



## АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что успешное обучение детей предполагает высокий уровень развития мыслительных операций ребёнка, умение самостоятельно приобретать, обобщать и систематизировать свои знания, творчески решать различные проблемы. Поэтому уже в дошкольный период формированию у дошкольников мыслительных операций должно отводиться важное место.

В связи с неполноценной речевой деятельностью формирование у детей с общим недоразвитием речи отмечается ряд специфических особенностей мышления. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание развития словесно-логического мышления, отсутствие специального обучения ведет к затруднениям в формировании операций анализа и синтеза, сравнения и обобщения. В работе выявлено противоречие между важностью процесса развития мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточной практической разработанностью изучаемого вопроса в аспекте психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: теоретически изучить и апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

В исследовании решаются задачи: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; выявить уровень сформированности мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; определить содержание и выявить эффективность психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Новизна работы заключается в определении критериев оценки уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, выделении психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Бакалаврская работа имеет практическую значимость.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (50 источников), 13 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 72 страницах. Общий объем работы с приложением – 85 страниц. Текст работы иллюстрируют 2 таблицы, 22 рисунка.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	9
1.1 Особенности развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	9
1.2 Мышление дошкольников: понятие и онтогенез, особенности развития мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3 Психолого-педагогические условия коррекции мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	23
Выводы по первой главе.....	30
Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи .....	31
2.1 Исследование уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.....	31
2.2 Апробация психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.....	44
2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.....	52
Выводы по второй главе.....	61
Заключение .....	65
Список используемой литературы.....	67
Приложение.....	73

## Введение

Познание окружающего мира является одной из важнейших проблем человечества. Мышление возникает на основе практической деятельности и отличается сохранением связи и чувственного познания, т.е. с ощущений, восприятия и представлений на протяжении всей жизни.

ФГОС ДО 2013 г. в качестве основного принципа дошкольного образования рассматривает формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Кроме того, стандарт направлен на развитие интеллектуальных качеств дошкольников. Согласно ему, программа должна обеспечивать развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Повышение познавательной активности дошкольников и развитие тесно связанного с ним мышления представляет сегодня актуальную проблему.

Успешное обучение детей в начальной школе по современным программам (требования ФГОС) предполагает высокий уровень развития мыслительных операций ребёнка, умение самостоятельно приобретать, обобщать и систематизировать свои знания, творчески решать различные проблемы. Поэтому уже в дошкольный период формированию у дошкольников мыслительных операций должно отводиться важное место.

Современная педагогическая теория и практика особым вниманием наделяет обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями и совершенствование содержания их обучения, чтобы повысить эффективность коррекционного воздействия. В исследованиях Н.Н. Малофеева, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Е.А. Стребелевой, Г.В. Чиркиной и др. учитываются возрастные закономерности и специфические особенности развития детей с различными отклонениями, как одно из условий осуществления этого процесса. К детям с особыми образовательными потребностями следует отнести большую группу детей с общим недоразвитием речи.

В связи с неполноценной речевой деятельностью формирование у детей таких сфер как сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая отличается особенностями. Ряд специфических особенностей мышления обусловлен связью между речевыми нарушениями и прочими сторонами психического развития. Несмотря на полноценные предпосылки, позволяющие овладеть мыслительными операциями, которые доступны их возрасту, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание развития словесно-логического мышления, отсутствие специального обучения ведет к затруднениям в формировании операций анализа и синтеза, сравнения и обобщения.

Изучением мышления детей с нарушениями речи занимались такие ученые как И.Т. Власенко, О.Р. Даниленкова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Ю.Ф. Гаркуша.

Вместе с тем, анализ литературных источников показал недостаточность научно-обоснованных методик по использованию современных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование мыслительной деятельности этих детей.

Учитывая дошкольный возраст как сензитивный период в становлении мышления, а также недостаточные научно-методические рекомендации по формированию мышления детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, можно определить актуальность темы исследования.

Выявлено **противоречие** между важностью процесса развития мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточной практической разработанностью изучаемого вопроса в аспекте психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Выявленное противоречие позволяет выдвинуть актуальную **проблему исследования**: каковы психолого-педагогических условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи?

Актуальность выделенной проблемы позволила сформулировать тему исследования: «Психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи».

**Цель исследования** – теоретически изучить и апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования** – процесс коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

2. Выявить уровень сформированности мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

3. Определить содержание и выявить эффективность психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** процесс коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР будет эффективен при реализации следующих психолого-педагогических условий:

– организация работы с детьми, направленной на формирование у них умения осуществлять перенос практического опыта в наглядно-образный план, устанавливать связи, классифицировать и обобщать;

– формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями моделирования, выстраивания целостных сюжетов в наглядном и словесном плане;

– формирование умения мысленного оперирования образами, соотношения между словом и образом.

**Теоретической основой** исследования являются положения

культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского; учет общих закономерностей развития детей с нормальным развитием и детей, имеющих психофизические нарушения (Л.С. Выготский); постулат о том, что мышление – это процесс, возникающий и развивающийся во взаимодействии определенных линий психического развития (развитие предметных действий, действий замещения, подражания, игровой деятельности, речи (Н.Н. Поддьяков)).

**Методы исследования:** анализ научно-методической литературы, констатирующий, формирующий и контрольный этапы психолого-педагогического эксперимента, качественная и количественная обработка полученных результатов.

**Экспериментальная база исследования.** Структурное подразделение № 3 государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 30 г.о. Сызрань. В исследовании приняли участие 10 дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Новизна работы** заключается в определении критериев оценки уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи, выделении психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что в работе обоснованы критерии оценки уровня сформированности мышления детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Практическая значимость** заключается в возможности использования подобранных диагностических методик и предложенных психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи в практической деятельности дефектологов в дошкольной образовательной организации.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и 13 приложений. Текст работы иллюстрирован 2 таблицами, 22 рисунками.



## **Глава 1. Теоретические основы проблемы развития мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи**

### **1.1 Особенности развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Дети с недоразвитием речи являются неоднородной группой. Для одних случаев это состояние обусловлено конституциональным характером, имеющим преимущественно генетическую природу. Для клинической картины этих детей характерно отсутствие признаков, носящих серьезную психопатологическую симптоматику, включая психоорганические явления. Другие случаи отличаются отчётливым проявлением симптомов повреждения, психоорганической и другой психопатологической симптоматики. В данном случае наличие как речевой, так интеллектуальной недостаточности следует считать продуктами сложного взаимодействия, в которое включено большое количество патогенных факторов и механизмов [41, с. 34].

В исследованиях таких авторов как Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф.Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова выделен ряд форм недоразвития речи у детей:

- фонетическое недоразвитие (ФН),
- фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
- общее недоразвитие речи (ОНР).

Под последним следует понимать форму речевой патологии, влекущей нарушение формирования всех компонентов речевой системы, включая как звуковую, так и к смысловую стороны речи, с условием сохранения нормального слуха и интеллекта [4, с. 24].

Р.Е. Левина ОНР характеризует в качестве сборной группы нарушений имеющих различные механизмы. Дополнительную качественную характеристику состояния речевой системы (лексико-грамматическая сфера)

и фактический показатель тяжести отставания в формировании этой сферы языка у детей с ОНР образует наличие уровневой системы оценки развития речи [12, с. 31].

Р.Е. Левина отмечала, что ОНР у детей имеет проявления разных степеней, и в 60-е годы 20 века ею были описаны три уровня речевого развития. В 2000 году Т.Б. Филичевой добавлен IV уровень речевого развития [35, с. 87].

I уровень речевого развития – общеупотребительная речь отсутствует. Фразовая речь не отмечается у так называемых безречевых детей. У детей этого уровня отмечается наличие лепетных слов, звукоподражаний, отдельных существительных и глаголов, имеющих бытовое содержание, обрывков лепетных предложений, имеющих смазанное звуковое оформление характеризующихся нечеткостью и крайней неустойчивостью. Подкреплением высказываний ребенка служит использование мимики и жестов. Дети отличаются большой инициативностью речевого поиска, когда общаются и наличием достаточной критичности к своей речи.

При переходе ко II уровню речевого развития, называемому «начатки общеупотребительной речи», для общения используются не только жесты, которое сопровождаются лепетными обрывками слов, но и начатки общеупотребительной речи. Речевые возможности детей значительно возрастают, дети пользуются в общении простыми по конструкции или искаженными фразами, используют обиходной словарный запас (преимущественно пассивный). Следует отметить наличие искаженных, но достаточно постоянных общеупотребительных фраз. Их речь содержит дифференцированное обозначение названий предметов, действий, отдельных признаков. Дети начинают различать некоторые грамматические формы, однако к ним следует отнести только слова, имеющие ударные окончания (стол – столы) и относящиеся к ряду грамматических категорий. Этот процесс отличается неустойчивым характером и достаточной выраженностью грубого недоразвития речи у детей. У детей бедные

высказывания, речь ограничивается тем, что дети перечисляют непосредственно воспринимаемые предметы и действия.

Влияние специального коррекционного обучения позволяет детям перейти на новый III уровень речевого развития, для которого характерно наличие развернутой фразовой речи, благодаря чему происходит расширение речевого общения детей и окружающих его людей, однако присутствует лексико-грамматическое и фонетико-фонематическое недоразвитие [36, с. 15].

Детям этого уровня, для того чтобы вступить в контакт с окружающими, необходимо присутствие родителей или воспитателей, которые могут внести ряд соответствующих пояснений. Этот этап характеризуется употреблением детьми уже всех частей речи, правильным использованием простых грамматических форм, попытками построения сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Происходит улучшение произносительных возможностей ребенка, воспроизведения слов, имеющих разную слоговую структуру и звуконаполняемость. У детей не возникают затруднения, когда они называют предметы, действия, признаки, качества и состояния, хорошо знакомые из жизненного опыта. Дети спокойно рассказывают о своей семье, составляют короткий рассказ, однако устное речевое общение отличается стремлением детей избежать использования трудных для них слов и выражений.

В свободном общении дети испытывают большие затруднения. Самостоятельная речь отличается недостаточно четким звучанием звуков, которые дети уже научились произносить правильно: например не дифференцированным произнесением звуков (свистящие, шипящие аффрикаты, сонорные звуки), когда происходит замена одним звуком одновременно несколько звуков данной фонетической группы. Дети с III-м уровнем речевого развития отличаются значительным отставанием фонетического оформления речи от возрастной нормы, что проявляется во всех видах нарушений звукопроизношения (сигматизме, ротацизме,

ламбдацизме, дефектах озвончения и смягчения). Несмотря на использование развернутой фразовой речи, у детей есть ряд больших трудностей, когда они самостоятельно составляют предложения, по сравнению с нормально говорящими сверстниками. Следует отметить наличие ошибок и когда дети используют сложноподчинённые предложения с союзами и союзными словами. Составляя предложение по картине, дети часто правильно называют действующее лицо и само действие, но не считают нужным включить в предложение название тех предметов, которые использует действующее лицо.

Логопедическая помощь позволяет большинству детей преодолеть ОНР, но иногда этот процесс не отличается достаточной эффективностью, поэтому был выделен IV уровень. Т.Б. Филичевой IV уровень речевого развития был охарактеризован как развернутая фразовая речь с нерезко выраженным лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием [35, с. 67].

Следует отметить недостаточную изученность механизмов недоразвития речи у детей. С одной стороны, это недостаточность базовых психологических и физиологических предпосылок, с другой стороны – это когнитивные и языковые механизмы формирования языковых способностей при отдельных формах недоразвития речи у детей. Из-за бедности и недифференцированности словарного запаса, своеобразия связного высказывания, являющихся особенностями речевого развития, дети не могут осуществлять полноценное общение. Это приводит к снижению потребности в общении, несформированности форм диалогической и монологической речи, особенностям поведения: незаинтересованности в контакте, неумению ориентироваться в ситуации общения, негативизму. С возрастом происходит травмирование психики ребенка из-за речевой неполноценности, что провоцирует недоразвитие коммуникации и оказывает влияние на развитие личности ребенка с ОНР в целом.

Дети с ОНР отличаются невысоким уровнем развития игровой деятельности, бедностью сюжета, процессуальным характером игры и низкой речевой активностью. Большинство таких детей крайне возбудимы, так как имеется различная неврологическая симптоматика, поэтому игры, если их не контролирует воспитатель, часто отличаются организованными формами. У таких детей часто недоразвита моторика, зрительно-моторная координация, что в целом свидетельствует о недоразвитии тактильно-моторных ощущений, которые представляют собой организующий момент любой деятельности. Недостаточно развиты пространственные представления и образная сфера.

## **1.2 Мышление дошкольников: понятие и онтогенез, особенности развития мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Мышление является высшим познавательным процессом. Научные исследования содержат распространенную точку зрения на мышление как на особенно сложную форму психической деятельности, которая возникает в случаях, требующих для решения задачи осуществления предварительного анализа и синтеза ситуации, чтобы найти специальные вспомогательные операции для их разрешения. В исследованиях В.В. Давыдова, Н.Н. Поддякова [29], С.Л. Рубинштейна [34], отмечается, что процесс мышления отличается сознательным отражением объективной действительности в её свойствах, связях и отношениях, включая объекты, недоступные непосредственному чувственному восприятию.

