание. Также дети в процессе выполнения задания проявляли повышенную двигательную активность, осуществляя хаотичный перебор составных элементов. Они могли разрушать уже составленную правильно часть постройки и начинать заново. Такой способ выбирали импульсивные дети с низкой сформированностью произвольного внимания, а так же слабыми процессами пространственного анализа и синтеза. Но все они охотно принимали помощь взрослого. После деления работы на составные этапы и внешнего руководства задание выполняется ими успешно.

Низкий уровень (1 балл). Ребёнок допустил более 3-х ошибок, помощь взрослого не принимает.

К высокому уровню развития наглядно-действенного мышления относятся 14 % детей исследуемых детей – это 2 человека Лео Т. и Вика М. Они самостоятельно полностью справились с заданием, не испытывая затруднений, потратив на его выполнение около 2-3 минут. 6 человек, что составляет 43 %, показали средний уровень, это Витя Д., Евгений В., Есения К., Катя М., Михаил Л., Олег Е. Дети допускали незначительные ошибки в выборе деталей, кто-то брал лишнюю деталь, кто-то наоборот недобирал 1 или 2. Олег Е. и Катя М. не соблюдали этапы работы, они приступили к постройке сразу, не собрав необходимое количество деталей. Но, с помощью взрослого они справились с заданием полностью. Низкий уровень также был диагностирован у 6 детей – 43 %, это Альбина А.,

Георгий А., Захар В., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б. Дети не справились с заданием. Альбина А. выслушала задание, но после того, как нужно было приступить к работе, сказала, что ей не интересно собирать машину, когда экспериментатор предложил ей собрать из конструктора домик или что-либо, что ей интересно, она также отказалась. Турхан Г. не понял инструкцию, поэтому интерес пропал ещё до начала работы. Остальные ребята выбирали неверно детали, трое так и не закончили работу, а Георгий А. построил машину, которая не соответствовала заданному рисунку.

Количественные показатели представлены на рисунке 1.

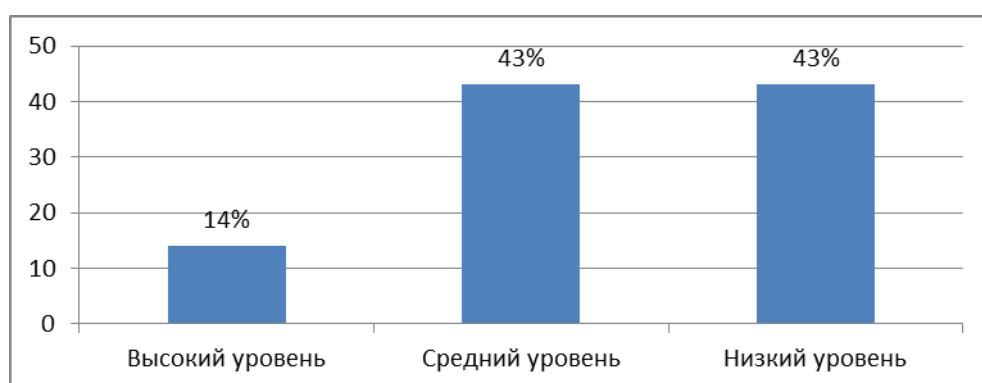


Рисунок 1 – Количественные результаты методики «Собери машину»
Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер) [9].

Цель: определение уровня способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве.

Содержание: Экспериментатор даёт детям следующую инструкцию: «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки в конце каждой домики. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо посмотреть на письмо. (Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что надо идти мимо травки, мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Высокий уровень (3 балла). У детей проявляется высокая познавательная активность. Они концентрируют внимание на рассмотрении плана и движении в соответствии со схемой. Ошибки единичны, ребёнок самостоятельно быстро исправляет допущенную ошибку.

Средний уровень (2 балла). Эти дети, по сравнению с детьми на высоком уровне гораздо дольше ориентируются ориентации в плане. Они допускают ошибки, но исправляют их самостоятельно, либо обращаются за помощью к взрослому.

Низкий уровень (1 балл). Дети не умеют ориентироваться в плане, не могут соотнести свои действия с предъявленной им схемой, за помощью не обращаются, а предложенную помощь взрослого не принимают.

Обратимся к результатам проведённой методики. Высокий уровень данного критерия показало 7 % детей, т.е. один человек – это Витя Д. Мальчик внимательно прослушал инструкцию, нашёл нужный домик самостоятельно за короткое время. 7 детей (Вика М., Георгий А., Есения К., Катя М., Лео Т., Миша Л. и Олег Е.), что составляет 50 %, показали средний уровень использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Эти дети выслушивали инструкцию, долго изучали план, прежде чем приступить к выполнению задания. В процессе работы у них возникали небольшие затруднения, с которыми они справлялись при помощи взрослого. Шесть человек Альбина А., Женя В Захар В., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б. (43 %) не справились с заданием. Дети были не внимательны ещё на этапе прослушивания инструкции. Затем, не рассматривая плана, они просто указывали на любой домик. Когда экспериментатор просил их объяснить свой выбор, ребята этого сделать не могли.

Количественные показатели представлены на рисунке 2.

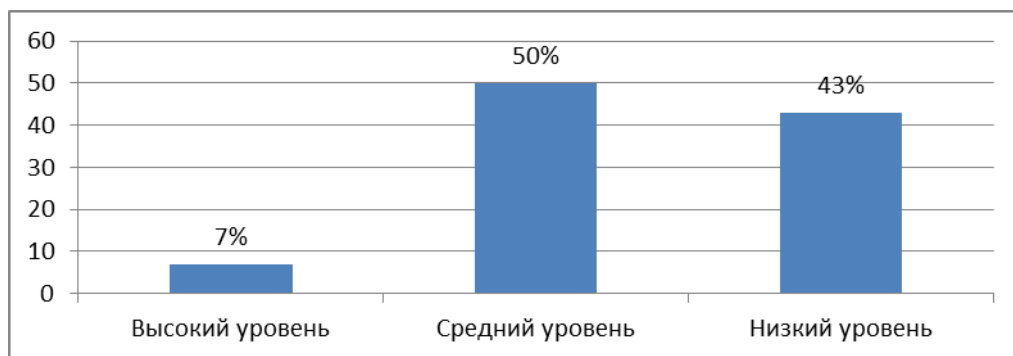


Рисунок 2 – Количественные результаты методики «Лабиринт»

Методика «Матричные задачи Равена». (Дж. Равен) [9]

Цель: определить уровень сформированности умения устанавливать тождества простого рисунка и сложного рисунка, умения решать задачи на простую аналогию.

Содержание. Экспериментатор предлагал ребенку десять задач одного типа, которые постепенно усложнялись: подбери к коврику «заплатку», которая подойдет лучше всего, то есть будет соответствовать его рисунку или логике расположения деталей в вертикальном и горизонтальном направлении. Для выполнения всех заданий ребенку дается 10 минут. По окончании 10 минут выполнение заданий прекращается, подсчитываются задачи, которые были решены правильно.

Высокий уровень (3 балла). Ребёнок полностью справляется с решением задач: устанавливает тождества в рисунках, выявляет простые аналогии. Может самостоятельно проанализировать простую наглядную ситуацию, определить существенные признаки за короткое время и осуществить их мысленный синтез. На этапе прослушивания инструктажа, ребёнок внимателен и сосредоточен, мыслительная деятельность целенаправленна, функция самоконтроля выполняется.

Средний уровень (2 балла). Ребёнок справляется с решением всех предложенных ему задач, но иногда ему помощь взрослого или он тратит на обдумывание большое количество времени. После того, как принцип решения задач усвоен ребёнком, он выполняет задания уже без ошибок.

Низкий уровень (1 балл). К данному уровню относят детей, которые выполнили незначительную часть заданий, т.е. меньше половины. В процессе выполнения заданий они хаотично перебирали все варианты ответов, избегая интеллектуальных усилий.

Результат проведенной методики следующий. Высокий результат был диагностирован у 1 ребёнка (7 %) – Витя Д. Мальчик самостоятельно правильно выбрал заплатки на все коврики. Время выполнения всей работы составило 8 минут. 7 человек – Вика М., Георгий А., Есения К., Катя М.,

Лео Т., Миша Л. и Олег Г, что составляет 50 % испытуемых, показали средний уровень. Дети долго рассматривали предложенные коврики, листали альбомы с задачами, приступали к самой работе на 6-7 минуте из 10 отведённых. Катя М., Олег Е., и Миша Л. допускали ошибки при решении в начале, после того, как им было предложено подумать и быть внимательнее, дети исправляли допущенные ошибки и последующие задачи решали самостоятельно. Низкий уровень был выявлен у 6 детей – Альбины А., Жени В., Захара В., Турхана Г., Ульяны К., Шейды Б., что составляет 43 %. Ребята выполняли задание медленно, с неохотой. Например, Женя В. и Ульяна К приступили к выполнению задания только на 9 минуте, остальное время рассматривали предметы вокруг себя. Потом сделали по 2 задачи за оставшееся время, но и эти две задачи были решены неправильно. У Турхана Г. и Шейды Б. возникли проблемы на этапе инструктажа, они долго не понимали, что нужно сделать. Турхан Г. решил, что нужно вырезать, не понимал, как можно соединить линией. В результате они сделали только половину работы, и лишь 2 из решённых ими задач оказались верными. Альбина А. и Захар В. отказались от выполнения задания. Захар просто сидел и ждал, когда ему разрешат уйти, не проявляя интереса к задачам. Альбина А. попросила после инструктажа отпустить её, чтобы убрать куклу, когда экспериментатор спросил у девочки, вернётся ли она после того, как уберёт куклу, та ответила, что сегодня её не хочется это делать.

Количественные показатели представлены на рисунке 3.

