

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль)/специализация)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
РАЗВИТИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ
ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III
УРОВНЯ**

Студент

П.А. Подrezова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

А.Ю. Козлова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 2018 г.

Тольятти 2018

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме дефектологии – развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью специальной дифференцированной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи и отсутствием научно-методических разработок по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционно-педагогической работы.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация содержания, методов и приемов коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня; определить и апробировать содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (43 источников) и 2 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 60 страницах. Общий объем работы с приложением – 73 страниц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ...	9
1.1 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	9
1.2 Характеристика коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи	21
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня	29
2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня	29
2.2 Реализация коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня	40
2.3 Определение эффективности коррекционно-педагогической работы	47
Заключение	55
Список используемой литературы	57
Приложения	61

Введение

Среди детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья многочисленную группу составляют дошкольники с речевыми нарушениями. Одним из таких нарушений является общее недоразвитие речи. Исследования в области логопедии и специальной психологии доказывают, что недоразвитие речи отрицательно влияет на развитие мышления и других познавательных психических процессов, а также свойств личности ребенка (И.Т. Власенко, Ю.А. Гаркуша, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Собонович, Л.И. Тигранова, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова, В.В. Юртайкин и др.). В свою очередь нарушения познавательной деятельности усугубляют речевое недоразвитие. Данная закономерность определяет актуальность коррекционно-педагогической работы по развитию мышления детей с общим недоразвитием речи.

Ведущей формой мышления в дошкольном возрасте отечественные психологи признают наглядно-образное (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков и др.). Данная форма мышления рассматривается как одно из новообразований старшего дошкольного возраста, которое определяет значение дошкольного детства в общем процессе психического развития. Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления, а также имеет существенное значение для всей последующей жизнедеятельности человека. Таким образом, шестой год жизни (рубежный между средним и старшим дошкольным возрастом) считается сензитивным для становления наглядно-образной формы мышления. Это положение отечественной детской психологии определило выбор возраста испытуемых в нашем исследовании – дети шестого года жизни с общим недоразвитием речи.

Данные исследований в области логопедии и специальной психологии свидетельствуют, что обладая полноценными предпосылками для овладения

мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специальной коррекционно-педагогической помощи с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, обобщением, сравнением, классификацией (И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.В. Нестерова др.). Специфика мыслительных операций детей с общим недоразвитием речи обусловлена уровнем недоразвития речи, что определяет необходимость дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе по развитию наглядно-образного мышления у детей с разными уровнями общего недоразвития речи. Однако анализ исследований в области коррекционной дошкольной педагогике, логопедии и специальной психологии показал отсутствие специальных исследований по обозначенной проблеме. Имеются лишь отдельные публикации научно-практического характера (Л.В. Бадретдинова, З.Н. Зайнуллина, Н.Н. Ковязина, Л.Ю. Хуснутдинова).

Таким образом, существует **противоречие**: между необходимостью специальной дифференцированной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи и отсутствием научно-методических разработок по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, актуальность исследования и выявленное противоречие позволили обозначить **проблему**: определение содержания, методов и приемов коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической

работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – процесс развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективной, если:

– направлена на поэтапное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и установлению связи между ними (систематизацию образов-представлений об окружающей действительности, установление взаимосвязи между образом и словом, формирование компонентов наглядно-образного мышления);

– закрепление формируемых компонентов наглядно-образного мышления осуществляется в различных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной).

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

1) изучить теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня;

3) определить и апробировать содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного

мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическую основу исследования составили:

- положение о взаимосвязи мышления и речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн);
- положения о системности речевых нарушений, взаимосвязи речи с другими высшими психическими функциями (Р.Е. Левина);
- положения о наглядно-образном мышлении как процессе, возникающем и развивающемся во взаимодействии определенных линий психического развития – развития предметных действий, действий замещения, подражания, игровой деятельности, речи (Н.Н. Поддьяков);
- положение о параллельности развития образных и словесных обобщений ребенка, в котором значения слов представляют собой обобщения, построенные на выделении общих признаков группы предметов (Л.А. Венгер);
- подход к организации коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи (Т.В. Нестерова).