Мышление отличается от других психических процессов своей связью с проблемной ситуацией, задачей, требующей решения, включая активное изменение условий заданной задачи. Отличаясь от восприятия, мышление может выходить за пределы чувственно данного, расширяя границы познания. Сенсорная информация, лежащая в основе мышления, приводит к осуществлению определенных теоретических и практических выводов. В нем

бытие отражается не только как отдельные вещи, явления и их свойства, но и возможно определение связей, существующих между ними, которые непосредственно человек воспринимать не может. Отражение свойств вещей и явлений, связей между ними происходит в мышлении в обобщенной форме как законы, сущности [26, с. 20].

Мышление не может существовать в виде отдельного психического процесса, для него характерно незримое присутствие во всех других познавательных процессах, включая восприятие, внимание, воображение, память, речи. Высшие формы этих процессов отличаются обязательной связью с мышлением, а степенью его участия в этих познавательных процессах определяется их уровень развития.

Существующая общепринятая классификация отличается выделением трех основных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Наглядно-действенное, или практическое мышление направлено на решение задач в конкретной форме непосредственным включением самого мыслительного процесса в деятельность.

Благодаря активному участию окружающих ребенка людей развивается предметная деятельность и происходит ее «оречевление». Взрослые ставят перед ребенком ряд определенных задач, обучают способом их решения, называют совершаемые ребенком действия. Благодаря включению слова, которое обозначает выполняемое действие, происходит качественное изменение мыслительного процесса ребёнка, даже если он ещё не владеет разговорной речью. У обозначенного словом действия появляется характер обобщенного способа решения группы однородных практических задач, которые можно легко перенести на ряд других аналогичных ситуаций. Если речь включена в практическую деятельность ребёнка, то, даже будучи только слышимой, она способна изнутри перестроить процесс его мышления.

Когда изменяется содержание мышления, оно характеризуется более совершенными формами и процесс наглядно-действенного мышления

сопровождается формированием предпосылок для наглядно-образного мышления. Младший дошкольный возраст отличается глубокими изменениями, как содержания, так и форм наглядно-действенного мышления. Изменённое содержание наглядно-действенного мышления детей сопровождается изменением его структуры. Использование своего обобщенного опыта позволяет ребенку мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий [38, с. 35].

Наглядно-действенное мышление характеризуется наличием всех основных компонентов мыслительной деятельности вместе с определением цели, анализом условий, выбором средств достижения. Решение практической проблемной задачи влечет проявление ориентировочных действий не только на внешних свойствах и качествах предметов, но и на внутренних взаимосвязях предметов в конкретной ситуации. Ребенок дошкольного возраста уже может свободно ориентироваться в условиях практических задач, которые возникают перед ним, самостоятельно находит выход из проблемной ситуации.

Проблемная ситуация – это ситуация, не позволяющая применять привычные способы действий, а требующая преобразования своего прошлого опыта, нахождение новых путей к его использованию [22, с. 33].

Наглядно-действенное мышление сопровождается возникновением наглядно-образного, которое представляет собой основной вид мышления ребенка в младшем дошкольном возрасте. Ребёнок способен к решению в уме только тех задач, которые раньше решались им практически.

Наглядно-образным мышлением является вид мышления, для которого характерно решение задач с опорой на образы, которые есть в сознании человека. Н.Н. Поддьяков характеризует наглядно-образное мышление возможностью решения ребёнком определённых задач в плане представлений, не предпринимая практических действий [22, с. 34]. Наглядно-образное мышление, как ранняя форма, отличается ярко выраженной проблемной направленностью и целесообразным характером.

Следует отметить примыкание начальных этапов развития наглядно-образного мышления к развитию процессов восприятия. Решение определённых перцептивных задач (например, выбор по образцу) характеризуется протеканием процессов восприятия в тесной связи с процессами представлений: при выборе из ряда предметов соответствующий образцу, необходимо наличие определённого представления об этом образце. Для наглядно-образного мышления умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является основополагающим [27, с. 85].

В исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.Л. Гуровой, В.П. Зинченко, Ф.Н. Шемякина, Н.С. Якиманской и др. подробно говорится о структуре наглядно-образного мышления и характеризуются некоторые особенности его функционирования. Основное средство осуществления этой формы мышления-образы, различающиеся по степени обобщённости, по способам формирования и функционирования. Саму мыслительную деятельность отличает оперирование образами [27, с. 67].

В основе формирования у детей умения оперировать образами предметов и их частями лежит способность к произвольной актуализации этих образов, что становится возможным благодаря освоению анализирующих действий, а затем воспроизводящих. Так у ребенка формируется способность к произвольной актуализации представления о воспринимаемом предмете и затем воплощении его в деятельности (рисунке, конструировании).

Развитие логических операций зависит от функционирования самих образов, т.к. вначале происходит выделение новых сторон и связей предметов, на определённом этапе становящихся объектом понятийного мышления, в наглядно-образном плане.

Для образов, используемых в наглядно-образном мышлении, характерно иное строение, чем для образов восприятия. В этих отвлечённых и обобщённых образах следует отметить выделение наиболее важных для решения мыслительной задачи признаков и отношений рассматривать ее в



качестве порождаемой предметностью и формируемой в предметных действиях. Ж.Пиаже выделена следующая классификация образов по их структуре:

- 1) в репродуктивных отражены уже известные предметы или события;
- 2) в антиципирующих человеком воспроизводятся новые, события, которые не воспринимались ранее [20, с. 94].

Репродуктивные образы характеризуются включением в их состав статических, отражающих неподвижные предметы; кинетических, отражающих различные формы движений; преобразующих, отражающих известные человеку преобразования объектов. При этом одни отличаются отражением лишь конечного результата преобразования, в других находится место для отражения всех этапов трансформации объекта.

Развитие наглядно-образного мышления сопровождается наличием значительных качественных изменений. А.А. Люблинская отмечает, что дети 4-5 лет, решая наглядно-практические задачи, используют речевые высказывания, либо речь, подводя итоги деятельности. Несколько позже, осваивая оперирование образами как основным способом решения наглядно-практических проблем, речи отводится устойчивая функция планирования решения [14, с. 18].

Важное условие, обеспечивающее возникновение наглядно-образного мышления – это формирование у детей умения к различению планов реальных объектов и моделей, которые отражают эти объекты. Используя их, ребенок может представить себе скрытые стороны ситуации. Используя модели, дети учатся формировать особые действия, в которых ребенком, с одной стороны, они осуществляются на модели, а с другой – относятся к оригиналу. Дети раннего возраста впервые осознают возможность использования одних вещей и действий для обозначения других, став их заместителями, так происходит становление знаковой функции. Игра, рисование, конструирование позволяют детям под руководством взрослых

усваивать связь между предметом и его обозначением. Благодаря знаковой функции происходит перестройка мышления ребёнка.

Решение наглядно-образных задач обеспечивается взаимосвязанным функционированием множественных структурных компонентов, среди которых следует отметить наличие восприятия, целенаправленных практических действий, мысленного оперирования образами памяти и воображения, образной антиципации, проявляющейся в создании предваряющего образа объекта, который должен быть результатом решения. Наглядное мышление – это анализ, синтез, сравнение, отвлечение, обобщение и конкретизация в наглядно-образном плане [15, с. 19].

Нормальное развитие ребенка предполагает уже на втором году жизни формирование умения к практическому анализу и синтезу предметов и использования орудий для достижения цели (наглядно-действенный уровень). Затем дети могут постепенно освоить процесс выполнения мыслительных операций, не только используя практические действия с предметами, но и не манипулируя с ними, применяя восприятие предметов в наглядной ситуации (наглядно-образный уровень). Этот уровень характеризуется активизацией включения речи взрослых и самого ребенка в процесс мышления. Ее организующая роль позволяет ребенку обрести способность абстрагировать различные признаки предметов и объединять их на основе общих свойств. Следующее достижение наглядно-образного мышления ребенка – умение понимать различные наглядно воспринимаемые зависимости, такие, как отношение целого и части, разная степень выраженности того или иного свойства в сериационном ряду [13, с. 159].

Нормально развивающиеся дети обладают уже сформированным к началу школьного обучения наглядным мышлением, которое далее участвует в процессе дальнейшего развития их понятийного мышления. Г.И. Минская выявила переход ребенка от наглядно-действенного к наглядно-образному и к словесно-дискуссионному мышлению на протяжении дошкольного возраста [16, с. 10].

Следующий вид мышления – словесно-логическое, возникающее на базе наглядно-образного, имеющее форму отвлеченных понятий и рассуждений, позволяющий решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. На развитие словесно-логического мышления оказывает влияние уровень развития наглядных форм мышления, в противном случае его формирование отличается медленным темпом и большими затруднениями, что приводит к неполноценности. Следует отметить, что для дошкольного возраста наглядные формы мышления являются основными [13, с. 161].

Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление объединены глубокой двухсторонней связью.

С одной стороны, благодаря опыту действия с предметами в ходе решения практических задач, подготавливается необходимая почва, способствующая возникновению логического мышления. С другой стороны, благодаря развитию словесно-логического мышления происходит изменение характера предметных действий и создается возможность осуществить переход от решения элементарных к решению сложных практических задач. На переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению оказывает влияние степень сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Осуществление этого перехода возможно, если изменяется характер ориентировочно – исследовательской деятельности, появляется более высокий тип ориентировки в условиях задачи и активизируются речевые задачи в словесном плане.

Таким образом, дошкольный возраст отличается тесным взаимодействием трех основных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

Эти формы мышления способствуют образованию того единого процесса познания реального мира, в котором различные условия позволяют преобладать то одной, то другой форме мышления, что придает

познавательному процессу специфический характер. При этом познавательная деятельность характеризуется ранним включением речи, выступающей носителем способа действия в ней. Закреплению этого способа действия и передаче содействуют речь. Разные стадии развития мышления отличаются разными функциями речи.

Особым вниманием исследователей окружена проблема состояния мышления у детей с ОНР. Историческая ретроспектива этой проблемы показывает различные, часто противоположные теоретические позиции ученых к решению. Большинство авторов выделяется проблема недостаточности мышления у таких детей. Одним из центральных вопросов в этих исследованиях является проблема соотношения мышления и речи, если недоразвита последняя.

Проблема взаимоотношения речи и мышления при наличии речевой патологии у детей и взрослых в трудах исследователей, Согласно занимаемым ими теоретическим позициям рассматривается в трех ракурсах [48, с. 37].

В работах А. Куссмауль, П. Мари, М. В. Богданова-Березовского отмечается непосредственная зависимость речевых расстройств от общемозговых дефектов интеллектуальной сферы или высшего «центра интеллигенции». Природа речи мыслительных нарушений этими авторами объясняется как расстройство распределения внимания, которое провоцируется общими мозговыми изменениями, либо их общеорганической интеллектуальной дефектностью. М. В. Богданов-Березовский считал умственное недоразвитие причиной плохой речи [3, с. 21].

К. Гольдштейном, Х. Хэдом, за исключением некоторых частных различий в точках зрения, говорится о неправомерности выведения причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, в обоих случаях главную причину они видят в том, что нарушена целостный способ деятельности мозга, его «высшие формы интеграции».

А.Пиком, Ф. Лотмар, Г.Я.Трошиным отстаивается точка зрения о том, что расстройства мышления непосредственно обусловлены речевыми дефектами. А. Пик и Ф. Лотмар воспринимают мышление феноменологически – как целостный, неделимый духовный, а не как сложную многоуровневую структурно-организованную форму психической деятельности.

Проведение исследований под руководством Р.Е. Левиной в 60-е г.г. 20 века с последовательным системным анализом речевого и психического недоразвития детей с патологией речи, показали, что недостаточности мышления и другим психическим процессам присущ закономерный характер вторичной задержки развития [12, с. 39].

Таким образом, по мнению Т.А. Фотековой, следует говорить о дифференцированном решении вопроса относительно природы отклонений в познавательной сфере детей с ОНР, что обусловлено характерным для этого нарушения многообразием форм, имеющим различный этиопатогенез, а каждая из этих форм может отличаться своей картиной несформированности познавательной деятельности, которая может иметь разную степень выраженности, включая умственную отсталость [36, с. 8].

По мнению В.В. Юртайкина, Л.Н. Ефименковой, дети с затронутой дефектом речевой сферой, испытывают большие затруднения, если сравнивать с нормой, по усвоению действий наглядно-образного и логического мышления [39, с. 75].

Авторами этот факт связывается с возникновением у ребенка при переходе к наглядно образному мышлению необходимости осуществлять символизацию, позволяющий ему оторваться от конкретного действия с предметом и создать ряд определённых возможностей, чтобы решать мыслительные задачи не методом проб и ошибок, а в плане представления, используя в качестве главного средства решения символы-заместители, а позже знаки-заместители. Используя эти средства, ребёнок может предварительно ориентироваться в ситуации, еще не начав исполнять

действия. Именно тогда умственное действие приобретает полный смысл этого слова. К важнейшим типам этих заместителей относятся речевые знаки. Поэтому исследователи приходят к выводу, что если нарушается образование системы речевых знаков и правил взаимодействия у детей с речевой патологией, то отсутствует вовлечение речи в процесс осуществления мыслительной деятельности, что в целом ведет к затруднению умственного развития ребенка [11, с. 78].