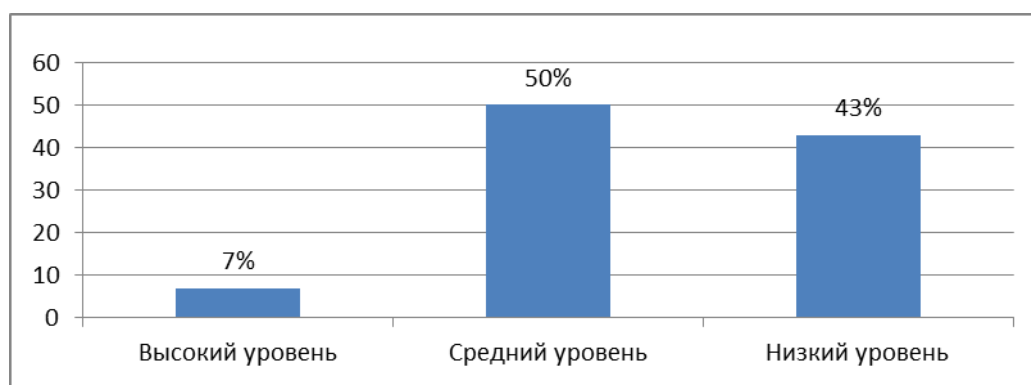


Рисунок 3 – Количественные результаты методики «Матричные задачи Равена»

Методика «Расселение» (Н.Е. Веракса) [5].

Цель: определить уровень сформированности умения использовать модели для установления классификационных отношений.

Содержание. Ребёнку выдаётся лист бумаги с изображённой на нём таблицей, где по вертикали распределяются фигуры в соответствии с формой, а по горизонтали в соответствии с цветом. В нижней части листа расположены следующие объекты: книга, ёлочный шар, помидор, арбуз, шляпа, флажок, палатка, стиральная машина, кубик. Экспериментатор даёт следующую инструкцию: Рассмотрите предметы, изображённые на нижней части листа и рассели их в соответствующие домики.

Высокий уровень (3 балла). Ребёнок справляется с полным объёмом работы самостоятельно, все объекты расселены верно, в соответствии с заданными признаками.

Средний уровень (2 балла). Ребёнок допустил 1-3 ошибки, для выполнения задания требовалась помощь взрослого.

Низкий уровень (1 балл). Ребёнок допустил более 3-х ошибок или не закончил выполнение задания.

В результате были получены следующие данные. Высокого уровня диагностировано не было. Средний уровень был выявлен у 7 детей (50 %). Альбина А., Вика М., Катя М., Лео К., Олег Е., Ульяна К., Шейда Б. показали средний уровень. Дети начинали выполнять работу, ориентируясь только на цвет предмета, так как он более яркий. Но когда экспериментатор обращал внимание детей ещё и на форму предметов, то дети исправлялись и доделывали задание правильно. Низкий результат был диагностирован также у 7 детей (50 %): Витя Д., Георгий А., Евгений В., Есения К., Захар В., Михаил Л., Турхан Г. Ребята также определяли только один признак – цвет, даже после того, как им было указано на ещё один признак – форму предмета, они продолжали расселять объекты без учёта данного признака. Есения К. и Турхан Г. не закончили работу, оставили несколько объектов не замеченными.

Количественные показатели представлены на рисунке 4.

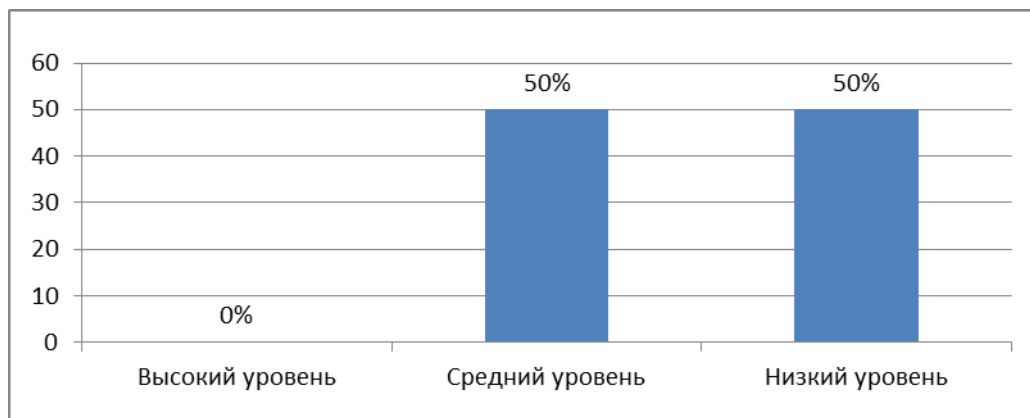


Рисунок 4 – Количественные результаты методики «Расселение».

Методика «Четвертый лишний». (Н.Л. Белопольская)[5].

Цель: определить уровень умения обобщать и абстрагироваться, умения определять и называть существенные признаки.

Содержание. Ребёнку предлагался листок с рисунками предметов. Экспериментатор просил ребенка ответить ему на следующие вопросы: «Что здесь лишнее? Почему ты так думаешь? Назови отличительный признак. Каким словом можно охарактеризовать три оставшихся предмета?»

Высокий уровень (3 балла). Ребёнок быстро выполняет задание на вербальном уровне, объясняет причину выбора, делает правильные обобщения, используя адекватные родовые понятия, может указать родовые отличия.

Средний уровень (2 балла). Ребёнок правильно выполняет задание на вербальном уровне, но ему нужны внешние стимулы мыслительной деятельности, т.е. помощь взрослого в виде наводящих вопросов, повтора задания. Прослеживается владение родовыми понятиями, в то же время возникают трудности в процессе сосредоточения, ребёнку трудно удерживать задание в памяти на протяжении необходимого времени. Встречаются небольшие ошибки, которые исправляются при помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл). Ребёнок не справляется с заданием, не принимает помощь взрослого.

Обратимся к результатам проведённой методики. Высокий уровень был диагностирован у троих детей – Катя М., Лео Т., и Олег Е., что составляет 20 %. Они внимательно прослушали инструкцию и самостоятельно выполнили все задания правильно. Причём Лео Т. справился с заданием за 5 минут, развёрнуто приводил аргументы в пользу сделанного им выбора. Катя М. также быстро справилась с заданием, но при ответах была менее многословна, хотя отвечала тоже правильно. Олег Е. потратил большее время, чем предыдущие двое детей. Но с заданием справился за 8 минут, давал развёрнутые и обоснованные полные ответы. Средний уровень показали 6 детей: Витя Д., Георгий А., Есения К., Миша Л., Турхан Г. И Шейда Б., что составляет 43 %. Дети правильно выполнили задание в полном объёме, но для Турхана Г. потребовалось дополнительное задание и совместное выполнение на начальном этапе. Шейда Б. допускала ошибки, когда ей задавали наводящие вопросы, она исправлялась. Витя Д. делал задание очень долго, допустив несколько ошибок. Есения К., Миша Л. и Георгий А. работали молча, на вопросы экспериментатора не всегда могли найти ответ. Пятеро детей, что составляет 36 %, не справились с заданием. Это Альбина А., Вика М., Евгений В., Захар В., Ульяна К. Они не выполнили большую часть заданий. Количественные показатели представлены на рисунке 5.

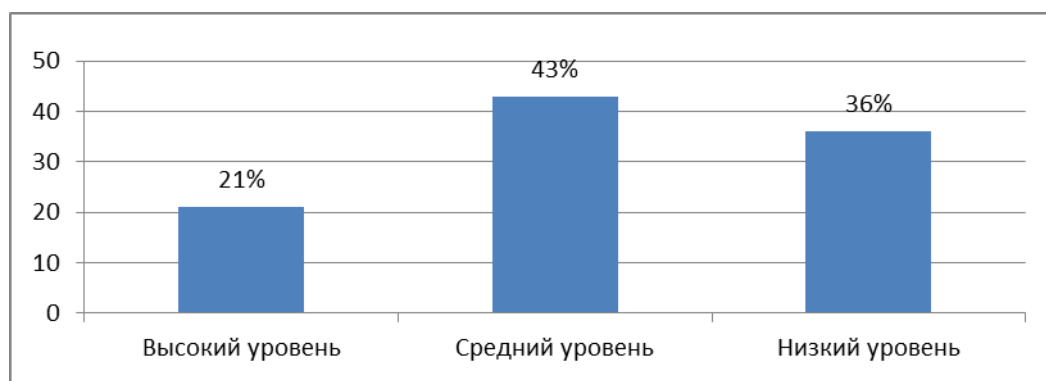


Рисунок 5 – Количественные результаты методики «Четвертый лишний».

Методика «Аналитические задачи». (О.Н. Земцова) [40].

Цель: определить уровень умения понимать логические отношения, уметь соотносить два суждения с целью получения вывода – «Аналитические задачи» (составлены Н.В. Бабкиной).

Содержание. Ребёнку предлагается две сюжетно-логические задачи (в одной прямое утверждение, в другой обратное) с содержанием, которое заинтересует ребёнка. Например: Фиксики ремонтировали электроприборы. Один ремонтировал телефон, а другой – пульт от телевизора. Что отремонтировала Маша, если Папик отремонтировал пульт? (Прямое утверждение). Симка и Нолик соревновались в прыжках. Кто-то из них прыгал в длину, а кто-то в высоту. Как прыгал Нолик, если Симка не прыгала в длину? (Обратное утверждение).

При подведении итогов необходимо учитывать отношение к заданию, способность запомнить условия, умение соотнести два суждения и сформулировать вывод.

Высокий уровень (3 балла). Ребёнок с высоким уровнем демонстрирует высокую мотивацию, внимательно слушает условие задачи, повторяет его про себя и не спешит отвечать, отвечает лишь тогда, когда уверен в правильности ответа, при этом не тратит на решение больше двух минут.

Средний уровень (2 балла). Детям, у которых был диагностирован средний уровень, требовалась помощь педагога, которая заключается в повторном прочтении задачи с использованием приёмов фиксации внимания на деталях условия задачи, что помогало им «не соскальзывать» с нужной мысли.

Низкий уровень (1 балл). К низкому уровню относят ребёнка, не справившегося с заданием и не принимающего помощь.