Методы исследования:

- теоретический анализ психологической, педагогической, психолингвистической литературы, изучение медико-психолого-педагогической документации детей: личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, речевые карты;
- эмпирические методы: психолого-педагогический эксперимента, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы;
- количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Новизна исследования: определены этапы формирования компонентов наглядно-образного мышления, а также содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-

образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: уточнены особенности наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что: материалы исследования могут быть использованы воспитателями ДОО, педагогами-психологами, учителями-логопедами для развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 45 «Яблонька» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 12 детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура бакалаврской работы представлена введением, двумя главами, заключением, списком используемой литературы (43 источников), приложением.

Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

1.1 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует значительное число исследований по проблеме мышления (Л.А. Венгер, 1978; П.Я. Гальперин, 1959, 1966; В.В. Давыдов, 1973, 1986; В.А. Недоспасова, 1972, 1985; Л.Ф. Обухова, 1972; Т.Н. Овчинникова, 1999; Н.Н. Подьяков, 1977; Я.А. Пономарев, 1960; О.К. Тихомиров, 1969; Дж. Брунер, 1977; А. Валлон, 1959; Ж. Пиаже, 1963, 1994 и др.). В данных исследованиях достаточно разнообразно рассматриваются различные аспекты проблемы мышления: генезис мышления, основные этапы развития мышления, законы развития детского мышления, строение мыслительной деятельности, возрастные и индивидуальные отличия, психолого-педагогическая диагностика детского мышления, условия и средства развития детского мышления.

Среди множества выполненных исследований по проблеме мышления фундаментальной концепцией, безусловно, является теория интеллектуального развития Ж. Пиаже [27]. В своей теории Ж. Пиаже рассматривает процесс развития мышления от рождения до 18 лет и выделяет три основных периода: I период – сенсомоторный (от рождения до 2-х лет), когда ребенок овладевает практическими действиями в плане восприятия.

II период – подготовки и организации конкретной операции (2 года – 11 лет) – ребенок может выполнять системы действий в уме, но при этом необходима опора на внешнюю, наглядно представленную ситуацию на реальный факт.

III период – формальных операции (11 лет – 18 лет) – подросток рассуждает не об объектах и конкретных представлениях, а о теоретически возможных ситуациях, исходя из гипотез.

Для данного исследования наиболее ценным и значимым является период конкретных операций. Остановимся более подробно на его характеристике с точки зрения Ж. Пиаже. Период конкретных операций подразделяется на два подпериода:

а) дооперационный (репрезентативный, или подготовительный) – с 2-х лет до 7 лет;

б) конкретной операции (7 лет – 10-11 лет).

Дооперационный период Ж. Пиаже рассматривает особенно конкретно, по сравнению с любым другим периодом развития мышления. В данном подпериоде Ж. Пиаже выделил три стадии:

1) истоки репрезентативного мышления (2-4 года);

2) простые представления или интуиция (4 года – 5,5 лет);

3) расчлененные представления или интуиция (5,5 – 7 лет).

В репрезентативном подпериоде практическое действие отделяется от непосредственно наблюдаемого предмета и превращается в умственное. А это в свою очередь, позволяет ребенку строить представляемую ситуацию и действовать в ней. Благодаря этому у ребенка появляется возможность для игры, рисования, восприятия художественных произведений. Ребенок начинает действовать с образами, а не с конкретными предметами. Это хоть и говорит, что сложилось умственное действие, но оно ещё очень не совершенно, потому что статично, малоподвижно и может совершаться лишь друг за другом последовательно.