Несмотря на то, что дети имеют полноценные предпосылки чтобы овладеть мыслительными операциями, которые доступных возрасту, у детей наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, отсутствие специального обучения затрудняет овладение ими анализа и синтеза сравнения и обобщения. Многие дети с ОНР отличаются ригидностью мышления. Дети характеризуются недостаточным объемом сведения об окружающем, о свойствах предметов у них есть затруднения при установлении причинно-следственных связей явлений [10, с. 19].

Таким образом, мышление у детей с нарушениями речи имеет ряд особенностей. В связи с недостаточностью самоорганизации речевой деятельности страдают процесс и результат мыслительной деятельности. Такие дети затрудняются, когда классифицируют предметы, обобщают явления и признаки. Для их суждений характерны бедность умозаключений, отрывочность, отсутствие логических связей друг с другом.

При развитии мышления, с учетом основных этапов развития мышления у детей данной категории, ставятся следующие задачи: создать предпосылки к развитию мышления; формировать способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способы ее выполнения. Формировать методы проб, включать речь в процесс, когда решаются все познавательные задачи; обучать детей воспринимать ситуацию, которая изображена на картинке с опорой на свой практический и социальный опыт; развивать понимание временных и причинно-следственных связей; развивать

умение осуществлять выполнение предметной классификации и группировки по образцу, слову и самостоятельно; решать логические задачи [32, с. 108].

### **1.3 Особенности организации коррекции мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

В третьем разделе федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования определены Требования к условиям реализации основной образовательной программы. Условия реализации образовательной области «Познавательное развитие» не предполагают наличия особых требований [31, с. 43].

На познавательное развитие детей влияет соответствие формы обучения возрасту дошкольников. Предпочтение следует отдавать игровому обучению. Однако следует помнить о том, что игры в младшем и старшем дошкольном возрасте отличаются.

Стремление ребенка к самостоятельности не отменяет помощи взрослого в познании мира. И здесь важна позиция, выбранная воспитателем, предпочтительнее всего позиция партнера, который знает, умеет, имеет авторитет, которому хочется подражать. В этом случае основой построения образовательной деятельности должно стать взаимодействие. Дети начинают учиться не столько от воспитателя, сколько от других детей, в силу того, что подражание сверстникам более свойственно ребёнку, особенно в случае установления с ним доброжелательных отношений.

Для осуществления ребёнком открытий в познавательном развитии, самостоятельного решения значимых для него задач, необходимо поддерживать детскую инициативу, предоставлять возможность выбрать материалы и виды активности.

Благодаря вовлечению родителей в образовательную деятельность, вместе с родителями все усваивается быстрее, прочнее и осознаннее.

Важное условие познавательного развития в ФГОС ДО-наличие развивающей предметно-пространственной среды, благодаря которой обеспечивается игровая, познавательная, исследовательская активность, экспериментирование с доступными материалами [31, с. 84].

Главное условие, обеспечивающее развитие мышления у ребенка состоит в позиции взрослого, имеющей в каждом возрастном периоде свою специфику. Область решаемых ребенком задач должна расширяться на основе знаний, которые он получил от взрослого или в собственной деятельности и наблюдениях. Приобретение знаний не должно являться самоцелью развития мышления, это его средство и, одновременно, условие развития. Анализируя свой опыт, ребенок может устанавливать аналогии знакомого с неизвестным, приходя к своеобразным умозаключениям [39, с. 75].

Ведущая роль руководства мышлением ребенка принадлежит речи взрослого, цель которой состоит в придании ему обобщенности, целенаправленности, проблемности, некоторой организованности, планируемости и критичности. В ходе развития и организации восприятия ребенка у него происходит формирование различия и сравнения, которые являются первыми мыслительными операциями. Ребенок нуждается в предоставлении известной самостоятельности для активного действия с объектами.

Ребенок у взрослого учится умению видеть и формулировать в речи проблему, ставить вопрос, отражая в речи результаты познания, хотя ребенком решаются еще не собственно интеллектуальные, а только практические задачи.

Контекст внеситуативно-познавательного общения со взрослым способствует возникновению особого рода «теоретической» деятельности в дошкольном возрасте, что характеризуется появлением многочисленных детских вопросов, касающихся различных областей деятельности. Дальнейшее развитие мышления зависит от отношения взрослого к детским



вопросам. При ответе на них, ребенку должна быть предоставлена возможность, опираясь на помощь взрослого, сверстников или самостоятельно прийти к требуемому ответу, он не должен получать знания в готовом виде. Дошкольник должен научиться думать, рассуждать, пытаться разрешить возникающие вопросы. Благодаря подобной позиции взрослого формируется самостоятельность мышления и пытливость ума [35, с. 69].

Дальнейшее развитие любознательности у дошкольников зависит от достоверности, определенности и немногословности ответов, но в то же время от их исчерпывающего характера, подтвержденного примерами и наблюдениями. На снижение познавательной активности дошкольника влияет равнодушное отношение к вопросам. Детские вопросы требуют не только внимательного, уважительного и тактичного отношения, но и побуждения ребят спрашивать [30, с. 21].

Ребенок должен научиться сравнению, обобщению, анализу в ходе специально организованного наблюдения, экспериментирования, ознакомления с художественной литературой. При побуждении дошкольника к подробному, развернутому объяснению явлений и процессов в природе и социальной жизни, рассуждение становится способом познания и решения интеллектуальных задач. Взрослый должен обладать терпимостью и пониманием необычных объяснений, даваемых дошкольником, пытаться всячески поддержать его стремление к проникновению в сущность предметов и явлений, установлению причинно-следственные связи, знакомству со скрытыми свойствами.

На развитие мышления, его обобщенный и осознанный характер, оказывает влияние развитие связной речи. Без умения устанавливать взаимосвязи ребенок долго не сможет покинуть уровень чувственно воспринимаемых фактов.

Чтобы создать у детей положительное отношение познавательной деятельности, используется «стратегия формирования успеха». При этом учитывается то или иное содержания обучения, которое предпочитает

ребенок, его приучают к мыслительной работе, используя тот учебный материал, к которому он проявляет интерес, отбираются задания, которые ребенок способен объективно хорошо выполнить, что повышает его самооценку (это зависит от посильных заданий и помощи в необходимых случаях), улучшает настроение, формирует положительное отношение к занятию [34, с. 137].

Учебный материал должно отличаться интересным и эмоциональным содержанием, с использованием различных форм коллективной деятельности. Малейший успех ребенка должен поощряться словом. Необходимо осуществление качественного анализа, подчеркивания всех положительных моментов, а также адекватного реагирования на ошибки, это нормальное явление, так как на ошибках учатся.

При помощи игры как ведущего вида деятельности дошкольного возраста развиваются необходимые ребенку в его дальнейшей жизни психические процессы и механизмы их осуществления (психические новообразования по Л.С. Выготскому) и в контексте теорий ближайшего, согласно Л.С. Выготскому, и перспективного, в соответствии с Н.Н. Поддьяковым, развития ребенка порождают мотивы новых видов деятельности [21, с. 61]. Поскольку игровая мотивация в познавательной деятельности является ведущей на протяжении дошкольного возраста, рекомендуется игровая форма в развитии мышления дошкольников.

Особенно важно использовать развивающие игры в познавательном развитии дошкольников, т.к. благодаря им дети учатся самостоятельному мышлению, используют полученные знания в мыслительных операциях: находят характерные признаки, сравнивают, группируют, классифицируют предметы, делают правильные выводы и обобщения [24, с. 107].

Это содействует развитию познавательной активности, так как игра позволяет ребенку не просто выполнять требования взрослого, а осуществлять активные действия.

Благодаря развивающим играм у детей формируются принципиально новые знания, которые они не могут получить непосредственно из окружающей действительности, так как в ходе игр они взаимодействуют с абстрактными понятиями математики. Основная цель развивающих игр состоит в подготовке мышления дошкольников воспринимать фундаментальные математические понятия: «множество и операции над множествами», «функция», «алгоритм» и т. д. Для этих игр характерно использование специфического дидактического материала, подобранного в соответствии с определенными признаками [25, с. 143].

Игры, ориентированные на формирование математических понятий, учат детей абстрагироваться в мыслительной деятельности, дети оперируют обобщенными представлениями, в связи, с чем формируются логические структуры мышления.

Развивающие игры отличаются рядом особенностей:

1) каждую игру можно представить в виде набора задач, решаемых ребенком с использованием таких предметов как кубики, кирпичики, квадраты из картона или пластика детали из «конструктора – механика» и т.д.;

2) задачи имеют различную форму – модель, плоский рисунок, рисунок в изометрии, чертеж, письменная инструкция и т. п., таким образом, ребенок знакомится с разнообразными способами по передаче информации;

3) решение задачи носит для ребенка не абстрактную форму ответа математической задачи, а представлено как рисунок, узор или сооружение из кубиков, кирпичиков, деталей «конструктора», которые ребёнок видит и исчезает. Это способствует наглядному сопоставлению задания и решения, дает ребенку возможность самостоятельно проверить, насколько точно он выполнил задание;

4) расположение задач отличается возрастанием сложности и наличием очень широкого диапазона трудности, они могут быть доступны двух-трех летнему и непосильны иногда взрослому, что позволяет возбуждать к ним интерес на протяжении ряда лет;

5) благодаря постепенному возрастанию трудностей задач в играх ребенок осуществляет движение вперед и совершенствуется самостоятельно, то есть развивает свои творческие способности, в то время как обучения позволяет формировать преимущественно исполнительские черты у ребенка.

Следует выделить условия, способствующие более продуктивному использованию развивающих игр:

а) ощущение радости от игры у взрослого ребенка, постоянная поддержка ребенка;

б) интерес ребенка к игре, отсутствие насилия при привлечении его к игре, отсутствие пресыщения ребенка от игр;

в) в связи с творческим характером развивающих игр выполнения всех заданий должно происходить у детей самостоятельно. Дети не нуждаются в подсказках, им необходима возможность самостоятельных действий, включая и поиск ошибок. Преодоление задач с возрастающей сложностью позволяет ребенку развивать мышление;

г) до выполнения заданий детьми, взрослый должен выполнить их самостоятельно, что позволяет ему убедиться в сравнительной трудности задач;

д) вначале дети должны выполнять посильные задачи или их более простые части, так как успех в самом начале является обязательным условием;

е) при невозможности ребёнка справиться с заданием, следует говорить о переоценке уровне его развития, ребенку необходим перерыв и возможность через несколько дней выполнить более лёгкие задания;

ж) для детей характерно волнообразное увлечение играми, поэтому игры необходимо менять;

з) развивающие игры должны занимать видное место;

и) необходима непринуждённая обстановка и возможность ребенка осуществлять двигательную активность;

к) следует помнить о пользе соревнования между ребенком и взрослыми [18, с. 142].

Главным компонентом в воспитательно-образовательном процессе, формой реализации педагогических воздействий является занятие, где происходит непосредственное и систематическое общение педагога и детей. Использование развивающих игр на занятиях активизирует воспитанников, повышает познавательный интерес, вызывает эмоциональный подъем, способствующий возникновению творчества. Новое всегда рождает любопытство и любознательность, при проявлении которых дети стремятся к получению новых знаний. Игры – занятия проходят очень живо, в эмоционально благоприятной психологической обстановке, в атмосфере доброжелательности, свободы, равенства, при отсутствии скованности. Устанавливается особое общение педагога с детьми.

Использование игровой деятельности предусмотрено в следующих случаях:

- как самостоятельная технология, позволяющая освоить понятие, тему и даже раздел учебного предмета;

- как технология занятия или его части (введение, объяснение, закрепление, упражнение, контроль) [11, с. 211].

Создать игровую форму занятия позволяют игровые приемы и ситуации, являющиеся средством пробуждения и стимулирования детей осуществлять учебную деятельность. Следует выделить ряд направлений по реализации игровых приемов и ситуаций на занятии: необходимо ставить перед детьми дидактическую цель в форме игровой задачи; следует помнить о подчинении учебной деятельности правилам игры; учебный материал служит ее средством, учебная деятельность характеризуется введением элементов соревнования, позволяющую перевести дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания зависит от игрового результата.

## **Выводы по первой главе**

Для детей старшего дошкольного возраста характерно преобладание наглядно-образного мышления. У детей с ОНР данный познавательный процесс имеет свои специфические особенности развития. У детей данной категории присутствует познавательный интерес. Но для них характерно своеобразие отдельных сторон мышления: замедленность мыслительных процессов, несформированность некоторых понятий, снижение самоорганизации и пр. Дошкольники с ОНР овладевают предпосылками для развития мыслительных операций, но они отстают в развитии мышления. И без специального обучения данные дети с трудом овладевают анализом, синтезом, классификацией. Вышесказанное подчеркивает значимость и актуальность процесса коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР и указывает на необходимость разработки и внедрения психолого-педагогических условий реализации данного процесса.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи**

### **2.1 Исследование уровня развития мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи**

Цель исследования – выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

База исследования – структурное подразделение № 3 государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 30 г.о. Сызрань.

В исследовании приняли участие 10 испытуемых в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III вида. Список детей представлены в приложении А.