Обратимся к результатам проведённой методики. Высокий уровень был диагностирован у 1 человека – Вики М., что составляет 7 % – это Вика М. Девочка после внимательного прослушивания задачи, подумав секунд 5, давала правильный ответ, после чего поясняла, почему ответ именно такой.

Средний уровень был диагностирован у 7 детей (50 %) – это Альбина А., Витя Д., Есения К., Захар В., Катя М., Лео Т., Олег Е. Они просили повторно, иногда и по 3 раза читать им условие задачи. Катя М. и Захар В. просили им показать, как это они чинили, спрашивали, будет ли мультфильм. Низкий уровень был диагностирован у 6 детей (43 %): Георгия А., Жени В., Миши Л., Турхана Г., Ульяны К. и Шейды Б. Шейда Б. и Ульяна К. не смогли решить ни одной задачи, помощь взрослого не принимали даже тогда, когда задача была переведена на наглядный уровень. Турхан Г никак не мог понять, что такое пульт, поэтому первая задача для него потеряла смысл, так как он сосредоточился именно на том, что такое пульт. Вторую задачу он также не смог решить, хотя смысл задания понял. Миша Л. и Женя В., опираясь на помощь взрослого, решили прямую задачу, но со второй задачей не справились.

Количественные показатели представлены на рисунке 6.

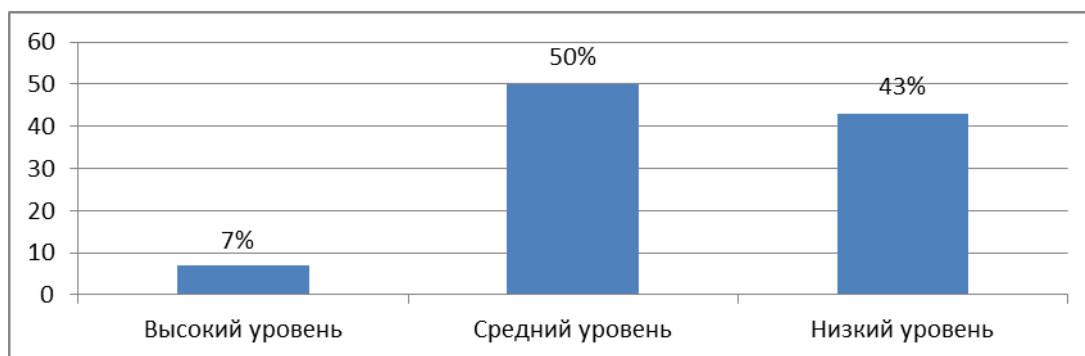


Рисунок 6 – Количественные результаты методики «Аналитические задачи»

Сводная таблица результатов проведённых методик представлена в приложении Б.

После проведения всех диагностических методик, которые были направлены на определения уровня мышления, мы условно выделили и описали три уровня развития мышления.

Высокий уровень (15-18 баллов). К данному уровню мы отнесли детей с высоким уровнем мотивации к мыслительной деятельности, проявляющих интерес к выполнению разных заданий. Эти дети внимательны при

прослушивании инструктажа, осуществляют планирование, то есть проговаривают этапы работы, и самоконтроль. Дети выполняют задания с уверенностью, без излишней тревожности в хорошем темпе. Мыслительные операции (анализ простой наглядной ситуации, выделение существенных признаков) производят в плане внутренних мыслительных операций.

Средний уровень (9-14 баллов) У детей также хорошая мотивация к мыслительной деятельности. У них есть интерес к выполнению заданий разного вида. Дети внимательны во время инструктажа, но иногда просят повторить его полностью или частично. При выполнении задания не всегда часто испытывают чувство неуверенности, ищут эмоциональной поддержки у взрослого спрашивая: «Я правильно делаю?». Темп выполнения заданий средний, но все они выполняются до конца в полном объеме. В процессе работы часто обращаются за помощью ко взрослому. Мыслительные операции, производят уверенно после совместного осуществления подобных операций со взрослым.

Низкий уровень (1-8 баллов) Мотивация детей низкая, они не интересуются той работой, которую осуществляют. Очень быстро переключают внимание, к интеллектуальному усилию не способны. Невнимательны во время инструктажа, не могут сконцентрироваться в процессе работы над заданием, часто отвлекаются. После нескольких неудачных попыток, а порой и не совершив ни одной, отказываются от дальнейшего выполнения заданий. Основной используемый метод – подбор. Анализ, синтез, сопоставление и прочие виды мыслительных операций не используют.

Итоги по выделенным уровням в процентном соотношении, представлены на рисунке 7.

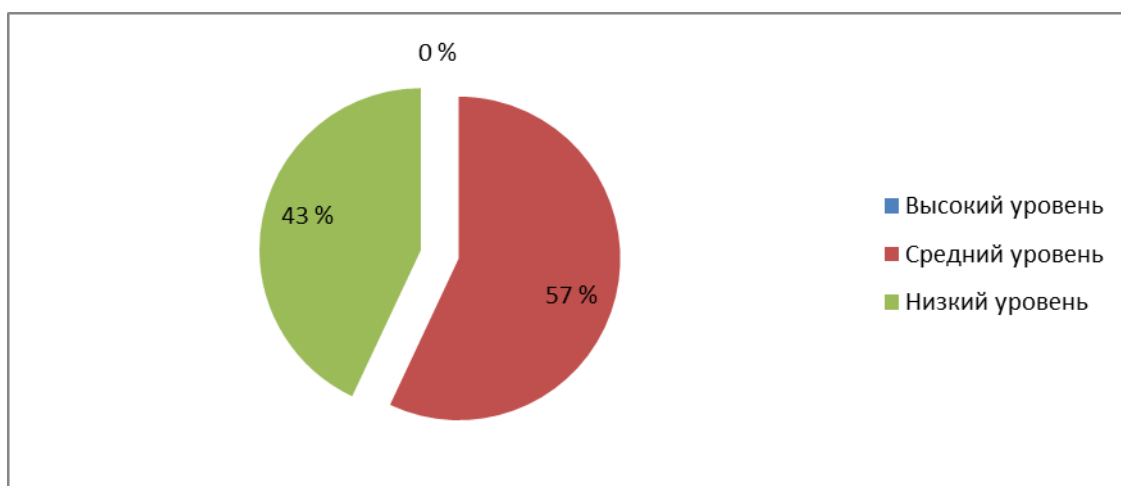


Рисунок 7 – Количественные результаты диагностики уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Контрольный эксперимент.

Данные, которые в результате эксперимента были получены у большей части детей экспериментальной группы 8 человек (57 %), нами был выявлен средний уровень развития мышления; у 6 человек (43 %), мы диагностировали низкий уровень развития мышления. По результатам исследования высокого уровня диагностировано не было, но у Лео Т количество баллов достигло верхней максимальной границы среднего уровня. Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующего эксперимента.

2.2 Реализация педагогических условий развития мышления в работу с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. В ходе формирующего этапа нашего эксперимента мы:

- включали в совместную деятельность методы исследовательского проекта и методы ТРИЗ для развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи;

- осуществляли процесс развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи во взаимодействии с родителями;
- обогащали развивающую предметно-пространственную среду дидактическими материалами.

Так как мы нашему мнению, именно такие педагогические условия будут способствовать развитию мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Обозначенные нами педагогические условия реализовывались в течение трёх этапов: ориентационного, практического и итогового.

Цель первого ориентационного этапа заключалась в изучении особенностей и методики проведения исследовательского проекта, направленного на развитие мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, на подбор игр и разработку непосредственной образовательной деятельности с применением инструментов технологии ТРИЗ, на обогащение предметно-развивающей среды дидактическими материалами, а так же на осуществление отбора форм и средств по работе с родителями детей экспериментальной группы.

Цель второго практического этапа заключалась в непосредственной организации и проведении исследовательского проекта, подготовленных нами игровых тренингов с применением технологии ТРИЗ, а так же реализации мероприятий по взаимодействию с родителями.

Цель третьего итогового этапа заключалась в описании результатов о проделанной нами работе.

На первом организационном этапе мы выявили круг интересов детей и определились с темами исследовательских проектов. В первой главе мы говорили о том, что исследовательские проекты чаще всего индивидуальные, так как круг интересов у детей не совпадает. Но несколько детей захотели делать проекты на одну и ту же тему, мы предложили им объединиться в пары, таким образом, были намечены следующие темы. Альбина А выбрала проект «Такие разные куклы», Витя Д и Миша Л выбрали тему «Самолёты»,

Турхан Г и Шейда Б исследовали тему «Волнистые попугаи», Вика М. исследовала тему «Почему собака кусается?», Олег Е и Лео Т решили исследовать «Автомобили», Есения К. и Георгий А. заинтересовались темой «Динозавры», Ульяна К. решила исследовать «Современные книги», а Захар В, Катя М и Женя В. искали ответ на вопрос «Почему деревья спят?».

Параллельно с этим мы обогатили предметно-развивающую различными пазлами. Мы научили детей делать самодельные пазлы из готовых картинок. Поместили в уголок «Познание» несколько наборов палочек Кюизинера для конструирования, карточки с изображением разных предметов, объёмные и плоскостные модели, гирлянды и бусы разной величины и цвета, игрушки со съёмными деталями, прищепки и основа для них. Для самостоятельных игр детям были предложены игры «Цветные шары», «Цвет и форма», «Шарики и воротики», «Чудесный мешочек», «Бабочки и цветы», «Домино», «Шашки», «Почтовый ящик», «На что похожа эта фигура?», «Времена года», «Изо дня в день», «Блоки Дьениша». Дети сами приносили свои настольные игры, чтобы поиграть с друзьями, родители отмечали, что у детей значительно возрос интерес к настольным познавательным играм.