Подробно изучая данный подпериод, Ж. Пиаже выделил главную и центральную особенность детского мышления – эгоцентризм (скрытая умственная позиция). Под эгоцентризмом он подразумевал такое состояние, когда ребёнок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознаёт, она выступает для него как абсолютная. Ребёнок ещё не

догадывается о том, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется. Эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, отсутствия объективной меры вещи.

Позднее Ж. Пиаже сузил понятие эгоцентризма, ограничив его только собственно познавательной сферой, и ввел для обозначения этого понятия термин «центрация» [27]. Центрация является фундаментальным свойством детского мышления. Сущность данного феномена заключается в том, что ребёнок, не изменяя своей непосредственной точки зрения на объект и не подразумевал о существовании других позиций, устанавливает одностороннюю связь с объектом, при которой собственная точка зрения не замечается. Очевидная для детей сторона объекта выступает как абсолютная характеристика объекта в целом. При центрации ребёнок сосредотачивает своё внимание на единственной, бросающейся в глаза особенности предмета, пренебрегая в дальнейших рассуждениях остальными важными его аспектами и вследствие этого извращает само рассуждение.

Ж. Пиаже установил, что эгоцентризм влечет за собой определенные трудности: во-первых, дошкольник «из-за отсутствия у него ориентировки на позицию другого человека не чувствует потребности ни обосновать свои рассуждения для окружающих, ни отыскать противоречия в своей логике;» во-вторых, дошкольник испытывает крайние сложности, если приходится сделать процесс собственного мышления объектом размышления, он не способен воспроизвести цель рассуждений, которые только что совершил, он мыслит, но не способен думать о своих собственных мыслях.

Исходя из центральной особенности мышления дошкольника Ж. Пиаже выделяет содержательную характеристику детской логики. Логика с позиции Ж. Пиаже не является врожденной, а развивается постепенно на основе некоторой спонтанной организации действий ребенка. К тому же детская логика имеет ряд специфических особенностей:

– синкретизм – тенденция связывать всё со всем, не на основе истинной причинности, а путем рядоположений;

- соположение – отсутствие связи между суждениями;
- трансдукция – переход от частного к частному, минуя общее;
- артификализм – искусственность, созданность мира (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека);
- анимизм – всеобщая одушевленность;
- не чувствительность к противоречиям [24].

Таким образом, проанализировав характерные особенности мышления дошкольника с позиции Ж. Пиаже, можно сделать следующий вывод: на уровне дооперационного мышления ребёнок в целом не обладает прочной, устойчивой и внутренней «последовательной познавательной организацией, уравновешенной системой, с помощью которой он мог бы упорядочить свои знания и установить связи и отношения в окружающем его мире. Его познавательная жизнь, как и жизнь аффективная, характеризуется неуравновешенностью, неустойчивостью и быстрой сменой мимолетных состояний.» [27] Мышление дошкольника исключительно конкретно, так как он оперирует не абстрактными, высокосхематизированными знаками, а статичными образами реальной действительности. Мышление является необратимым, так как у детей на протяжении дошкольного детства отсутствует постоянная возможность возвратиться (обратная операция) к исходной посылке не изменяя её. Следовательно, мышление дошкольника не является логическим, так как не обладает существенными признаками логической операции: интериорезированностью, обратимостью, объединённостью в определенные структуры.

Работа, проделанная в подготовительный период, начинает приносить свои плоды в следующем подпериоде конкретных операций (7-11 лет). На данном возрастном этапе умственные действия ребенка становятся обратимыми, оно объединяется с другими и образует целостную познавательную структуру. Возникает полноценная логическая операция, которая позволяет ребёнку занять любую точку зрения и учитывать сразу несколько качеств предмета. Появление логической операции означает, что

дети начинают действовать группами, сериями, классами предметов, а не рассматривают предметы и их свойства изолированно, как раньше. Однако, по Ж. Пиаже, логическое мышление в этом возрасте обладает одним недостатком. Оно всегда связано с конкретной ситуацией, с собственным опытом ребёнка, который ещё не обладает формальным рассуждением.