Для проведения исследования нами были выделены следующие показатели:

- сформированность представлений об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта;
- сформированность наглядно-образного мышления;
- сформированность умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности;
- сформированность элементов логического мышления (обобщения и классификации);
- умение планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

Для изучения выделенных показателей использовались такие методики как:

- «Расскажи (серия сюжетных картинок «Утро мальчика»), Е.А. Стребелева [38, с. 56];
- «Сгруппируй картинки (по цвету и форме)» Е.А. Стребелевой [38, с. 49];

- «Нарисуй целое» Л.А. Венгер [6, с. 10];
- «Свободная классификация» Е.Л. Агаевой [1, с. 17];
- «Заселение домика» И.И. Аргинской [38, с. 67].

Диагностическая карта констатирующего эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения уровня развития мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

Показатели	Диагностические методики
Сформированность представлений об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта	«Расскажи (серия «Утро мальчика»), Стребелева Е.А.
Сформированность наглядно-образного мышления	«Сгруппируй картинки» Стребелевой Е.А.
Сформированность умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности	«Нарисуй целое» Л.А. Венгер
Сформированность элементов логического мышления (обобщения и классификации)	«Свободная классификация» Е.Л. Агаевой
Умение планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат	«Заселение домика» И.И. Аргинской

На первом этапе исследования проводилось обследование сформированности представлений об окружающей действительности, для чего использовалась методика «Расскажи (серия «Утро мальчика») Стребелевой Е.А.

Цель методики – установить уровень сформированности у детей 5-6 лет с ОНР представлений об окружающей действительности, их способность к обобщению своего практического опыта.



Для проведения обследования необходимо использование восьми картинок, на которых изображены ситуации, знакомые детям из их ежедневного опыта. Первая картинка содержит изображение мальчика, который проснулся и сидит на кровати, рядом со стулом с его одеждой; вторая картинка изображает мальчика, сидящего на стуле и одевающегося; третья – мальчика, который умывается; четвертая – завтрак одетого мальчика, сидящего за столом, пятая – мальчик обувается, шестая – одевает пальто, седьмая – одевает – шапку, восьмая – одетый открывает дверь.

В ходе проведения обследования педагог выкладывает перед ребенком в случайной последовательности четыре картинки с просьбой рассмотреть и разложить их по порядку: действия мальчика сначала, потом, завершение его действий.

При неспособности ребенка справиться разложить картинки, или неправильного выполнения задания педагог проводил обучение, показывая их и указывая на первую картинку, поясняя, что на ней изображено утро, мальчик проснулся. Затем ребенку предлагается разложить картинки так, чтобы было понятно, какие действия мальчиком были совершены потом. Если ребенок затрудняется, педагогом выкладывается вторая правильная картинка со словами, что мальчик одевается, каковы его действия дальше.

Количественную оценку в баллах мы давали следующим образом:

1–2 балла – ребенок принимает задание, он начинает его выполнение, но самостоятельно не может достичь цели (по причине выбора неадекватного способа решения, неправильной организации этапов решения мыслительной задачи, отсутствия владения базовыми представлениями, которые необходимы для ее решения), при оказании педагогической помощи может действовать адекватно, но затем не может самостоятельно выполнить задание;

3 балла – задание принимается и понимается, проявляется заинтересованность в конечном результате, но, выполняя его, ребенок испытывает трудности с выбором адекватного способа решения задания,

способствует появлению ошибок. Адекватное использование педагогической помощи позволяет перейти на более высокий уровень ориентировочной деятельности;

4 балла – задание ребёнком принимается и понимается сразу, он самостоятельно использует адекватные способы ориентировки, выполняя его, может правильно и продуктивно организовывать свою деятельность, которая направлена на выполнение задания, стремится достичь положительного результата.

Результаты, которые были получены при исследовании уровня сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта, находятся в приложении Б.

Высокий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта выявлен только у Полины М. Она самостоятельно раскладывают картинки с четким ориентиром на временную последовательность, объясняют последовательность действий персонажа.

Средний уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта показали Вика Л., Гриша Ю., Макси Ю., Айдар А., Дима М. Они не сразу точно раскладывают картинки, соблюдая, однако, ориентацию на временную последовательность, обучение позволяет им воспринять единый сюжет, объяснить сущность изображенных действий.

Низкий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта продемонстрировали Злата К., Маша Ш., Вика Б., Максим Б, которыми, несмотря на принятие задания, не воспринимается серия сюжетных картинок в виде единого события, они могут дать название каждому действию в отдельности, не сумев объединить их в единый сюжет, основанный на временной последовательности.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 1.

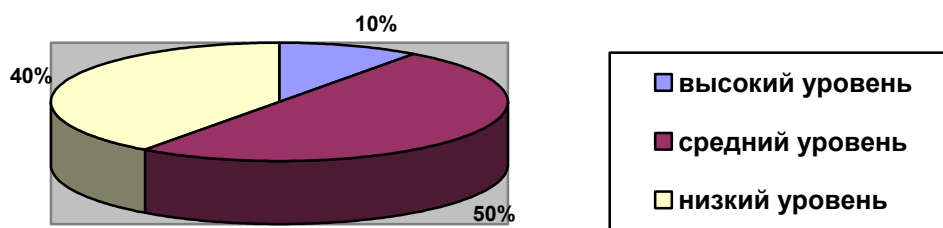


Рисунок 1 – Уровень сформированности у детей 5-6 лет представлений об окружающей действительности

На втором этапе исследования изучался уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления, для чего была использована методика «Сгруппируй картинки (по цвету и форме)» на основе изучения способа выполнения образных задач, который представляет собой зрительную ориентировку по методике Стребелевой Е.А.

Цель методики – выявить уровень сформированности наглядно-образного мышления (включая ориентировку на цвет и форму, умение осуществлять группировку картинок по образцу, переключать один принцип группировки на другой, объясняя выбранный принцип группировки).

Для проведения обследования необходимо использование карточек, на которых нарисованы геометрические формы (с кругами, квадратами, треугольниками, овалами, многоугольниками и прямоугольниками четырех цветов – красных, синих, зеленых, желтых).

При проведении обследования ребенок располагался за столом напротив педагога, который выкладывал перед ним карточки-образы с красным, желтым, синим, зеленым кругами (т.е. с объектами одинаковыми по форме, но разными по цвету). Ребенку предлагалось разложить каждую карточку в соответствии с цветом фигуры. При объяснении задания педагог использовал указательные жесты. Например, раздавая карточку, он просил ребенка положить сюда все такие, указывая жестом на красные круги, а в

другое место все такие, указывая на желтые круги и т. д. В другой стороне стола лежали другие карточки с овалами, треугольниками, квадратами, прямоугольниками, многоугольниками в количестве 24 штук указанных цветов. Педагог брал одну карточку и, протягивая ее ребенку, просил выбрать для нее правильное место. В случае неправильного размещения ребенком карточки или боязни приступить к выполнению задания, педагог выполнял это молча сам, затем протягивал ребенку вторую карточку и т. д. После того как все карточки были размещены, педагог просил ребенка рассказать, какие карточки он положил в этот ряд, а какие в тот, указывая жестом по очереди на все ряды.

При выполнении ребенком группировки по цвету, ему предлагалось приступить к выполнению группировки по форме. Педагог предлагал быть внимательным, потому что теперь следует разложить карточки по-другому. Перед ребенком размещались четыре карточки-образца, на которых изображены квадрат, круг, треугольник, прямоугольник одного цвета. Далее педагог подавал по одной карточке ребенку в случайном порядке, а ребенок должен был их разложить. Далее педагог уточнял у ребенка содержания принципы группировки, предлагая ему рассказать, какие карточки он положил в этот ряд, а какие – в другой.

При неспособности ребенка справиться группировкой по цвету, проводилось обучение. Оказывалась помощь трех видов.

При первом виде помощи педагогом встречались карточки по цвету, и осуществлялся показ процесса их размещения под каждым образцом без названия цвета. Так были выложены четыре карточки.

При втором виде помощи, применявшегося неверного раскладывания карточек с учетом оказания первого вида помощи, педагогом без словесного сопровождения передвигались карточки в соответствии с образцами. Так выкладывают восемь штук.

При третьем виде помощи педагогом был вычленен принцип группировки путем словесной инструкции о том, что сюда следует положить

все карточки красного цвета, сюда – все желтые и т. д.

Обучение не проводилось, если когда ребенок не понял принцип группировки по форме, т. е. не произошло переключения внимания с группировки по цвету на группировку по форме.

Результаты, которые были получены при исследовании развития восприятия и наглядно-образного мышления, находятся в приложении В.

Средний уровень показали Вика Л., Гриша Ю., Макси Ю., Айдар А., Дима М., Полина М., которые принимая и понимая задание, карточки раскладывают с учетом цвета и формы; двоим детям был оказан только первый вид помощи, однако все дети не могут обобщить принцип группировки в речевом плане

Низкий уровень выявлен у Златы К., Маши Ш., Вики Б., Максима Б, они карточки раскладывают, не ориентируясь на цвет, оказание третьего вида помощи позволяет ориентироваться на образец, вторую часть задания (группировка по форме) дети не выполняют.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 2.

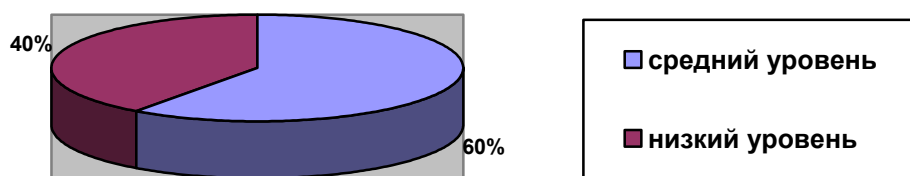


Рисунок 2 – Уровень сформированности у детей 5-6 лет с ОНР наглядно-образного мышления

На третьем этапе исследования проводилась методика «Нарисуй целое» Л.А. Венгер для обследования уровня сформированности представлений о предмете и его целостности.

Цель данной методик заключается в выявлении у детей 5-6 лет с ОНР умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности.

Для выполнения задания «Нарисуй целое» нужна картинка, на которой изображены все части неваляшки, аналогичная разрезанная картинка, необходимы листы бумаги и карандаши. Процедура обследования состояла в показе педагогом ребенку картинки с изображением частей неваляшки, затем ребенку предлагалось нарисовать целую картинку, опираясь только на изображения частей неваляшки. В случае затруднения ребенок получал разрезную картинку с предложением собрать ее, а затем ему предлагалось нарисовать такую же. В ходе составления целой картинки при явных затруднениях ребенка, педагог оказывал ему помощь, а затем снова предлагал нарисовать ее.

Результаты исследования уровня сформированности представлений о предмете и его целостности у детей представлены в приложении Г.

Высокий уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности выявлен у Полины М, она самостоятельно нарисовала целую картинку, опираясь только на изображения частей неваляшки.

Средний уровень показали Вика Л., Гриша Ю., Максим Ю., Дима М. Задание ими принимается, но выполнить рисунок по разрезной картинке не дети могут, им необходимо сложить картинку, чтобы нарисовать предмет.

Низкий уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности продемонстрировали Злата К., Маша Ш., Вика Б., Айдар А., Максим Б. Задание ими принимается, но выполнить рисунок по разрезной картинке не дети могут, сложив картинку, они пытаются изобразить предмет, но рисуют только элементы неваляшки.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 3.

На четвертом этапе мы изучали уровень развития элементов логического мышления (обобщения и классификации).

С целью изучения методика изучения процесса анализа была использована методика «Свободная классификация» Е.Л. Агаевой.

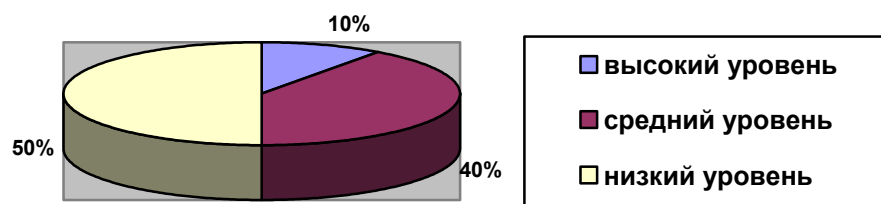


Рисунок 3 – Уровень сформированности у детей 5-6 лет с ОНР умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности

На четвертом этапе мы изучали уровень развития элементов логического мышления (обобщения и классификации).

Цель – выявить уровень развития элементов логического мышления, обобщения и классификации.

Проведение исследования. В процессе проведения методики испытуемому необходимо самостоятельно разложить по группам 16 карточек с различными изображениями. Ребенок сам выбирает основания для классификации. В случае затруднений ребенку оказывается помощь.

Обработка данных осуществляется по следующей схеме. 0 баллов – ребенок не выполняет задание даже после всех видов помощи; 1 балл – ребенок выполняет задание после словесного указания основания классификации; 2 балла – ребенок осуществляет классификацию без словесной подсказки после показа первых 4 карточек; 3 балла – ребенок выполняет задание по основной инструкции.

Результаты исследования уровня развития элементов логического мышления у детей представлены в приложении Д.

Высокий уровень развития элементов логического мышления выявлен у Полины М, она самостоятельно выделяет 4 – 5 групп преимущественно по существенному, понятийному признаку.

Средний уровень развития элементов логического мышления показали Вика Л., Гриша Ю., Максим Ю., Дима М. Задание ими принимается, но они осуществляют выбор по несущественным признакам. Например, один ребенок выделил по принципу «что летает».