В исследовательских проектах мы использовали технологии ТРИЗ. Сначала мы предложили детям собрать копилки объектов на тему их проектов. Так Альбина А. собрала копилку с изображениями разных кукол. Витя Д. и Миша Л. собрали копилку с изображениями самолётов. Турхан Г. с Шейдой Б. собрали копилку с изображением попугаев, кроме того сюда же они включили и предметы ухода за попугаями. Вика М. собирала копилку с изображением собак, причём в своей копилке девочка ориентировалась на эмоции, чтобы собаки были добрые, злые, грустные, весёлые и т.д. Олег Е. и Лео Т. собрали самую большую копилку с изображениями автомобилей. Есения К. и Георгий А. собрали коллекцию динозавров, но дети собирали не изображения, а игрушечных динозавров. Ульяна К. собрала коллекцию книг, у неё получилась самая маленькая коллекция из 10 книг, но зато это были не

изображения и макеты, а книги. Захар В., Катя М. и Женя В. собрали изображения деревьев, причём они собирали коллекцию следующим образом: одно и то же дерево в летний и зимний период.

После того, как копилки были собраны, мы стали играть с копилками детей в игры, о которых расскажем ниже.

Цель исследовательского проекта Альбины А. заключалась в изучении кукол, в которые играют дети разных стран. Она распределила все собранные ей куклы в соответствии с местом, где они возникли, а потом по функциям. В результате работы над проектом Альбина А. узнала, что кукла Матрёшка является одним из символов нашей страны России, куклы Барби, Монстр Хай, Винкс и другие подобные были придуманы в Америке и не являются носителями русской культуры и традиций. В Китае придумали делать кукол с фарфоровыми лицами, но чаще эти куклы использовали как украшение интерьера, чем как предмет для игр. В Японии очень популярны куклы-роботы. Также Альбина А. узнала, что есть и бумажные куклы, которым можно рисовать наряды, делать дома из бумаги. Девочка очень увлеклась данной темой, мама помогла сделать ей кукол из бумаги, которые Альбина А. приносила в детский сад для игры с другими девочками, те тоже «заразились» этой увлекательной игрой. Кроме того, распределяя куклы по функциям, была выделена отдельная группа ритуальных кукол, например, чучело Масленицы. На защите проекта девочка рассказала о своих находках и открытиях, все дети слушали её с большим интересом.

Цель проекта «Самолёты», который проводили Миша Л. и Витя Д., была в изучении возникновения самолётов, определении их основной функции и изучении их строения. Сначала мы распределили собранные изображения самолётов на ленте времени, таким образом, дети узнали, что история самолётостроения началась с изготовления планеров, позже появились бипланы, потом самолёту добавили шасси и был изобретён моноплан, позже уже появились самолёты с моторным двигателем. Ребята установили, что строение самолёта схоже со строением тела птицы: есть

тело, кабина, крылья, хвост, шасси. Мальчики разгруппировали все самолёты в соответствии с их функцией на военные, грузовые и пассажирские. На презентации ребята рассказали о своих открытиях, чем очень заинтересовали всех остальных слушателей.

Цель исследовательского проекта «Волнистые попугаи» была в изучении образа жизни этих питомцев. Так как у детей эти птицы были дома, то основным исследовательским методом было наблюдение, а родители записывали сформулированные детьми выводы. Так в результате исследования и наблюдения дети сделали и рассказали нам о том, что попугаям в домашних условиях необходима клетка, поилка, кормушка, жёрдочки для того, чтобы попугай мог там сидеть и спать. Также попугаям нравятся игрушки, такие как колокольчики, зеркальца, кольца, на которых они также могут сидеть и качаться как на качелях. Попугайчикам необходим корм, который состоит из проса, ячменя, семечек. Турхан Г. определил, что его попугайчик больше всего любит корм марки «Рио», а попугаю Шейды Б. больше нравится корм «Вака». Менять воду, чистить клетку и давать корм попугаю необходимо каждый день. Для презентации родители детей сняли небольшие видеоролики о питомцах. Дети рассказали о своих открытиях и показали видеоролики, что вызвало особый интерес у слушателей.

Целью проекта Вики М. был поиск ответа на вопрос «Почему собака кусается?» В ходе проекта девочка выяснила, что большая часть собак не кусается, несмотря на то, что зубы есть у всех. Есть специальные собаки-охранники, их хозяева держат на цепи. Могут кусаться и бездомные собаки, если на них нападают – это их способ защиты. А ещё могут кусаться больные и бешенные собаки, их укусы очень опасны. Во время защиты Вика М. рассказала о собранной информации и раздала памятки, на которых схематично изобразила, чего нельзя делать, если не хочешь, чтобы тебя покусала собака.

Целью проекта Олега Е. и Лео Т. было изучение строения автомобиля. Мальчики зарисовали схему, на которой показали, что у автомобиля есть

фары, капот, лобовое стекло, зеркало, багажник, двери, колёса, бампер. Также ребята рассказали, что у любого автомобиля обязательно есть руль, приборная панель, кузов, коробка передач, двигатель, ключ зажигания, ремни безопасности. Свою копилку дети классифицировали по форме кузова, размерам, и функции. В результате работы над проектом мальчики узнали, что по типу кузова автомобили бывают хэтчбэк, седан, универсал, кабриолет, купе, минивен; по размерам могут быть мини-автомобили, компактные автомобили, среднего класса, представительские, внедорожники; по функции бывают пикапы – для перевозки грузов, для перевозки пассажиров, служебные, спортивные. А марка автомобиля зависит от завода, на котором данный автомобиль был произведён. На презентации этот проект было интересно слушать как мальчикам, так и девочкам.

Целью проекта «Динозавры», который подготовили Есения В. и Георгий А., было изучение динозавров. Дети классифицировали динозавров по следующим признакам: травоядные – хищные, а так же по среде обитания на тех, кто обитал в море, на суше и в воздухе. Чтобы найти нужную информацию, дети пользовались энциклопедиями для детей. Так они узнали, что к травоядным динозаврам относились гипсилофодоны, брахиозавры, хасмозавры, игуанадоны, сцелидозавры, эуплоцефалы и др. При работе с объединением по группам мальчики пришли к выводу, что травоядные динозавры были либо большого размера, либо имели средства для внешней защиты в виде рогов, шипов, гребней или броню. Хищные динозавры, такие как мегалозавры, дилофозавры, тираннозавры, бариониксы, карнозавры и др. имели острые зубы и передвигались очень быстро на двух лапах, хоть были и маленькими по размеру. Всю собранную информацию дети наглядно представили на макетах во время презентации. Потом до конца учебного года игрушки динозавров оставались в группе, и дети использовали их в своих сюжетно-ролевых играх.

Целью проекта «Современные книги» было изучить виды книг, их строение, материалы из которых книги изготавливаются. Для своего проекта

Ульяна К. собирала натуральные объекты, таким образом, в её копилке была обычная книжка с тонкой обложкой, книга с толстой обложкой, книги, разные по размеру (формату), книжка-малышка, книга-театр, книжка-раскладушка, музыкальная книга, книжка-игрушка для ванной, книжка-подушка для малышей, электронная книга. Сначала Ульяна К. нашла общее для всех книг – это наличие обложки и страниц (за исключением электронной), то есть строение книги, тогда мы предложили ей подумать, чем же схожа электронная книга с остальными, и выяснили – что у них общая основная функция – получение информации, хоть и разное строение. На презентации девочка не только рассказала о каждой из собранных ею книг, а также представила книжку, изготовленную своими руками. После защиты данного проекта у некоторых детей также появилось желание сделать собственную книжку. В результате каждый из ребят сделал книгу, некоторые даже несколько книг и в группе появилась своя библиотека.

Целью исследования Захара В., Кати М. и Жени В. было найти ответ на вопрос «Почему деревья спят?». Ребята собрали копилку деревьев как лиственных, так и хвойных. Сопоставили их по внешнему виду в летний и зимний период, отсюда они вышли на проблемный вопрос: почему хвойные деревья не сбрасывают иголки? В результате исследования они выяснили, что иголки это тоже листья, но их поверхность гораздо меньше, они жёсткие и плотные, так дерево защищает себя от замерзания. Лиственные деревья сбрасывают свои листья и засыпают, то есть их рост на время холода прекращается – это их способ защиты от холода. Свою презентацию ребята провели во время уличной прогулки, в ходе которой наглядно показали остальным детям лиственные и хвойные деревья в зимний период.

Для проведения игровых тренингов с применением технологий ТРИЗ мы совместно с родителями и детьми собрали различные копилки в виде рисунков, фотографий, схематических карточек, условных знаков. Содержание проводимых нами тренингов было взято из книг А.А. Нестеренко. [25]

Цель игрового тренинга «Мои друзья» заключалась в формировании способности к определению объекта по наличию заданного значения признака, проверке наличия искомого значения признака.

Содержание. Дети разбирают из копилки по одной карточке. Затем педагог говорит детям значение признака. Дети, у которых в объектах на картинке есть заданное значение, подходят к ведущему. Задача каждого ребёнка доказать с помощью нужных аргументов свою принадлежность ко множеству «друзей», т.е. его объект обладает заданным значением признака. Приведём пример одной из таких игр: «Ребята, выберите по одной картинке с изображением мебели. Теперь каждый будет тем предметом, который изображен. Мои друзья те, у кого четыре ножки. Друзья подойди, прошу вас подойти ко мне. (Дети выбегают к ведущему.) Расскажите мне, почему вы действительно мои друзья. Какой признак мы должны проверить? (Наличие у предмета 4 ножек). Проверим (каждый ребёнок поочередно приводит нужный аргумент)».

Ведущий намеренно провоцирует детей: «А я возьму такой объект (показывает стул с тремя ножками)». Альбина А. и Миша Л. говорят, что этот объект не подходит, так как не выполняется условие. Тогда воспитатель предлагает исправить что-либо, чтобы условие выполнялось. Миша Л. предложил добавить ещё одну ножку. Основная сложность для детей заключалась в том, чтобы найти правильный аргумент для доказательства своей принадлежности. После нескольких повторов в роли ведущего стали поочередно выступать дети. Причём варианты усложнения с преобразованием предметов были детям очень интересны, они всё чаще и чаще выбирали объекты, у которых не было прямого признака, чтобы совершить какое-либо мысленное преобразование.