В отечественных исследованиях проблема мышления всегда находилась в центре внимания.

Ещё в начале 20-го века В.В. Зеньковский попытался определить своеобразие детского мышления и выделил ряд специфических особенностей:

во-первых, ребёнок мыслит больше, нежели взрослый, так как он находится в совершенно незнакомом мире в котором всё ему ещё не понятно, всё занимательно и интересно и он (ребёнок) стремится всё узнать и со всем познакомиться;

во-вторых, мышление ребёнка носит эмоциональный характер, так как познавательная работа ребёнка направляется эмоциями и чувствами, потому что эмоциональная сфера доминирует на протяжении дошкольного детства и определяет всякую активность ребёнка;

в-третьих, мышление ребёнка с одной стороны – предметно, а с другой – конкретно; процессы мышления стеснены, ограничены, и насыщены предметными образами, а конкретность вполне естественна для ребёнка;

в-четвёртых, основной формой мышления – является мышление по аналогии. Именно детские аналогии служат ключом к пониманию действительности, всеобщим принципом объяснения мира, хотя они часто являются поверхностными и бессмысленными;

в-пятых, основные понятия ребёнка складываются в живом процессе мышления (т.е. в ходе развития суждений и на основе конкретных образов). Все суждения ребёнка подразделяются: на утвердительные (т.е. констатируют какой - либо факт); на отрицательные (т.е. отрицание в форме волевого выражения «нет») [23].

В дальнейшем при проведении анализа психолого-педагогической литературы, хотелось бы обратить внимание на целостную концепцию развития мышления разработанную Н.Н. Поддьяковым [28]. Н.Н. Поддьяков рассматривает механизм развития мышления с учетом возрастных особенностей ребёнка. Рассмотрим более детально данный подход.

На протяжении первых семи лет у ребёнка присутствуют следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (понятийное).

Наглядно-действенное мышление появляется в раннем детстве и первоначально опережает в своём развитии другие виды мышления. Наглядно-действенное мышление направленно на выявление хотя и лежащих «на поверхности», но все же скрытых свойств предметов и явлений. Наглядно-действенное мышление отличается от других видов мышления способом добывания знаний. По мнению Н.Н. Поддьякова, данное мышление развёртывается лишь по мере реальных преобразований ситуаций, вызванными практическими действиями. В процессе многократных действий с предметами ребёнок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические преобразования, таким образом, становятся средством познания. В тоже время наглядно – действенное мышление сохраняется в старшем дошкольном возрасте и к нему дошкольник прибегает, если перед ним встаёт задача, для решения которой у него нет опыта и знаний либо их крайне мало.

Н.Н. Поддьяков отмечает, что при переходе ребёнка от раннего возраста к дошкольному происходит смена «ведущего» вида мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному. В дошкольном возрасте ребёнок наиболее часто использует образное мышление, когда ребёнок для решения задачи оперирует уже не самими предметами, а их образами. Сам факт возникновения наглядно-образного мышления очень важен, так как при этом мышление отделяется от практических действий и непосредственно ситуации и выступает как самостоятельный процесс.

Анализируя наглядно-образное мышление дошкольника, прослеживаются две важнейшие особенности. В ходе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают пока не в логических, а в фактических связях. Вторая особенность – образное мышление даёт возможность отображения в чувственной форме движения взаимодействия сразу нескольких предметов.

На протяжении старшего дошкольного возраста содержание образного мышления не ограничивается конкретными образами и постепенно переходит на более высокую ступень развития – образно-схематического мышления. С помощью данного мышления отражаются уже не отдельные свойства, а наиболее важные связи и отношения между предметами и их свойствами.

Также хотелось бы отметить, что в процессе развития наглядно-образного мышления дошкольника часто прослеживаются две стадии: на первой – ребёнок совершает перцептивные преобразования объекта только с внешней помощью (данные преобразования происходят с помощью взрослого); на второй стадии – ребёнок по своей собственной инициативе преобразует ситуацию на образном уровне.