Низкий уровень развития элементов логического мышления продемонстрировали Злата К., Маша Ш., Вика Б., Айдар А., Максим Б. Задание ими принимается, но они выполняют задания только после словесного указания оснований для классификации.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 4.

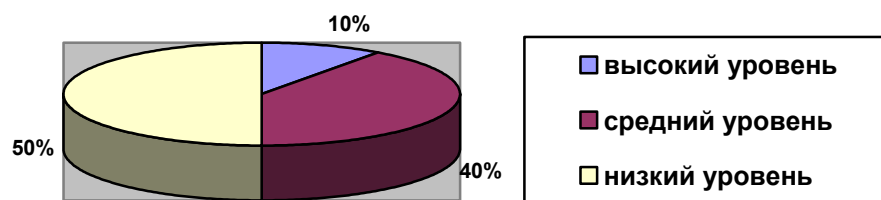


Рисунок 4 – Уровень сформированности у детей 5-6 лет с ОНР элементов логического мышления

На пятом этапе с целью изучения умения детей планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат, изучения комбинаторных умений и навыков использовалась методика «Заселение домика» И.И. Аргинской.

Цель – выявить умение детей планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

Проведение исследования. Детям предлагают посмотреть на шестиэтажный домик. На каждом этаже домика есть три комнаты, в которых живут три жильца: галочка, точка и палочка (рядом с домиком изображаются точку, галочку и палочку.) Самый верхний этаж, шестой, уже заселен: точка, галочка, палочка. Ребенку предлагается заселить другие этажи, чтобы порядок заселения был другой, не такой, как образец.



За каждый правильный выбор ребенок получает 1 балл. Уровень развития планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат определяется по шкале.

Высокий уровень (4 балла) – найдены четыре разных варианта размещения, не повторяющих заселение пятого и шестого этажей; средний уровень (2-3 балла) – найдены 2-3 различных варианта из четырех возможных; низкий уровень (0-1 балл) – найден 1 вариант из четырех возможных, либо задание не выполнено.

Результаты, которые были получены при исследовании уровня сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат, находятся в приложении Е.

Средний уровень сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат показали Вика Л., Гриша Ю., Макси Ю., Айдар А., Полина М, которые, принимая и понимая задание, выполняют задание частично, найдя 2 или 3 различных варианта из четырех возможных

Низкий уровень ее результат выявлен у Златы К., Маши Ш., Вики Б., Максима Б., Айдара., Дима М, которые смогли найти только 1 вариант из четырех возможных.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 5.

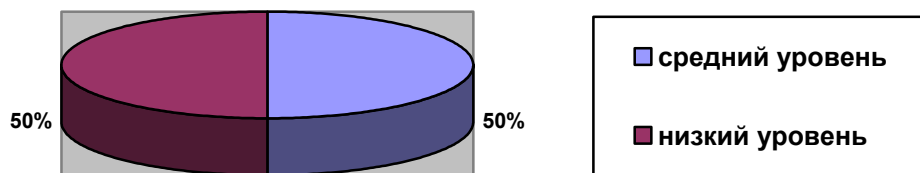


Рисунок 5 – Уровень развития у детей 5-6 лет с ОНР умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат

Далее была подсчитана общая сумма баллов по результатам заданий всех этапов. На этом основании у детей были выделены уровни развития мышления.

15-19 баллов – высокий уровень сформированности мышления. Дети способны к обобщению своего практического опыта, четко ориентируясь на временную последовательность, могут объяснить последовательность действий персонажа, ориентируясь на цвет и форму, могут осуществлять группировку картинок по образцу, переключать один принцип группировки на другой, объясняя выбранный принцип группировки. У них развиты пространственные представления и умение оперировать ими в мысленном плане, сформированы элементы логического мышления (обобщение и классификация), в основе которых лежит самостоятельное выделение групп преимущественно по существенному, понятийному признаку. Развито умение детей планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

10-14 баллов – средний уровень сформированности мышления. Дети способны к обобщению своего практического опыта, но им необходима педагогическая помощь, обучение позволяет им воспринять единый сюжет, объяснить сущность изображенных действий, учитывают цвет и форму при группировке, но не могут обобщить принцип группировки в речевом плане. У них недостаточно развиты пространственные представления, они испытывают трудности в оперировании ими в мысленном плане, недостаточно сформированы элементы логического мышления (обобщение и классификация), что проявляется в осуществлении классификационного выбора по несущественным признакам. Недостаточно развито умение планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

9 и ниже баллов – низкий уровень сформированности мышления. Задание детьми принимается, они пытаются изобразить предмет, но рисуют только его элементы. Ими не воспринимается серия сюжетных картинок в

виде единого события, они могут дать название каждому действию в отдельности, не умея объединить их в единый сюжет, основанный на временной последовательности. Дети не ориентируются на цвет, обучение позволяет ориентироваться на образец, однако переключить внимание, чтобы осуществить группировку по другому признаку, они не могут. Не сформированы элементы логического мышления, не развито умение планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

Результаты, которые были получены при изучении развития мышления у детей 5-6 лет с ОНР, представлены в приложении Ж.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что высоким уровнем развития мышления отличается Полина М, средним уровнем развития мышления наделены Вика Л., Гриша Ю., Максим Ю., Айдар А., Дима М. Низкий уровень развития мышления продемонстрировали Злата К., Маша Ш., Вика Б., Максим Б.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 6.

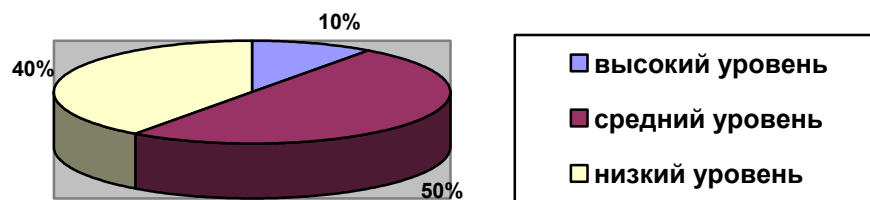


Рисунок 5 – Уровень сформированности мышления у детей 5-6 лет с ОНР

Результаты исследования уровня развития мышления у детей с ОНР свидетельствуют о преимущественно среднем и низком уровне. Необходима целенаправленная психолого-педагогическая работа по развитию мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

## **2.2 Апробация психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи**

Цель – апробировать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

Задачи исследования:

1. Определить направления, этапы и работы по коррекции мышления детей 5-6 лет с ОНР.

2. Реализовать психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

5. Проверить эффективность предложенных психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

Организация экспериментальной работы осуществлялась в следующем порядке. Для проведения экспериментального исследования группа детей была поделена на экспериментальную и контрольную группы.

Мы предположили, что процесс коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР будет эффективен при реализации следующих психолого-педагогических условий:

– организация работы с детьми, направленной на формирование у них умения осуществлять перенос практического опыта в наглядно-образный план, устанавливать связи, классифицировать и обобщать;

– формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями моделирования, выстраивания целостных сюжетов в наглядном и словесном плане;

– формирование умения мысленного оперирования образами, соотношения между словом и образом.

Работа осуществлялась по трем основным направлениям:

1. Перенос практического опыта в наглядно-образный план. Работа направлена на формирование у детей умения в знакомых ситуациях

мысленно оперировать образами-представлениями с опорой на свой реальный практический. Дети учатся установлению связи между предметами, которые изображены на картинке, определению необходимости использования отсутствующего предмета, который может помочь преобразовать ситуацию согласно условиям задачи. Действия детей направлены на определение внутренних взаимоотношений между предметами, осмысление внутренней логики действий, а затем на поиск недостающего звена.

Далее дети обучаются установлению причинно-следственных связей между предметами, объектами и явлениями, которые изображены на картинках. Большое внимание уделяется развитию операций сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключений. У детей развиваются навыки выявления связей между персонажами и объектами, которые изображены на картинках, навыки рассуждения, умение формулировать вывод и обосновывать суждения.

2. Развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования. Дети с ОНР обучаются навыкам ориентирования в пространстве и создания новых образов предметов и ситуаций, а также комбинированию отдельных образов, выстраиванию целостных сюжетов в наглядном и словесном плане.

3. Развитие соотношения между словом и образом. Необходимой предпосылкой развития образных форм мышления и речи ребенка является умение ребенка правильно представить ситуацию по ее словесному описанию, которое является основой формирования механизма мысленного оперирования образами воссоздающего воображения. Это умение позволяет в дальнейшем детям адекватно действовать по инструкции, обуславливает их способность к решению интеллектуальных задач и планированию, что является фундаментом целенаправленной произвольной деятельности, так как основу для развития элементов логического мышления образует именно взаимосвязь между словом и образом.

Работа по коррекции мышления детей 5-6 лет с ОНР проходила в три этапа.

Таблица 2 – Этапы работы по развитию мышления детей 5-6 лет с ОНР

Этапы	Задачи
1. Подготовительный – формирование переноса практического опыта в наглядно-образный план	<p>Учить детей мысленно оперировать образами – представлениями с опорой на свой реальный практический опыт.</p> <p>Учить детей устанавливать связь между предметами, которые изображены на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, который может помочь преобразовать ситуацию согласно условиям задачи.</p>
2. Основной – формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования	<p>Формировать навыки ориентирования в пространстве и создания новых образов предметов и ситуаций, а также комбинирования отдельных образов, выстраивания целостных сюжетов в наглядном и словесном плане.</p>
3. Заключительный – развитие соотношения между словом и образом	<p>Развивать умение ребенка правильно представить ситуацию по ее словесному описанию.</p> <p>Формировать механизм мысленного оперирования образами воссоздающего воображения</p>

В обучающем эксперименте использовались в сочетании различные методы: наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительное соотнесение); практические (практическое примеривание, наложение, прикладывание,

дидактические игры и упражнения); словесные (инструкция, беседа, стихи, сказки, рассказы, загадки, сообщения, объяснения и др.).

Всего было разработано 14 непосредственно образовательных деятельностей по развитию наглядно-образного мышления, для получения положительных результатов и большей эффективности непосредственно образовательные деятельности проводились 2 раза в неделю в течении 2-х месяцев в экспериментальной группе. Время проведения занятий – 20-25 минут.

Структура коррекционно-развивающей работы была традиционна и включала ритуал начала, разминку, основную часть, ритуал прощания.

В процессе работы отдавалось предпочтение многофункциональным играм, в которых задействованы разные познавательные процессы. Важны также порядок предъявления игр, т.е. их последовательность, и их количество. Последовательность игр предполагает смену психофизического состояния детей: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и т. д. Игры выстраиваются в порядке усложнения, от простой к сложной.

Рассмотрим содержание занятий более подробно.

С целью развития целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках детям были предложены игры с сюжетными картинками «Достань мяч», «Полей цветочек!» которые способствовали развитию предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению. Дети должны были описать сюжет картинки и предложить дальнейшие действия персонажу картинки. В ходе затруднения детей в ходе выполнения задания, использовался прием наблюдения за выполнением реального действия сверстником, а затем дети рассказывали о наблюдаемых действиях, т.е. фиксировали последовательные действия в речи. После этого детям снова предлагалось выполнить задание в наглядно-образном плане.

Игры с сюжетными картинками «Дождик», «Весна», «Сломанная ветка» в начале обучения использовались с целью развития понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Дети учились понимать внутреннюю логику действий в сюжете с предполагаемым динамическим изменением объектов. На более позднем этапе обучения эти упражнения на обучение детей сопоставлению и соотношению словесного текста с соответствующей иллюстрацией.

На дальнейших занятиях использовались серии сюжетных картинок «Утро мальчика», «Кошка ловит мышку», «Котенок», «В магазине игрушек», «В детском саду», «Верный друг» в ходе работы над которыми дети учились понимать последовательность событий, которые изображены на картинках, учились сравнению, обобщению, конкретизации, элементам суждения и умозаключения. На первых занятиях с серией картинок ряд детей испытывали затруднения в определении правильной последовательности событий и составлении рассказа по картинкам, поэтому мы сами составляли рассказ и просили детей разложить картинки в соответствии с рассказом. Дальнейшее обучение способствовало развитию у детей умения выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей согласно словесному описанию педагога. В ходе обучения дети дети соотносили сюжетные картинки с их словесным описанием и тематикой, рассуждали и научились делать обоснованные выводы о представленной ситуации на основе анализа сюжетной картины и серии картинок.

Ряд дидактических игр был направлен на развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.

Первоначально предлагались задания, направленные на выделение внешних признаков предметов. Данное направление работы тесно связано с формированием сенсорных эталонов (цвета, формы, величины). На основе зрительного восприятия и практических действий с предметами дети определяли их цвет, форму и величину. Например, с целью формирования



восприятия свойств и качеств предметов окружающего мира детям предлагались задания, направленные на формирование навыка соотнесения объектов по цвету, форме и величине. При этом использовался прием зрительного соотнесения объектов в играх «Найди одинаковые по цвету предметы», «Найди похожие!» «Что круглое, а что – овальное», «Выложи по схеме», «Сложи узор». Например в игре «Сложи узор» с кубиками Никитина дети учились по узорам – заданиям складывать точно такой же узор из кубиков, знакомились со способами сочетания различных геометрических фигур, с формой предметов, размером, развивали мыслительные умения сравнения, анализа, обобщения, кодирования и декодирования информации.