Следующий игровой тренинг, который мы проводили с детьми, назывался «Теремок». Целью данной игры было формировать умение сравнивать объекты. Для проведения мы так же использовали копилки с объектами.

Каждому ребёнку предлагалась роль какого-либо объекта. Задача детей поочередно заселить теремок. А в теремок можно войти только тогда, когда объект может доказать, чем похож на последнего «героя», вошедшего в теремок. Есть важно условие - признаки, названные ранее повторять нельзя.

Сюжет игры строится по сюжету одноимённой сказки: дети выбирают картинки-объекты, роли которых они будут играть. Ведущий проговаривает: «Стоит в поле теремок. Он ни низок, ни высок. Кто в теремочке живёт? Кто в невысоком живёт?» После этих слов он заселяет в теремок любого ребёнка. Тот называет себя: «Я капуста». После этого следующий ребёнок стучится в теремок: «А я диван. Пусти меня в теремок». «А чем ты похож на меня»? «Я тоже белый». «Заходи». Далее дети называли следующие признаки: я сделан из дерева; меня можно поставить в квартире; я продаюсь в магазине; меня можно сорвать и т. д.

В эту игру детям было играть намного сложнее, чем в предыдущую, поэтому воспитатель помогал детям наводящими вопросами: Может ли в вас что-то храниться? Где вас можно расположить? Как вас можно открыть? и др. После того, как дети сыграли в эту игру более 5 раз, они стали придумывать очень оригинальные сравнительные признаки и игра им стала нравиться.

Следующая игра, которую мы предлагали детям называется «Я беру тебя с собой». Цель игрового тренинга заключалась в формировании умения объединять объекты по общему признаку, определяя название данного признака, по которому объекты имеют что-то общее. Учить детей сопоставлять и сравнивать большое количество объектов, составлять из отдельных признаков целостный образ. Для игры используются всё те же картинки с различными объектами.

Ведущий размещает на доске картинки с объектами, загадывает про себя какой-либо существенный признак, а вслух называет первый объект и прикрепляет его в стороне от остальных объектов. Дети должны угадать этот признак поочередно называя объекты, которые, по их мнению, обладают таким же значением признака. А ведущий говорит, берёт он с собой этот

объект или нет. Игра заканчивается тогда, когда кто-то из детей определяет признак, по которому собирается множество. Например, ведущий говорит: «Я отправляюсь в путешествие и складываю в чемодан нужные мне объекты. Все они чем-то походи друг на друга. Догадайтесь, какой признак у этих объектов. Чтобы это определить называйте объекты, похожие на мой, а я скажу, беру я их с собой или нет. Итак, я беру с собой телевизор».

Д: Я беру с собой радио.

В: Я не беру тебя с собой.

Д: Я беру с собой аквариум.

В: Я не беру тебя с собой.

Д: Я беру с собой лодку.

В: Я беру тебя с собой.

Д: Я беру с собой тарелку.

В: Я беру тебя с собой.

Д: Я беру с собой помидор.

В: Я не беру тебя с собой.

Д: В предметах, которые вы собираете, есть звук [л]?

В: Да! Назовите имя признака, по которому я собрала объекты?

Д: Наличие в словах звука [л].

В: Молодцы, это правильно.

Детям понравилась данная игра, они очень часто предлагали в неё играть, иногда ставили в тупик тем, что всё труднее было подбирать признаки объектов. Георгий А. и Захар В. Часто организовывали данную игру самостоятельно, без помощи взрослого в свободное время.

Ещё один игровой тренинг, который мы предлагали детям называется «Ищи воришку». Цель игры заключается в формировании умения объединить по общему признаку объекты; определять название признака, объединяющего объекты; сопоставлять и сравнивать множество объектов, составляя из отдельных признаков целостный образ; определять объект по заданному списку значений признаков.

Содержание. Все дети, кроме того, кого выбрали водящим, получают картинки. Водящий выходит за дверь, а оставшиеся договариваются об объекте, который будет играть роль «воришки». Затем водящий возвращается. Дети поочередно предлагают искать «воришку» сообщая по одному значению признака. Водящий рассматривает картинки и пытается найти такую, изображение на которой обладает обозначенными значениями признаков. Когда у него это получается, то найденный «воришка» становится водящим. Например, воспитатель говорит детям: «Жители страны Фантазии умеют превращаться в другие объекты, поэтому поймать злоумышленника здесь не просто. Воришка притворился каким-то объектом. Мы с вами знаем кем он притворился, а водящий - нет. У всех нас есть карточка, изображающая какой-то объект. Нам нужно выбрать водящего и удалить его за дверь, потом договориться, чей объект будет «воришкой». После того, как водящий зайдёт, каждый сможет назвать ему по одному признаку этого «воришки». К примеру, если мы загадаем огурец, что вы скажете?

Д (1): Держи воришку, он зелёный. Д (2): Держи воришку, он с хвостиком. Д (3): Держи воришку, он может расти и т.д.

В: Да, это правильно, а водящему за это время нужно рассмотреть наши карточки и найти «воришку». Как только водящий поймёт, про какой объект мы говорим, он его «находит», а «объект» становится водящим.

Детям данная игра очень понравилась, но самостоятельно играть они долго не могли, у детей не получалось организовать на данную игру, но они часто просили воспитателя поиграть с ними в игру «Ищи воришку». Позже Есения К. часто играла в эту игру с Катей М., используя картинки из копилки, собранной для проекта.

Так же часто мы проводили в различных режимных моментах и практических на всех видах непосредственной образовательной деятельности игровой тренинг «Кто больше назовёт». Цель данной игры заключается в формировании умения определять принадлежность объекта к определённому классу с опорой на его существенные признаки, конкретизируя понятия и

приводя примеры.

Содержание. Воспитатель задаёт название множества объектов и предлагает назвать элементы данного множества объектов. Например, домашние животные, растения, транспортное средство и т.д. Задача детей привести примеры объектов заданного вида в режиме аукциона.

Игра очень проста по сравнению с остальными тренингами, но в процессе её проведения можно понять, что дети понимают и могут конкретизировать конкретные экземпляры объектов, стоящих за обобщёнными понятиями. Он служит как средство постоянного мониторинга. Данную игру можно проводить во время прогулки, рассадив детей на веранде, играть с детьми в то время, когда дежурные накрывают на стол и т.д.

Последний из проводимых нами игровых тренингов «Витрина». Целью данного тренинга являлось формирование умения формулировать имена признаков в виде вопросов об объекте; определять признаки, которые сужают поисковое поле наиболее эффективно с целью обнаружения элемента множества (имена признаков, по которому все объекты множества) имеют разные значения.

Содержание. Воспитатель загадывает объект из задуманного множества. Дети формулируют вопросы, пытаются определить, какой из объектов был загадан. Воспитатель может ответить только да или нет. Игра продолжается до тех пор, пока объект определится. Например, воспитатель говорит: «Я мы сыграем в игру «Витрина». Представьте, что все эти объекты расположены на витрине магазина. Я буду продавцом. Продавец должен загадать объект, который он хочет продать. Вы все – покупатели. Покупатель должен отгадать товар, оплата - вопросы. Покупателям выгодно отгадать товар за наименьшее число вопросов. Итак, на витрине продаются объекты. Я загадала один из них. Может быть, кто-то из вас сумеет задать такой вопрос, на который для каждого объекта будут свои ответы. Попробуйте найти такой вопрос.

Д: Это фрукт?

В: Нет. Можете назвать слово, которое я загадала?

Д: Этот овощ зелёный?

В: Да.

Д: Этот овощ внутри белый?

В: Да.

Д: Это огурец?

В: Да. Сколько вопросов вы задали, чтобы отгадать правильный ответ?

Д: Четыре.

В: Теперь тот, кто отгадал загадывает другое слово.

И т.д.

Эта игра, как и другие, понравилась детям. Спустя некоторое время Женя В. и Витя Д. организовывали эту игру самостоятельно, не обращаясь за помощью к воспитателю.

В начале нашей работы с родителями мы провели установочную конференцию, на которую пригласили педагога-психолога и логопеда. Мы попросили психолога проконсультировать родителей об особенностях развития мышления детей 5-6 лет, порекомендовать литературу, которую родители могут почитать, а также пособия по практическим занятиям с детьми. Также мы ознакомили родителей с содержанием тренингов, которые будут проводиться с детьми еженедельно, провели один из них для родителей с целью замотивировать их на помощь детям в сборе копилки картинок. На протяжении формирующего этапа мы проводили личные консультации по предварительной записи 1 раз в 2 недели. На последней неделе мы провели игровой тренинг по типу открытого занятия, на который были приглашены родители, а дети в качестве ведущих поиграли со своими родителями в игры, описанные нами выше. Так же на протяжении всех 6 месяцев мы предлагали родителям материал для занятий дома, эти задания носили добровольный характер. Но большая часть родителей очень этим заинтересовалась. Многие просили порекомендовать какие-либо пособия, так

как детям очень нравились предлагаемые задания.

Заключительный итоговый этап состоял в описании проделанной нами работы. Наблюдая полученный результат мы видим, что проведённая работа по развитию мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи имеет в исследуемой группе положительные отклики. Кроме того у детей существенно улучшилось мышление, ребята овладели начальными навыками мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения и т.д.. Узкие специалисты: логопед и психолог также отметили положительную динамику общего и речевого развития детей. Чтобы убедиться в эффективности проведённых нами мероприятий, мы перешли к контрольному этапу нашего исследования.

2.3 Динамика развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

На заключительном этапе экспериментальной работы мы вновь определили уровень развития мышления каждого ребёнка. Перейдём к описанию результатов исследования.

Методика «Собери домик» (Н.Е. Веракса).

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе, только мы заменили конструирование машины на конструирование домика. Перейдём к описанию полученных результатов.