С целью подготовки к оперированию воспринятыми образами в мысленном плане детям предлагались задания на анализ, сравнение, группировку и сериацию предметов (их изображений, свойств и качеств), решение задач на выделение логических закономерностей на основе образца в играх «Угадай предмет», «Найди одинаковые мячики» предлагала узнать и найти заданное изображение (предмет, геометрическую фигуру из ряда предложенных). В играх «Чьи это вещи», «Чем залатать коврик?» дети учились устанавливать логическую связь между изображениями и определять недостающий элемент логической цепочки с опорой на образцы. Число признаков, отличающих один предмет от другого, постепенно увеличивалось, для чего использовались игры «Кто больше», «Кто быстрее», «Найди отличия».

Закрепление навыка группировки по указанному признаку способствовало формированию мыслительной операции сериации, особенно в ходе применения таких игр как «Лото», «Четвёртый лишний», «С какого дерева плоды?».

С целью формирования полноценных образов-восприятий объектов окружающего мира, их качеств и действий акцентировалось внимание дошкольников на их целостном восприятии. Детям предлагались различные задания, например «Собери предметы», «Картинки – половинки», «Найди

половинку каждому предмету» по составлению разрезных картинок с опорой на образец, задания продуктивного характера, в которых дошкольники располагали отдельные элементы в соответствии с предъявляемым образцом-схемой. В задании «Дорисуй!», «Зеркальное отражение», дети дорисовывали часть предмета по образцу и согласно словесному описанию педагога.

Ряд заданий, таких как «Сыщик», «Что бывает внизу, а что – вверху», «Найди тайник», «Почтальон» развивали способности детей 5-6 лет с ОНР к ориентировке в пространстве, к наглядному моделированию, учили выстраивать целостные сюжеты в наглядном и совместном плане. Эти игры позволили оптимально учитывать особенности освоения признаков предметов посредством их замещения условными знаками и расположения в пространстве. Дети упражнялись ориентированию не только на игровом материале, но и в реальной обстановке групповой комнаты. Во время игр действия ребенка сопровождалось педагогом словесно с указанием, словом на пространственное расположение предмета и его место по отношению к имеющимся другим. Эти игры и упражнения способствовали формированию у детей более высокой наглядно-схематической формы мышления.

Развитие соотношения между словом и образом предполагало обучение детей воспроизведению пространственных отношений по словесной инструкции, формирование и закрепление умения создавать целостное описание объекта на основе схемы и представлений, для чего использовались такие игры как «Зайцы и волк» «Не ошибись», «Поезд», в ходе которых дети учились ориентироваться в пространстве по словесному описанию с опорой на определяющий признак. У детей закреплялся навык участия детей в диалоге, вопросно-ответных формах общения. Выполняя эти задания, дети уточняли и обогащали представления о пространственных признаках объектов окружающей среды.

### **2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий коррекции мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи**

Цель контрольного эксперимента – выявить, произошли ли изменения в уровне развития мышления у детей 5-6 лет с ОНР.

В основу контрольного эксперимента была положена схема изучения уровня развития мышления из констатирующего эксперимента.

Результаты исследования уровня сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта в контрольной и экспериментальной группе представлены в приложении 3.

В экспериментальной группе высокий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта выявлен у Гриши Ю. и Вики Л. Они самостоятельно раскладывают картинки с четким ориентиром на временную последовательность, объясняют последовательность действий персонажа.

Средний уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта показали Вика Б., Максим Ю., и Максим Б.

Низкий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта не выявлен.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 7.

В контрольной группе высокий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта выявлен у Полины М. Средний уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта показали Айдар А., и Дима М.

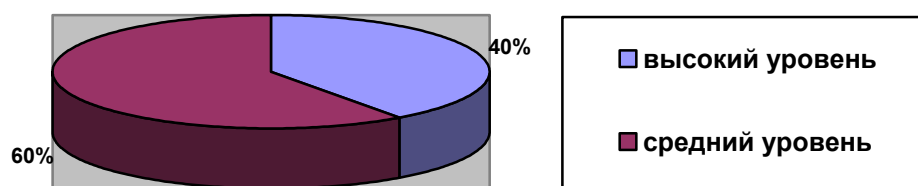


Рисунок 7 – Уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта в экспериментальной группе

Низкий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта выявлен у Златы К., и Маши Ш.

Низкий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта выявлен у двоих детей.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 8.

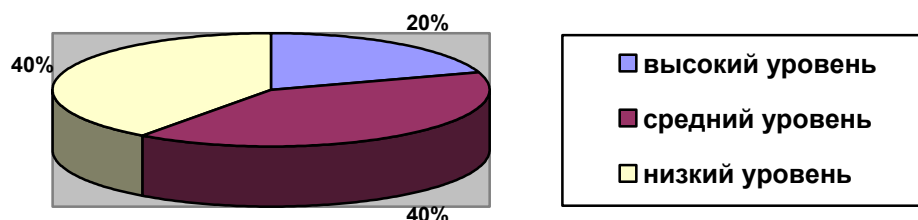


Рисунок 8 – Уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта в контрольной группе

По полученным результатам можно сделать вывод о положительном влиянии проведенной педагогической работы с детьми экспериментальной группы по развитию представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта у

дошкольников с ОНР. Высокий уровень сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта у детей экспериментальной группы на 20% выше, средний уровень на 20% выше, чем у детей контрольной группы, низкий уровень отсутствует, в то время как в контрольной группе он составляет 40%.

Сравнительные результаты уровня сформированности представлений детей об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта у дошкольников с ОНР в экспериментальной группе представлены на рисунке 9.

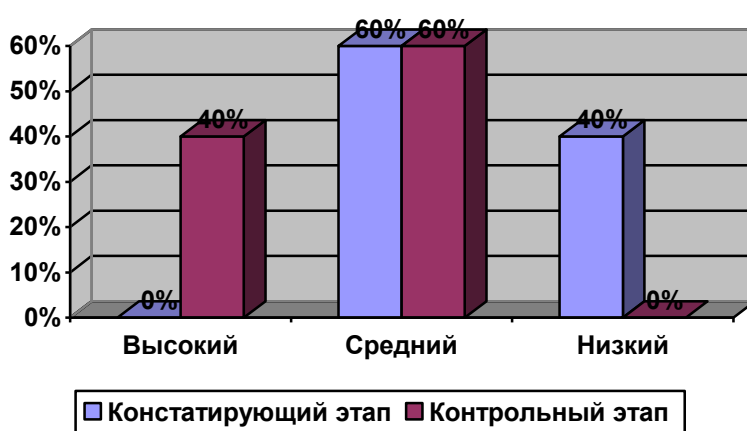


Рисунок 9 – Динамика уровня сформированности представлений детей 5-6 лет с ОНР об окружающей действительности в экспериментальной группе

Как показывает рисунок 9 количество детей с высоким уровнем сформированности представлений об окружающей действительности увеличилось до 40%, количество детей со средним уровнем одинаковое. Низкий уровень сформированности представлений об окружающей действительности у детей 5-6 лет с ОНР не обнаружен. Значимые изменения произошли у 80% детей экспериментальной группы. В контрольной группе существенных изменений не было.

Результаты изучения уровня сформированности наглядно-образного мышления находятся в приложении К.

Проанализируем результаты детей экспериментальной группы. Высокий уровень развития сформированности наглядно-образного мышления показали Вика Л. и Гриша Ю., которые, ориентируясь на цвет и форму, могут осуществлять группировку картинок по образцу, переключать один принцип группировки на другой, объясняя выбранный принцип группировки.

Средний уровень сформированности наглядно-образного мышления показали Максим Б., и Максим Ю., которые принимая и понимая задание, карточки раскладывают с учетом цвета и формы; им был оказан только первый вид помощи, однако дети испытывают затруднения в обобщении принципа группировки в речевом плане.

Низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления выявлен у Вики Б., которая раскладывает карточки, не ориентируясь на цвет, оказание третьего вида помощи позволяет ей ориентироваться на образец, вторую часть задания (группировка по форме) она не выполнила.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 10.

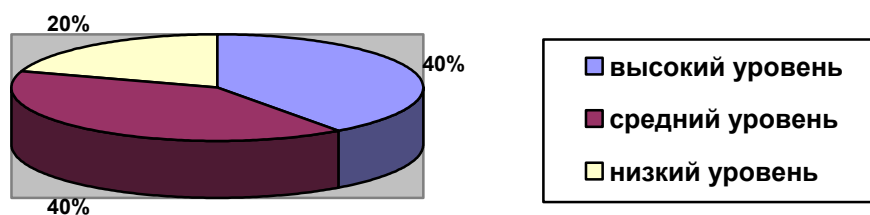


Рисунок 10 – Уровень сформированности у детей наглядно-образного мышления в экспериментальной группе

В контрольной группе высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления не выявлен, Средний уровень показали Айдар А., Полина М., и Дима М., низкий уровень выявлен у Златы К., и Маши Ш.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 11.

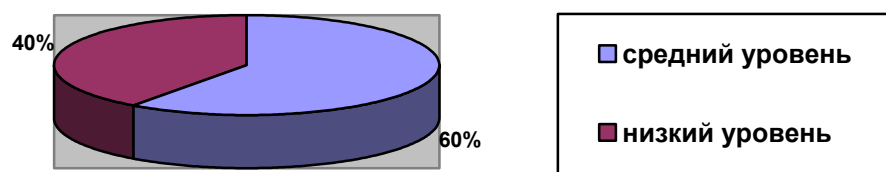


Рисунок 11 – Уровень сформированности наглядно-образного мышления в контрольной группе

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления у детей экспериментальной группы на 40% больше, чем у детей контрольной группы, низкий уровень на 20% ниже, чем в контрольной группе.

Сравнительные результаты уровня сформированности наглядно-образного мышления у дошкольников с ОНР в экспериментальной группе представлены на рисунке 12.

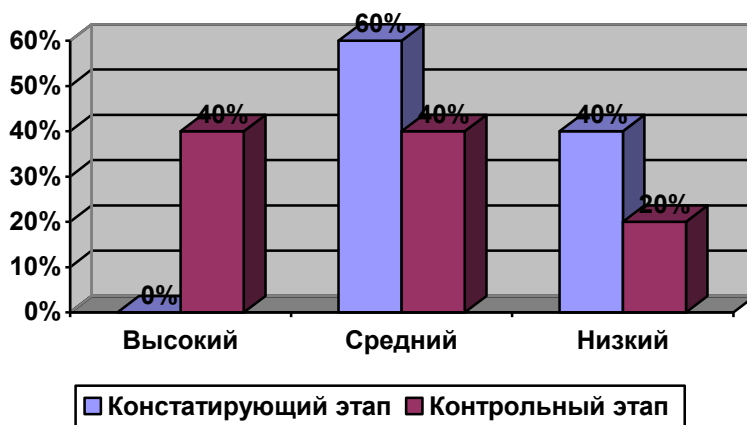


Рисунок 12 – Динамика уровня сформированности наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе

Количество детей с высоким уровнем сформированности наглядно-образного мышления увеличилось до 40%, количество детей со средним уровнем снизилось, с низким – уменьшилось с 40 до 20%. В контрольной группе существенных изменений не обнаружено.

Результаты изучения уровня сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности в экспериментальной и контрольной группе представлены в приложении Л.

Высокий уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности в экспериментальной группе выявлен у Вики Л., Гриши Ю. и Максима Ю., дети самостоятельно нарисовали целую картинку, опираясь только на изображения частей неваляшки.

Средний уровень показали Вика Б., и Максим Б. Задание ими принимается, но выполнить рисунок по разрезной картинке не дети могут, им необходимо сложить картинку, чтобы нарисовать предмет.

Низкий уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности у детей не выявлен.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 13.

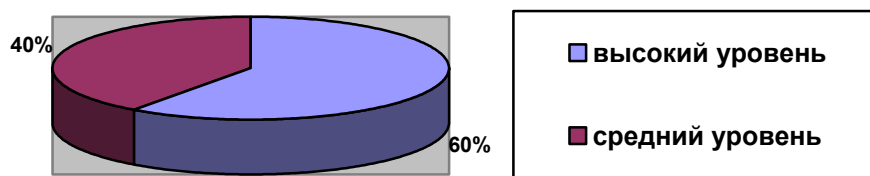


Рисунок 13 – Уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности в экспериментальной группе

Высокий уровень сформированности представлений о предмете и его целостности выявлен у Полины М, средний уровень сформированности представлений о предмете и его целостности показали Айдар А., и Дима М., низкий уровень сформированности представлений о предмете и его целостности продемонстрировали Злата К., и Маша Ш.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 14.



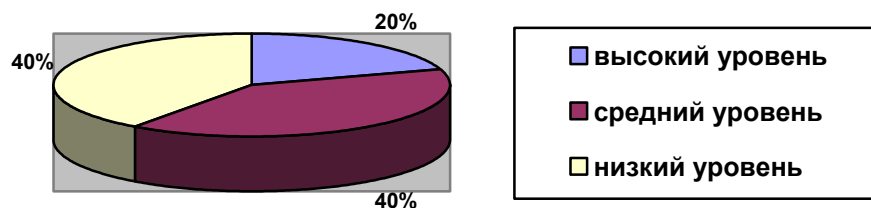


Рисунок 14 – Уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности в контрольной группе

Сопоставление рисунков 13 и 14 показывает, что количество детей с высоким уровнем сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности у детей экспериментальной группы на 40% выше, чем в контрольной группе, низкий уровень на 40% ниже, чем в контрольной группе.