Высокий уровень развития наглядно-действенного мышления был диагностирован у 4 детей – Альбины А., Вики М., Есении К. и Лео Т., что составляет 28 % всех детей. Дети уверенно и быстро справились с предложенным заданием. Альбина на констатирующем этапе показала низкий уровень по данному критерию, Есения К. и Лео Т. перешли со второго уровня на третий. В целом показатель высокого уровня по данному критерию возрос на 21 %. На среднем уровне по результатам диагностики оказалось 10 человек, что составляет 72 % - это Витя Д., Георгий А., Женя В,

Захар В, Катя М., Миша Л., Олег Е., Турхан Г., Ульяна К и Шейда Б. Показатель среднего уровня также возрос с 43 % до 72 %, то есть на 19 %. Пять человек: Витя Д., Женя В., Катя М., Миша Л. и Олег Е. остались на среднем уровне, как и на констатирующем этапе, но степень уверенности в выполнении задания значительно возросла. Они обратились за помощью ко взрослому за всё задание 1-2 раза, затратив на выполнение существенно меньше времени. Детей с показателями низкого уровня диагностировано не было.

Количественные показатели представлены на рисунке 8.

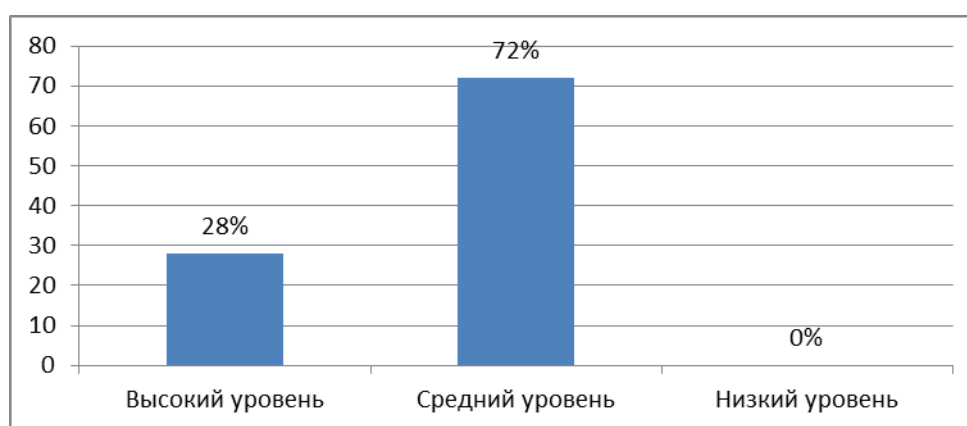


Рисунок 8 – Количественный результат методики «Собери домик»
Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер).

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе, но мы заменили письмо с условными обозначениями на цветочек, озеро и берёзку. В результате проведённого обследования получились следующие результаты:

Высокий уровень развития наглядно-действенного мышления был диагностирован у 4 человек: Вити Д., Георгия А., Лео Т. и Миши Л. что составляет 28 % детей экспериментальной группы. Дети быстро обозначили нужный путь и самостоятельно дошли до нужного домика. Самый значительный рост наблюдался у Георгия А., мальчик перешёл с низкого уровня на высокий. Все остальные ребята перешли со среднего уровня развития данного критерия на высокий. Так как на констатирующем этапе данные этого уровня составляли 0 %, то его качественный показатель возрос

на 28 %. 10 человек (Альбина А., Вика М., Женя В., Есения К., Захар В., Катя М., Лео Т., Олег Е., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б.), что составляет 72 % показали средний уровень. Ребята справились с заданием, но обращались за помощью ко взрослому. Есения К. очень часто спрашивала, верно ли она действует. Захар В. и Катя М. перепутали последовательность прохождения объектов, но самостоятельно нашли допущенную ошибку и закончили задание быстро и правильно. Шесть человек с низкого уровня перешли на средний. Таким образом, показатель среднего уровня возрос на 14 %.

Количественные показатели данной диагностической методики представлены на рисунке 9.

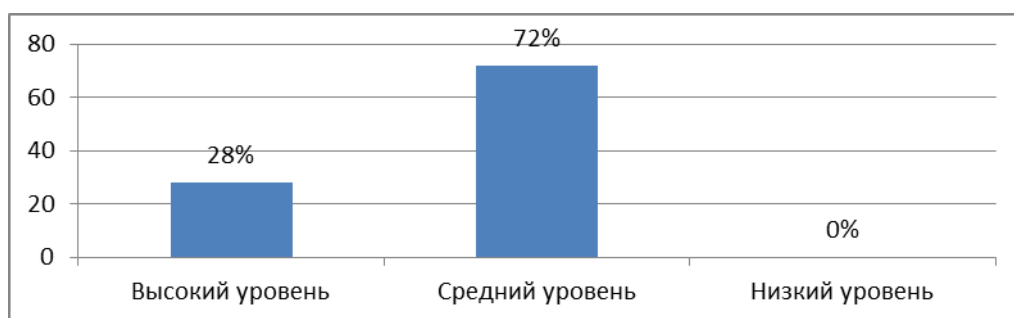


Рисунок 9 – Количественный результат методики «Лабиринт»

Методика «Матричные задачи Равена». (Дж. Равен).

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе. В результате проведённого обследования получились следующие результаты.

Высокий результат показало 36 % - 5 детей, это Вика М., Георгий А., Катя М., Лео Т. и Миша Л. Таким образом, показатель данного критерия возрос на 29 %. Витя показал, как и на констатирующем этапе высокий уровень, остальные дети перешли со среднего уровня на высокий. Ребята быстро выполнили задание, не обратившись за помощью ни разу. С заданием справились за 5-7 минут. 9 детей – Альбина А., Витя Д., Женя В., Есения К., Захар В., Олег Е., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б., что составляет 64 % всех испытуемых, показали средний уровень. Этот показатель изменил своё процентное соотношение в положительную сторону – возрос на 14 %. Два

ребёнка по-прежнему остались на среднем уровне, как и на констатирующем этапе, остальные 7 человек перешли с низкого уровня. Турхан Г. и Ульяна К. попросили повторить инструкцию ещё раз. Остальные ребята допустили при выполнении задания по 1 ошибке. Показателей низкого уровня диагностировано на контрольном этапе не было.

Количественные показатели методики представлены на рисунке 10.

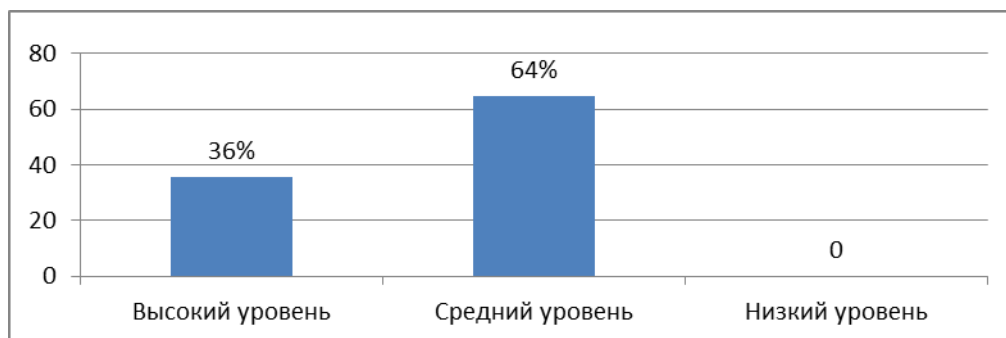


Рисунок 10 – Количественный результат методики «Матричные задачи Равена»

Методика «Расселение» (Н.Е. Веракса).

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе. С целью получения более достоверных результатов на предложенном детям листе с рисунками мы поменяли цвета, форму предметов. Для расселения предложили детям следующие предметы: озеро, шар, огурец, юбка, ваза, крыша, снежинка, коробка конфет, ковёр. В результате проведённого обследования получились следующие результаты:

Высокий уровень был выявлен у 6 человек: Вики М., Есении К., Кати М., Лео Т., Миши Л. и Олега Е., то есть у 43 % детей. Данный критерий оказался по результатам диагностики самым продуктивным, так как с 0 % возрос до 43 %. Из шести человек четверо детей перешло со среднего уровня, а двое детей Есения К. и Миша Л. с низкого. Задание этими детьми было выполнено правильно и самостоятельно. Это объясняется большим количеством подобных заданий, которые были рекомендованы к выполнению дома с родителями. 7 детей (Альбина А., Витя Д., Георгий А.,

Женя В., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б.), что составляет 50 %, показали средний уровень. Трое из них остались на том же уровне, у четверых появилась положительная динамика в развитии. Все эти дети допустили по 1-2 ошибки, Альбина А. и Ульяна К. смогли сами заметить и исправить свои ошибки, остальным понадобилась небольшая помощь взрослого. Несмотря на высокий качественный скачок высокого уровня у 1 ребёнка – Захара В., (7 %), был диагностирован низкий уровень. Это объясняется тем, что родители Захара В. не проявили желания выполнять дома какие-либо упражнения, которые носили добровольный характер. Мальчик справился с заданием, но допустил 5 ошибок, которые исправил только с помощью взрослого и потратил на выполнение задания более 10 минут.

Количественные результаты проведённой методики представлены на рисунке 11.

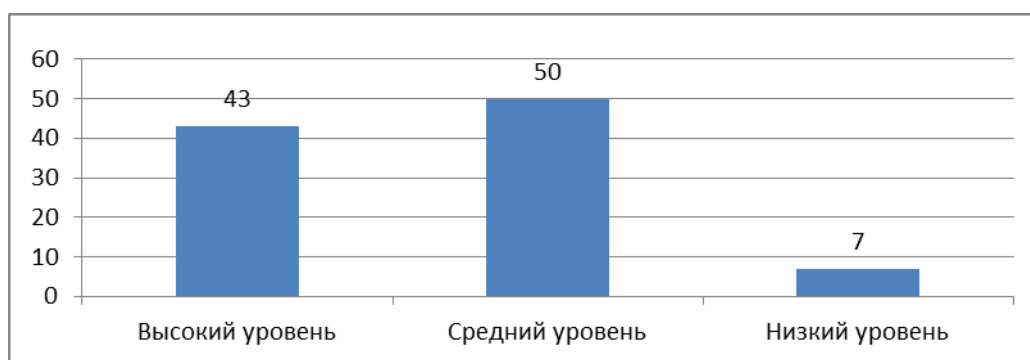


Рисунок 11 – Количественный результат методики «Расселение»
Методика «Четвертый лишний». (Н.Л. Белопольская)

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе. В результате проведённого обследования получились следующие результаты.