Сравнительные результаты уровня сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе представлены на рисунке 15.

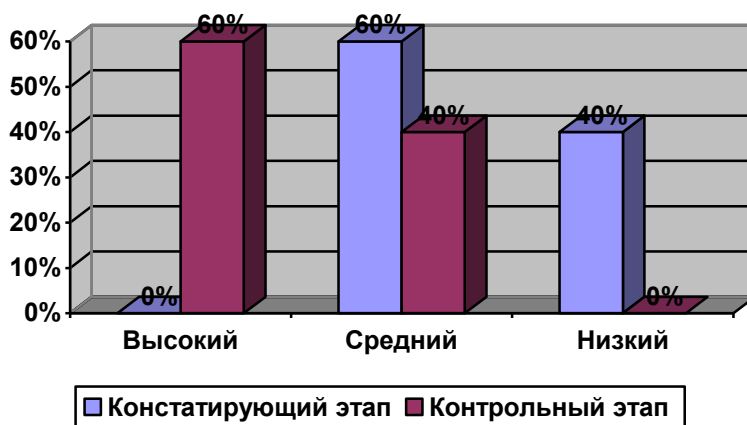


Рисунок 15 – Динамика уровня сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе

Как показывает рисунок 15 количество детей с высоким уровнем сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности увеличилось до 60%, количество детей со средним уровнем уменьшилось на 20%. Низкий уровень сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности у детей 5-6 лет с ОНР не обнаружен. Значимые изменения произошли у 60% детей экспериментальной группы. В контрольной группе существенных изменений не было.

Результаты исследования уровня сформированности элементов логического мышления у детей представлены в приложении М.

В экспериментальной группе высокий уровень сформированности элементов логического мышления выявлен у Максима Ю., и Вики Л., они самостоятельно выделяют классификационные группы преимущественно по существенному, понятийному признаку.

Средний уровень сформированности элементов логического мышления показали Вика Б., Гриша Ю., и Максим Б. Задание ими принимается, но они осуществляют выбор по несущественным признакам.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 16.

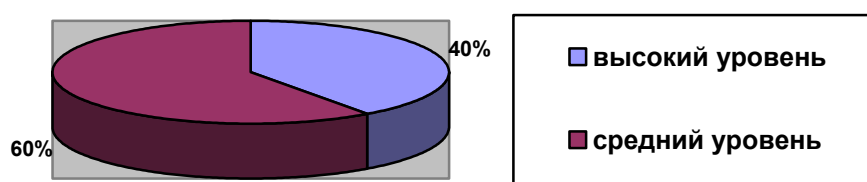


Рисунок 16 – Уровень сформированности элементов логического мышления в экспериментальной группе

Результаты исследования уровня сформированности элементов логического мышления у детей контрольной свидетельствуют о том, что высокий уровень выявлен у Полины М., средний уровень – показали Айдар

А., и Дима М.. Низкий уровень сформированности элементов логического мышления продемонстрировали Злата К., и Маша Ш.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 17.

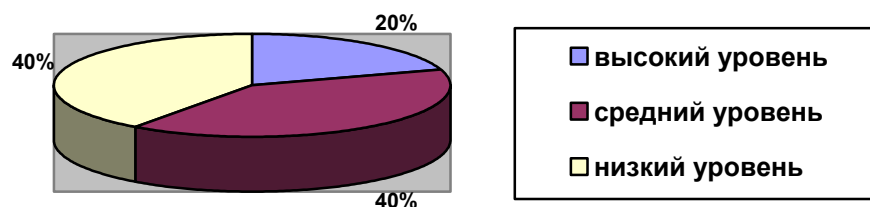


Рисунок 17 – Уровень сформированности элементов логического мышления в контрольной группе

Высокий уровень сформированности элементов логического мышления у детей экспериментальной группы выше на 20%, чем у детей контрольной группы, низкий уровень на 40% ниже, чем в контрольной группе.

Сравнительные результаты уровня сформированности элементов логического мышления у детей с ОНР в экспериментальной группе представлены на рисунке 18.

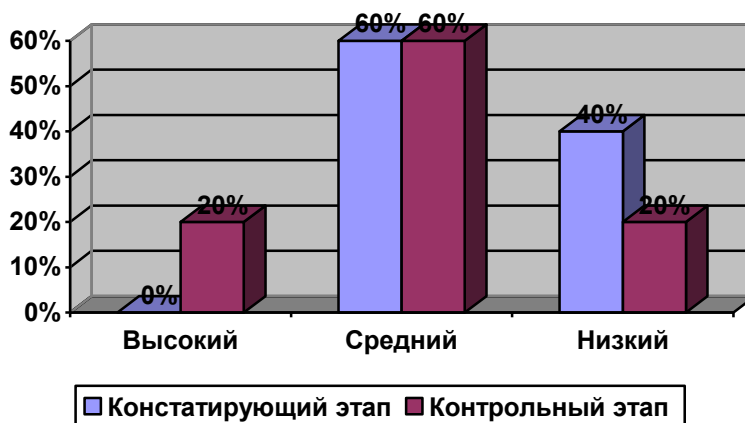


Рисунок 18 – Динамика уровня сформированности элементов логического мышления у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе

Как показывает рисунок 18 количество детей с высоким уровнем сформированности элементов логического мышления увеличилось до 20%,

количество детей со средним уровнем осталось прежним. Низкий уровень снизился на 20%. Значимые изменения произошли у 40% детей экспериментальной группы. В контрольной группе существенных изменений не было.

Результаты, которые были получены при исследовании уровня сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат находятся в приложении Н.

Высокий уровень умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат показала Вика Л., которая выполнила задание самостоятельно, используя все возможные варианты (экспериментальная группа).

Средний уровень сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность показали Максим Б., Максим Ю., и Гриша Ю., которые, принимая и понимая задание, выполняют его частично, найдя 2 или 3 различных варианта из четырех возможных.

Низкий уровень сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат выявлен у Вики Б., которая смогла найти только 1 вариант из четырех возможных.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 19.

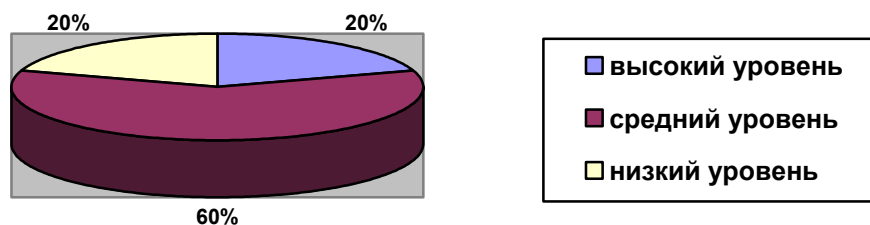


Рисунок 19 –Уровень сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность в экспериментальной группе

В контрольной группе высокий уровень развития умения не выявлен, средний уровень развития умения планировать свою мыслительную

деятельность и контролировать ее результат показали Айдар А., и Полина М., низкий уровень развития умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат выявлен у Златы К., Маши Ш., и Димы М.

В процентном соотношении эти результаты представлены на рисунке 20.

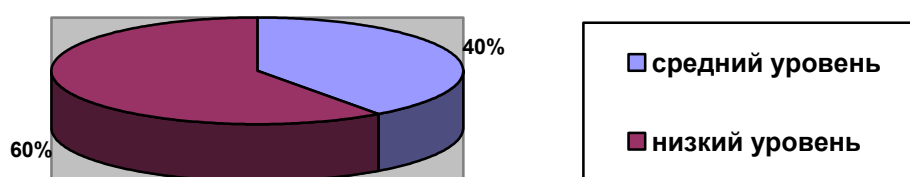


Рисунок 20 – Уровень сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность в контрольной группе

Высокий уровень развития умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат у детей экспериментальной группы выше на 20%, чем у детей контрольной группы, низкий уровень на 40% ниже, чем в контрольной группе.

Сравнительные результаты уровня сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность в экспериментальной группе представлены на рисунке 21. Количество детей с высоким уровнем сформированности представлений об окружающей действительности увеличилось до 40%, количество детей со средним уровнем осталось прежним. Низкий уровень сформированности представлений об окружающей действительности у детей 5-6 лет с ОНР не обнаружен. Значимые изменения произошли у 80% детей экспериментальной группы. В контрольной группе существенных изменений не было.

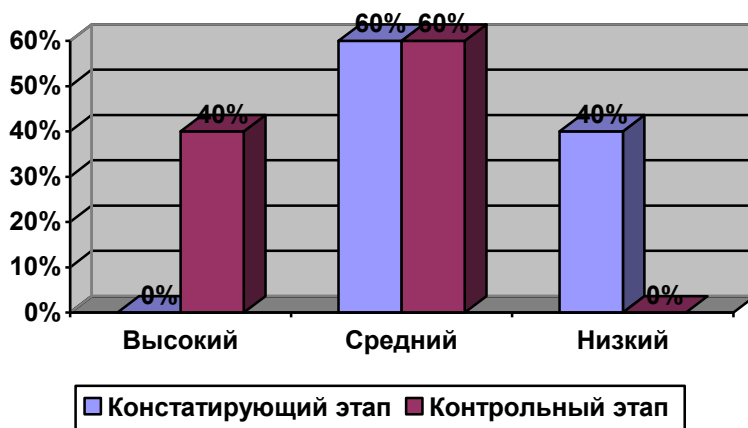


Рисунок 21 – Динамика уровня сформированности умения планировать свою мыслительную деятельность у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе

Сводные результаты изучения уровня сформированности мышления у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной и контрольной группе представлены в приложении П.

В экспериментальной группе высокий уровень сформированности мышления показали Вика Л. и Гриша Ю., средний уровень – выявлен у Вики Б., Максима Ю. и Максима Б. Низкий уровень сформированности мышления отсутствует.

В контрольной группе высокий уровень сформированности мышления выявлен у Полины М., средний уровень сформированности мышления показали Айдар А., и Дима М., низкий уровень – продемонстрировали Злата К., и Маша Ш.

В целом, высокий уровень сформированности мышления у детей экспериментальной группы на 20% выше, чем у детей контрольной группы, низкий уровень на 40% ниже, чем в контрольной группе.

Сравнительные результаты уровня сформированности мышления у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе представлены на рисунке 22.

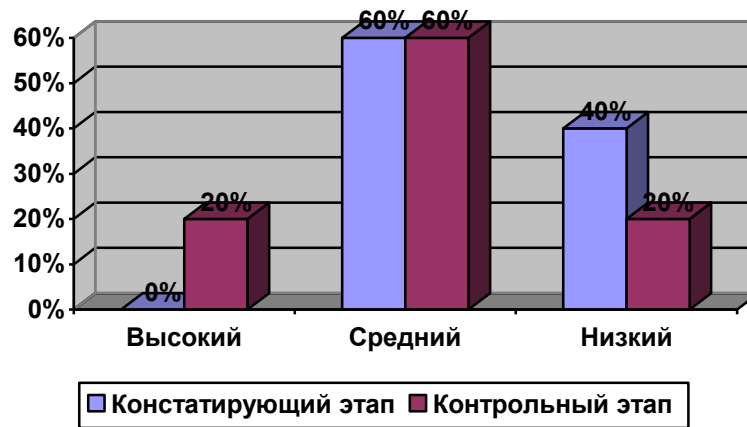


Рисунок 22 – Динамика уровня сформированности мышления у детей 5-6 лет с ОНР в экспериментальной группе

Количество детей с высоким уровнем сформированности мышления достигло 20%, количество детей со средним уровнем осталось прежним. Количество детей с низким уровнем сформированности представлений об окружающей действительности у детей 5-6 лет с ОНР уменьшился в два раза. Значимые изменения произошли у 40% детей экспериментальной группы. В контрольной группе существенных изменений не выявлено.

Представленные данные свидетельствуют о положительной динамике в уровне сформированности мышления детей у экспериментальной группы после проведения работы.

### Выводы по второй главе

Таким образом, предположенные психолого-педагогические условия коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР, а именно организация работы с детьми, направленной на формирование у них умения осуществлять перенос практического опыта в наглядно-образный план, устанавливать связи, классифицировать и обобщать; формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями моделирования, выстраивания целостных сюжетов в наглядном и словесном плане; формирование умения мысленного оперирования образами, соотношения

между словом и образом – эффективны и могут быть внедрены в практику работы детского сада.



## Заключение

Анализ литературы позволил установить, что в процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. В старшем дошкольном возрасте ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление. Несмотря на сохранность у детей с ОНР познавательного интереса, для них характерно своеобразие отдельных сторон мышления: несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации и др. Овладевая предпосылками для развития мыслительных операций, дети отстают в развитии мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, классификацией.

Для изучения уровня сформированности мышления у детей 5-6 лет с ОНР необходимо изучить сформированность у дошкольников представлений об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта; сформированность наглядно-образного мышления детей; сформированность умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности; сформированность элементов логического мышления (обобщения и классификации); умение планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат.

Для изучения выделенных показателей использовались такие методики как «Расскажи» и «Сгруппируй картинки» (Е.А. Стребелева), «Нарисуй целое» (Л.А. Венгер), «Свободная классификация» (Е.Л. Агаева), «Заселение домика» (И.И. Аргинска).

В работе установлено, что психолого-педагогическими условиями коррекции мышления у детей 5-6 лет с ОНР являются следующие:

– организация работы с детьми, направленной на формирование у них умения осуществлять перенос практического опыта в наглядно-образный план, устанавливая связи, классифицировать и обобщать;

– формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями моделирования, выстраивания целостных сюжетов в наглядном и словесном плане;

– формирование умения мысленного оперирования образами, соотношения между словом и образом.

Результаты контрольного среза показали положительную динамику в уровне сформированности изучаемых показателей у детей 5-6 лет с ОНР.

## Список используемой литературы

1. Агаева, Е.Л. Вербальные и образные компоненты в решении дошкольниками логических задач [Текст] / Е.Л. Агаева // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками: Сб. статей / Под ред. Л.А. Венгера. – М. : ИНТО, 2011. – С. 14-29.
2. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] // Нарушение речи у дошкольников: Сб. статей / Р.А. Белова-Давид, Б.М. Гриншпун. – М. : Просвещение, 2014. – С. 32-81.
3. Богданов-Березовский, М.В. Неговорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении [Текст] / М.В. Богданов-Березовский. – СПб. : 2014. – 63 с.
4. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И.Т. Власенко. – М. : Педагогика, 2010. – 184 с.
5. Вакалова, Е.В. Использование игровых приёмов, направленных на уточнение слоговой структуры слов у дошкольников с нарушениями речи в различных видах деятельности [Текст] / Е.В. Вакалова // Игровые технологии в комплексной работе с «особым» ребенком. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – М. : Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 67-71.
6. Венгер, Л.А. Соотношение слова и образа в решении дошкольниками мыслительных задач [Текст] / Л.А. Венгер // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками: Сб. статей / Под ред. Л.А. Венгера. – М. : ИНТОР, 2011. – С. 3-13.
7. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская // Логопедия. – 2014. – №3 (5). – С. 17-27.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2016. – 414 с.
9. Диагностика умственного развития дошкольника [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М. : Просвещение, 2012. – 191 с.
10. Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС: материалы областной заочной научно-практической конференции педагогов дошкольных образовательных организаций [Текст]. – Мурманск, ГАОУ МО СПО «МПК», 2014. – 380 с.
11. Запорожец, А.В. Развитие мышления [Текст] / А.В.Запорожец // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 2014. – С. 183-246.
12. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 2011. – 200 с.
13. Касаткин, Е. И. Игра в жизни дошкольника [Текст] / Е. И. Касаткина. – М.: 2010. – 176 с.
14. Касаткина, Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ [Текст] / Е. И. Касаткина //Управление ДОУ. – 2012. – №5. – С. 17-21.
15. Ковшиков, В.А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной («моторной») алалией [Текст] / В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин // Дефектология. – 2015. – № 2. – С. 14-21.
16. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Коррекционная педагогика, 2011. – 584 с.
17. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М. : 2015. – 168 с.
18. Левченко, Н.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М. : Коррекционная педагогика, 2015. – 210 с.
19. Левина, Р.Е. К психологии речи в патологических случаях (автономная детская речь) [Текст] / Р.Е. Левина. – М. : Наука, 2016. – 76 с.

20. Лурия, А.Р. Язык и мышление [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Педагогика, 2009. – 319 с.
21. Люблинская, А.А. Образ, мысль и речь в разумной деятельности ребенка-дошкольника [Текст] / А.А. Люблинская // Психология речи: Сб-к / Отв. ред. проф. Б.Г. Ананьев. – СПб. : 2016. – С. 57-69.
22. Мастюкова, Е.М. О состоянии интеллекта у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.М. Мастюкова, Л.А. Белогруд, В.С. Бурова // Дефектология. – 2014. – №1. – С. 41-47.
23. Минская, Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению: автореф. дис. ... к. пс. н. [Текст] / Г.И. Минская. – М. : 2014. – 16 с.
24. Михалева, Е.Л. Использование игровых технологий в коррекционной образовательной деятельности [Текст] / Е .Л.Михалева// Игровые технологии в комплексной работе с «особым» ребенком. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В.Поликашевой. – М. : Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 184-187.
25. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Текст] / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
26. Обухова, Т.И. Развитие наглядно-образного мышления глухих детей в условиях специального обучения [Текст] / Л.Ф. Обухова // Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей: Сб.ст. Минск, 2011. – С. 18-23.
27. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т.Н. Овчинникова. – М. : Коррекционная педагогика, 2011. – 208 с.
28. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 2015. – 256 с.

29. Поддьяков, Н.Н. О формировании наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 114-120.
30. Поддьяков, Н.Н. Методы умственного воспитания в детском саду [Текст] // Н.Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 9. – С. 32-39.
31. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 2014. – 352 с.
32. Преснова, О.В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / О.В. Преснова // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф.Гаркуши. – Воронеж, 2011. – С. 104-111.
33. Пришивалко, И.Д. Использование игровых технологий на занятиях учителя-дефектолога [Текст] / И.Д. Пришивалко // Игровые технологии в комплексной работе с «особым» ребенком. Сб. науч.- метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В.Поликашевой. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 216-220.
34. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : 2013. – 147 с.
35. Самусикова, Л.А. Игры для развития речи и мышления дошкольников [Текст] / Л.А. Самусикова // Логопед. – 2014. – №2. – С. 65-69.
36. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И.М. Соловьев. – М. : Просвещение, 2006. – 222 с.
37. Стребелева, Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2012. – №2. – С. 50-58.
38. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2015. – 184 с.

39. Суходулова, С.С. Роль игры в комплексной работе специалистов в инклюзивной группе [Текст] / С.С. Суходулова, С.Б. Демидова, В.Ю. Аксенова // Игровые технологии в комплексной работе с «особым» ребенком. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – М. : Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 229-231.
40. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно : система коррекции общ. недоразвития речи у детей 6 лет [Текст] /Т. А. Ткаченко. – М. : Гном и Д ( Казаков), 2015. –140 с.
41. Усанова, О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Текст] / О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М. : Просвещение, 2012. – 42 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // [http://www.firo.ru/?page\\_id=11003](http://www.firo.ru/?page_id=11003)
43. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. – М. : Айрис – пресс, 2014. – 224 с.
44. Филичева, Т.Б. Логопедия [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – Екатеринбург, 2016. – 225 с.
45. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопед в детском саду. – 2013. – № 3. – С. 65-71.
46. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.А. Фотекова // Дефектология. – 2014. – №2. – С. 16-24.
47. Фотекова, Т.А. Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников: автореф. дис. к. пс. н. [Текст] / Т.А. Фотекова. – М. : 2013. – 24 с.

48. Хуснутдинова, Л.Ю. Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Л.Ю. Хуснутдинова, Н.Н. Ковязина, З.Н. Зайнуллина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(36). – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 35-38.
49. Юртайкин, В.В. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.В. Юртайкин, Л.Н. Ефименкова // Дефектология. – 2011. – № 1. – С. 74-80.
50. Якиманская, И.С. Основные направления исследований наглядно-образного мышления [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 5-16.



## Приложение А

### Список детей

1. Б. Вика
2. Б. Максим
3. Л. Вика
4. Ю. Гриша
5. Юр. Максим
6. А. Айдар
7. М. Полина
8. К. Злата
9. Ш. Маша
10. М. Дима

## Приложение Б

**Показатели изучения уровня сформированности представлений об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта (констатирующий этап)**

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	2	Низкий
Л. Вика	3	Средний
Ю. Гриша	3	Средний
Юр. Максим	3	Средний
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	4	Высокий
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний

## Приложение В

### Показатели изучения уровня сформированности наглядно-образного мышления (констатирующий этап)

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	2	Низкий
Л. Вика	3	Средний
Ю. Гриша	3	Средний
Юр. Максим	3	Средний
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	3	Средний
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний

## Приложение Г

**Показатели изучению уровня сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности (констатирующий этап)**

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	2	Низкий
Л. Вика	3	Средний
Ю. Гриша	3	Средний
Юр. Максим	3	Средний
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	4	Высокий
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний

## Приложение Д

### Показатели изучения уровня сформированности элементов логического мышления (констатирующий этап)

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	1	Низкий
Л. Вика	2	Средний
Ю. Гриша	2	Средний
Юр. Максим	2	Средний
А. Айдар	2	Средний
М. Полина	3	Высокий
К. Злата	1	Низкий
Ш. Маша	1	Низкий
М. Дима	2	Средний

## Приложение Е

**Показатели изучения уровня сформированности умения планировать  
свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат  
(констатирующий этап)**

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	1	Низкий
Л. Вика	2	Средний
Ю. Гриша	2	Средний
Юр. Максим	3	Средний
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	3	Средний
К. Злата	1	Низкий
Ш. Маша	1	Низкий
М. Дима	1	Низкий

## Приложение Ж

### Уровень сформированности мышления у детей 5-6 лет (констатирующий этап)

ФИО	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Всего баллов	Уровень развития мышления
Б. Вика	1	1	1	1	1	5	Низкий
Б. Максим	2	2	2	1	1	8	Низкий
Л. Вика	3	3	3	2	2	13	Средний
Ю. Гриша	3	3	3	2	2	13	Средний
Юр. Максим	3	3	3	2	3	14	Средний
А. Айдар	3	3	3	2	3	14	Средний
М. Полина	4	3	4	3	3	17	Высокий
К. Злата	2	2	2	1	1	8	Низкий
Ш. Маша	2	2	2	1	1	8	Низкий
М. Дима	3	3	3	2	1	12	Средний

### Приложение 3

**Показатели контрольного эксперимента по изучению уровня сформированности представлений об окружающей действительности, способности к обобщению своего практического опыта в экспериментальной и контрольной группе**

ФИО	Всего баллов	Уровень
Б. Вика	3	Средний
Б. Максим	3	Средний
Л. Вика	4	Высокий
Ю. Гриша	4	Высокий
Юр. Максим	3	Средний

ФИО	Всего баллов	Уровень
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	4	Высокий
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний



## Приложение И

### Показатели контрольного эксперимента по изучению уровня сформированности наглядно-образного мышления в экспериментальной и контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления
Б. Вика	2	Низкий
Б. Максим	2	Средний
Л. Вика	4	Высокий
Ю. Гриша	4	Высокий
Юр. Максим	2	Средний

ФИО	Всего баллов	Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	3	Средний
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний

## Приложение К

**Показатели контрольного эксперимента по изучению уровня сформированности умения оперировать в мысленном плане представлениями о предмете, его целостности экспериментальной и контрольной группе**

ФИО	Всего баллов	Уровень сформированности представлений о предмете и его целостности
Б. Вика	3	Средний
Б. Максим	3	Средний
Л. Вика	4	Высокий
Ю. Гриша	4	Высокий
Юр. Максим	4	Высокий

ФИО	Всего баллов	Уровень сформированности представлений о предмете и его целостности
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	4	Высокий
К. Злата	2	Низкий
Ш. Маша	2	Низкий
М. Дима	3	Средний

## Приложение Л

### Показатели контрольного эксперимента по изучению уровня сформированности элементов логического мышления в экспериментальной и контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень развития элементов логического мышления
Б. Вика	1	Низкий
Б. Максим	2	Средний
Л. Вика	3	Высокий
Ю. Гриша	3	Высокий
Юр. Максим	2	Средний

ФИО	Всего баллов	Уровень развития элементов логического мышления
А. Айдар	2	Средний
М. Полина	3	Высокий
К. Злата	1	Низкий
Ш. Маша	1	Низкий
М. Дима	2	Средний

## Приложение М

**Показатели контрольного эксперимента по изучению уровня умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат в экспериментальной и контрольной группе**

ФИО	Всего баллов	Уровень развития умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат
Б. Вика	2	Низкий
Б. Максим	3	Средний
Л. Вика	4	Высокий
Ю. Гриша	3	Средний
Юр. Максим	3	Высокий

ФИО	Всего баллов	Уровень развития умения планировать свою мыслительную деятельность и контролировать ее результат
А. Айдар	3	Средний
М. Полина	3	Средний
К. Злата	1	Низкий
Ш. Маша	1	Низкий
М. Дима	1	Низкий

## Приложение Н

### Уровень сформированности мышления детей экспериментальной и контрольной группы в контрольном эксперименте

ФИО	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Всего баллов	Уровень развития мышления
Б. Вика	3	2	3	2	2	12	Средний
Б. Максим	3	2	3	2	3	13	Средний
Л. Вика	4	4	4	3	4	19	Высокий
Ю. Гриша	4	4	4	3	3	18	Высокий
Юр. Максим	3	2	4	2	3	14	Средний

ФИО	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Всего баллов	Уровень развития мышления
А. Айдар	3	3	3	2	3	14	Средний
М. Полина	4	3	4	3	3	17	Высокий
К. Злата	2	2	2	1	1	8	Низкий
Ш. Маша	2	2	2	1	1	8	Низкий
М. Дима	3	3	3	2	1	12	Средний