Способность к обобщению и абстрагированию, умение выделять существенные признаки на высоком уровне были диагностированы у 6 человек (43 %): Вити Д., Вики М., Ульяны К., Кати М., Лео Т., Олега Е.. Ребята быстро нашли лишний предмет, привели правильные аргументы в пользу своего выбора, для оставшихся предметов правильно подобрали обобщающее слово, определив существенный признак. Катя М., Лео Т. и

Олег Е. остались на высоком уровне, так же как и ранее. Витя Д. перешёл со среднего уровня на высокий. Самые значительные результаты показали Вика М. и Ульяна К., т.к. на констатирующем этапе у них был диагностирован низкий уровень. Остальные 8 человек показали средний уровень, что составляет 57 %. Этот показатель также дал положительную динамику и вырос на 14 %. Альбина А., Женя В. и Захар В. перешли с низкого уровня на средний. Георгий А., Есения К., Миша Л., Турхан Г. и Шейда Б. сохранили стабильный средний показатель. Показатель низкого уровня составил 0 %.

Количественные показатели представлены на рисунке 12.

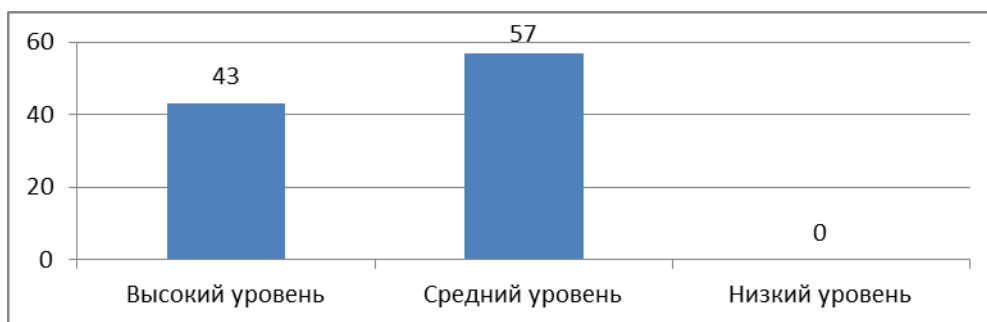


Рисунок 12 – Количественный результат методики «Четвёртый лишний»

Методика «Аналитические задачи».

Содержание и уровни оценивания диагностической методики были описаны нами ранее на констатирующем этапе. В результате проведённого обследования получились следующие результаты.

Высокий уровень был диагностирован у половины детей экспериментальной группы – 7 человек (Альбина А., Витя Д., Вика М., Есения К., Катя М., Лео Т., Миша Л.), что составляет 50 %. Это самый высокий показатель высокого уровня в сравнении с остальными критериями. На констатирующем этапе по данному показателю высокий уровень был диагностирован лишь у 1 ребёнка (7 %) – Вики М., таким образом, количественный показатель вырос на 43 %. Пятеро из этих детей перешли со среднего уровня, а Миша Л. смог перейти на высокий уровень с низкого.

Ребята решали задачи быстро и правильно. Средний уровень был диагностирован у 43 % - 6 детей: Георгия А., Жени В., Захар В., Олег Е., Турхан Г., Ульяна К.. Показатель данного уровня снизился на 7 %. Четверо детей перешли с низкого уровня на высокий, а Захар В. и Олег Е. по прежнему остались на среднем уровне, как и на констатирующем этапе. Дети отвечали правильно, но им требовалось много времени на обдумывание ответа. Низкий уровень был диагностирован у 7 % детей, то есть у одного ребёнка – Шейды Б., это объясняется тем, что у девочки большие трудности с пониманием русского языка, и информацию на слух ей воспринимать очень сложно.

Количественные показатели представлены на рисунке 13.

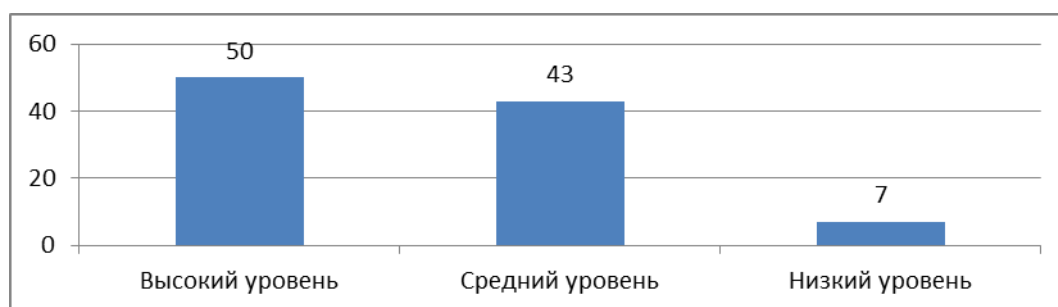


Рисунок 13 – Количественный результат методики «Аналитические задачи»

Развитие мышления по уровням было описано нами выше на констатирующем этапе. Сводная таблица результатов по всем проведённым методикам представлена в приложении В.

Для наглядного представления динамики развития мышления детей в соответствии с обозначенными нами уровнями, представим сравнительные результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах, в виде гистограммы на рисунке 14.

По результатам проведённого нами исследования видна существенная положительная динамика в развитии мышления у детей экспериментальной группы. На констатирующем этапе высокий уровень развития мышления был диагностирован у одного ребёнка Лео Т., на контрольном этапе данный уровень показали уже 6 человек: Лео Т., Витя Д., Вика М., Есения К., Катя М.

и Миша Л.. Лео Т. показал стабильно высокий результат, но и у него можно пронаблюдать положительную динамику. Если на этапе констатации сумма набранных баллов по всем показателям была равна 15, т.е. нижней границе уровня, то на контрольном этапе сумма баллов была максимально возможной – 18. Все остальные пять человек перешли на высокий уровень со среднего. А в целом показатель высокого уровня развития мышления вырос на 36 %.

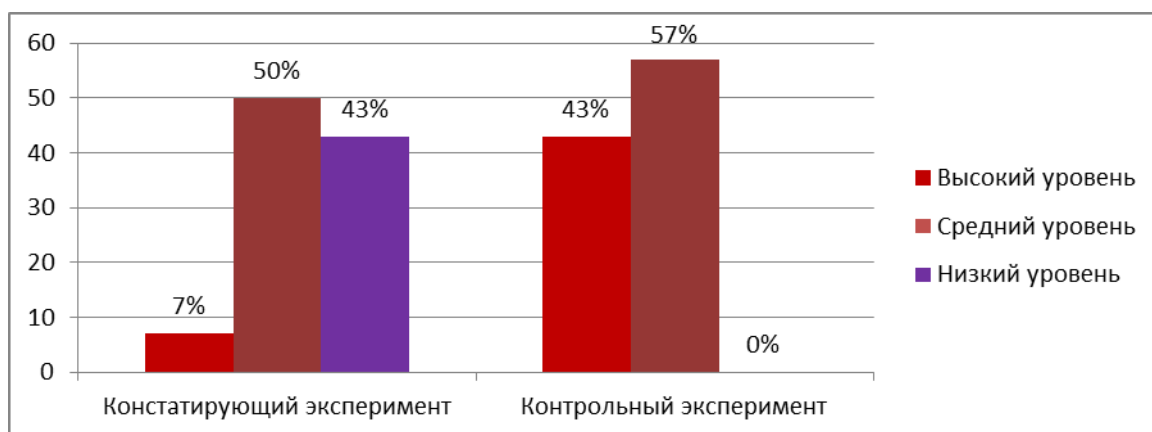


Рисунок 14 – Сравнительные количественные данные исследования уровня развития мышления на констатирующем и контрольном этапе

Средний уровень был диагностирован у остальных детей группы – 8 человек и составил 57 % - это Георгий Г., Женя В., Альбина А., Захар В., Олег Е., Турхан Г., Ульяна К. и Шейда Б.. Из 8 человек Альбина А. и Олег Е. показали тот же уровень, что и на констатирующем этапе, но положительная динамика по сумме набранных баллов есть. Если на констатирующем этапе Альбина А. была на нижней границе уровня и набрала 9 баллов, то на контрольном этапе сумма набранных баллов составила 14, т.е. верхнюю границу. Аналогичная ситуация и у Олега Е. Остальные 6 человек перешли на средний уровень с низкого. Низкого уровня, который по результатам диагностики на констатирующем этапе был диагностирован у 6 детей, на этот раз не было выявлено ни у одного ребёнка. Таким образом, показатель низкого уровня снизился на 43 %.

Опираясь на данные полученные в ходе эксперимента, можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, а проведённая на

формирующем этапе работа оказалась эффективной и позволила повысить качественный уровень развития мышления детей.

Таким образом, констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление и определение уровня развития мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Чтобы решить поставленные на начальном этапе задачи нами были выделены критерии и показатели, а также в соответствии с ними определены диагностические задачи. Анализ результатов по проведённому диагностическому исследованию позволил условно определить и описать три уровня в развитии мышления у детей 5-6 лет: высокий, средний и низкий.

После проведённого нами анализа теоретических положений, концептуальных подходов, данных, которые были получены в ходе констатирующего этапа исследования, мы смогли перейти к формирующему этапу.

Работа по развитию мышления детей 5-6 лет строилась по этапам: ориентационному, практическому и итоговому. Этапы в организации работы с детьми в ходе формирующей части исследования были обусловлены структурными и содержательными компонентами коррекционного процесса мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. На каждом этапе мы использовали определенные формы, методы работы в соответствии с обозначенными педагогическими условиями.

В итоге проведённой нами работы по развитию мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи уровень развития мышления значительно повысился. Это доказывает проведённый сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. При сопоставлении полученных данных видна существенная положительная динамика. Таким образом, по результатам контрольного среза можно считать проведенное нами исследование эффективным.

Заключение

По результатам проведенного исследования была подтверждена выдвинутая нами гипотеза, а так же были сделаны следующие выводы:

Так как период старшего дошкольного возраста является сензитивным для развития мышления, то процесс развития мышления у детей 5-6 лет в этот период будет наиболее эффективным.

По результатам анализа психолого-педагогической литературы показал, что проблема развития мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи является сложной. Мы уточнили понятие «общее недоразвитие речи», под которым понимаются «различные сложные речевые расстройства, при наличии которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина), и «процесс развития мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи», то есть совокупность психолого-педагогических воздействий, направленных на развитие мышления детей (О.С. Бот, Л.С. Сековец и др.).

На констатирующем этапе эксперимента нами была выявлена зависимость уровня развития мышления от используемых развивающих воздействий на детей 5-6 лет и от уровня развития мышления каждого конкретного ребёнка. В ходе констатирующего эксперимента мы определили недостаточный уровень педагогического воздействия на процесс развития мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Мы выявили, что несмотря на адекватное понимание данной проблемы родителями и педагогами детского сада, отсутствует совместная и согласованная работа.

Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи возможно, если: включение в совместную деятельность методов исследовательского проекта и методов ТРИЗ для развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; осуществление процесса развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи во

взаимодействии с родителями; обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими материалами.

В результате проведённого эксперимента у всех детей экспериментальной группы произошли качественные изменения. Повысился логическим играм и задачам, развивающим как мышление, так и речь, к работе со схемами и моделями. Расширился активный и пассивный словарный запас детей, их речь стала более связной, конкретной и целенаправленной. Улучшилось качество сюжетно-ролевых игр детей, повысился уровень коммуникации. Дети совместно с родителями стали собирать тематические копилки слов и рисунков, обыгрывать их.

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, задачи решены, полученные теоретические и экспериментальные данные подтверждают выдвинутую гипотезу.

Список используемой литературы

1. Андреева, А.Д. Проблема игровой мотивации современных детей [Текст] / А.Д. Андреева // Журнал практического психолога. – 2008 - № 5. – С. 101—114.
2. Аслаева, Р.Г. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Р.Г. Аслаева. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. - 136 с.
3. Богат, В.П. «Оператор РВС»: ТРИЗ в детском саду [Текст] / В.П. Богат; В.П. Богат // Ребенок в детском саду. – 2008. -№ 3. – С. 77-78.
4. Белопольская, Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. [Текст]/ Н.Л. Белопольская, Изд. 3-е, стереотип. М., 2009.
5. Венгер, Л.А. Соотношение слова и образа в решении дошкольниками мыслительных задач [Текст] : сб. ст. / под ред. Л.А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 3–13.
6. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса – М. Мозаика-Синтез, 2014. - 112 с.
7. Воробьева, Е.В. Развитие речи ребёнка от года до семи лет [Текст] / Е.В. Воробьева, Е.Е. Шевцова - М.: Сфера, 2007. - 96 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 265 с.
9. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 128 с.
10. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 486 с.
11. Ермакова, Е.С. Развитие гибкости мышления детей: Дошкольный и младший школьный возраст : учеб.-метод. пособие [Текст] / Ермакова Е.С., Румянцев И.Б., Целищева И.И. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

12. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
13. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]: пособие для логопедов / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 205 с.
14. Квач, Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет : пособие для педагогов дошк. учреждений [Текст] / Н.В. Квач. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
15. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб: МиМ, 2010. - 286с.
16. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 464 с.
17. Лалаева, Р.И. Логатопсихология: учебное пособие для студентов [Текст] / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. - М: Владос, 2011. - 287 с.
18. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Просвещение, 2005.
19. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224с.
20. Леонтьев, А.М. Психическое развитие в дошкольном возрасте [Текст] / А.М. Леонтьев // Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. - М.: Наука, 2003. - 498 с.
21. Лизунова, Л.Р. Формирование словесно-логического мышления у детей с ОНР [Текст] / Л.Р. Лизунова, М.И. Патырбаева, Н.Л. Лепихина; Лизунова Л.Р., Патырбаева М.И., Лепихина Н.Л. // Логопед. – 2009. - № 4. – С. 22-27.

22. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка [Текст]: сб. ст. / отв. ред. Е.В. Шорохова. – Издательство :ДиректмедиаПублишинг, 2008. – 414 с.
23. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст] / А.К. Маркова, А.Г. Лидере, Б.Л. Яковлева. - Петрозаводск, 2002. – 199 с.
24. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников [Текст] / Л.С. Маркова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 174 с.
25. Нестеренко, А.А. Мастерская знаний. Проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебное пособие. [Текст]/ А.А. Нестеренко. СПб: BOOKINFILE, 2013. - 603 с.
26. Нестеренко, А.А. Моё зазеркалье (Развитие речи средствами ОТСМ-ТРИЗ). Учебное пособие. [Текст] / А.А. Нестеренко. СПб: BOOKINFILE, 2013. - 222 с.
27. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления [Текст]: учеб.пособие / С.Л. Новоселова. – 2-е изд. – М., Воронеж: МОДЭК, 2003. – 318с.
28. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. [Текст] / Т.Н. Овчинникова - М.: Академический проект. 2000. - 208 с.
29. Основы специальной психологии: учеб.пособие для студ. сред. учеб. заведений [Текст] /Л.М. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
30. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: Учебное пособие [Текст]/ Под ред. А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь: Изд. СГПИ, 2011. - 372 с.
31. Попенова, Н.Е. Словесно-логические игры в развитии детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.Е. Попенова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2008. - № 12. – С. 61-65.

32. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ [Текст]/ Под. ред. Н.В. Микляевой. М.: Сфера, 2012 – 128 с.
33. Преснова, О.В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / О.В. Преснова; под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. – Воронеж, 2001. – С. 104-111
34. Психология детей с нарушениями речи (логопсихология). Основы специальной психологии. [Текст] / Под.ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 408 с.
35. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации [Текст]/ /сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. - 70с.
36. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др. М.: Просвещение. 2014. – 232 с.
37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 369 с.
38. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова. – М. : 2003. – 100 с.
39. Самусикова, Л.А. Игры для развития речи и мышления дошкольников [Текст] / Л.А. Самусикова // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 65–69.
40. Сидорчук, Т.А. Развитие творческого мышления методами ТРИЗ и РТВ [Текст] / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко, С.В. Лелюх; Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко, С.В. Лелюх // Ребенок в детском саду. – 2007. - № 1. – С. 11-13.
41. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд. перераб. [Текст]/ Е.О. Смирнова. - СПб.: Питер, 2011. - 304 с.
42. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М. :Классикс-стиль, 2003. – 160 с.

43. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
44. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / А.Н. Соколов. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
45. Специальная педагогика [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Беякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
46. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Кн. для педагога-дефектолога [Текст] / Е.А. Стребелева. -М.:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 184 с.
47. Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей [Текст] : учеб.пособие. / О.Н. Усанова. – М.: Просвещение, 1990. – 200 с.
48. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. – 1991. – 44 с.
49. Филичева, Т.Б., Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Профессиональное образование, 2004. - 232с.
50. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Т.Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 40–42.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

| № п/п | Имя | Возраст |
|-------|------------|---------|
| 1 | Альбина А. | 5,6 |
| 2 | Витя Д. | 5,7 |
| 3 | Вика М. | 6,0 |
| 4 | Георгий А. | 6,1 |
| 5 | Евгений В. | 5,8 |
| 6 | Есения К. | 5,9 |
| 7 | Захар В. | 5,7 |
| 8 | Катя М. | 5,5 |
| 9 | Лео Т. | 6,3 |
| 10 | Михаил Л. | 6,0 |
| 11 | Олег Е. | 5,10 |
| 12 | Турхан Г. | 5,7 |
| 13 | Ульяна К. | 5,10 |
| 14 | Шейда Б. | 5,8 |

Приложение Б

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента
(развитие мышления)

| № | Ф.И. ребенка | Диагностические методики | | | | | | Кол-во баллов | Уровень |
|----|--------------|--------------------------|----|----|----|----|----|---------------|---------|
| | | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | №6 | | |
| 1 | Альбина А. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 9 | Средний |
| 2 | Витя Д. | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 12 | Средний |
| 3 | Вика М. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 13 | Средний |
| 4 | Георгий А. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 8 | Низкий |
| 5 | Евгений В. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 | Низкий |
| 6 | Есения К. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 11 | Средний |
| 7 | Захар В. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 | Низкий |
| 8 | Катя М. | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 | Средний |
| 9 | Лео Т. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 14 | Высокий |
| 10 | Михаил Л. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 10 | Средний |
| 11 | Олег Е. | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 | Средний |
| 12 | Турхан Г. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | Низкий |
| 13 | Ульяна К. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 | Низкий |
| 14 | Шейда Б. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 8 | Низкий |

Приложение В

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента
(развитие мышления)

| № | Ф.И. ребенка | Диагностические методики | | | | | | Кол-во баллов | Уровень |
|----|--------------|--------------------------|----|----|----|----|----|---------------|---------|
| | | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | №6 | | |
| 1 | Альбина А. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 14 | Средний |
| 2 | Витя Д. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 16 | Высокий |
| 3 | Вика М. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 | Высокий |
| 4 | Георгий А. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 14 | Средний |
| 5 | Евгений В. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | Средний |
| 6 | Есения К. | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 15 | Высокий |
| 7 | Захар В. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 11 | Средний |
| 8 | Катя М. | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 | Высокий |
| 9 | Лео Т. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | Высокий |
| 10 | Михаил Л. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 16 | Высокий |
| 11 | Олег Е. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 14 | Средний |
| 12 | Турхан Г. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | Средний |
| 13 | Ульяна К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 | Средний |
| 14 | Шейда Б. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 11 | Средний |