В своей концепции Н.Н. Поддьяков указывает на единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которое проявляется в таком типе мышления – как «детское экспериментирование» [28]. Детское экспериментирование имеет множество преимуществ: во-первых, стимулирует ребенка к поиску новых действий; во-вторых, дает возможность апробировать разные способы действий; в-третьих, способствует смелости и гибкости детского мышления; в-четвертых, снимает страх ошибки и скованности детского мышления готовыми схемами.

В процессе экспериментирования мысль ребёнка движется в двух направлениях: в прямом – от незнания к знанию, от непонятого к понятному; в обратном – от понятного к непонятному, от определенного к неопределённому.

По мнению Н.Н. Поддьякова (а так же и других исследователей Л.Ф. Обуховой, Л.П. Парамоновой), к концу дошкольного возраста начинает складываться логическое мышление. Логическое мышление характеризуется тем, что ребёнок здесь оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме. Образность мышления постепенно отходит на задний план [23, 28, 31].

Ещё Л.С. Выготский подчеркивал, что ребёнку дошкольнику присуща своя своеобразная логика. Это логика эгоцентрическая, собственная и практическая, и очень четко она просматривается при проведении игры «Четвёртый лишний». Практически до конца дошкольного возраста логика ребёнка алогична. Преодолеть имеющиеся противоречия между разными логиками возможно за счет развития условной внутренней позиции. Именно становление условной внутренней позиции (т.е. отстраненной и оторванной от конкретной ситуации), позволяет ребенку видеть относительность той или иной логической системы, рассуждать в условно заданной системе логики и избегать противоречий, связанных с относительностью системы отсчета [4,5].

Проанализировав достаточно подробно концепцию развития мышления ребенка (Н.Н. Поддьякова), хотелось бы выделить, что между формами (видами или типами) мышления «существуют сложные и противоречивые отношения. С одной стороны, внешние практические действия, интериоризируясь, превращаются во внутренние, и, следовательно, практические действия являются исходной формой всех видов мышления» [28]. При этом внешнее предметное действие включает в себя цель, будущий результат, который первоначально существует только в плане представлений или понятий.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в исследованиях прослеживается совершенно противоположное мнение относительно перехода от одной формы мышления к другой. С точки зрения Ж. Пиаже переход к логическому мышлению происходит стихийно и

спонтанно и данным процессом управлять нельзя [24]. В отечественных исследованиях, наоборот, четко прослеживается тенденция, что мышление ребёнка-дошкольника может быть переведено на более высокий качественный уровень своего развития при соответствующей системе обучения. Данное положение доказывается выполненными исследованиями (Л.С. Георгиевым, Л.Ф. Обуховой, В.А. Недоспасовой, Е.Е. Кравцовой, Г.В. Бурменской, Д.Б. Элькониным). В исследованиях данных ученых решаются два аспекта одновременно: какие специфические черты в мышлении дошкольника снимаются и устраняются; какие средства и способы для реализации этой цели используются.

Главной и специфической особенностью мышления дошкольника, как указывалось выше, служит эгоцентризм. В качестве преодоления эгоцентризма у дошкольников, с одной стороны, выступают различные виды деятельности: игровая (ролевые, режиссерская игра – Е.Е. Кравцова, В.А. Недоспасова, Д.Б. Эльконин; развивающие игры – А.З. Зак, Б.П. Никитин); конструктивная – Г.В. Урадовских; трудовая – Н.К. Постникова); а с другой – использование в работе с детьми отдельных приёмов и способов – специально созданные проблемные ситуации, условные мерки, эталоны и модели (Л.А. Венгер П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков).

В качестве теоретических основ нашего исследования мы рассматриваем научные концепции, принятые в современной отечественной школе, согласно которым развитие мышления ребенка зависит от физиологических особенностей нервной системы и условий её созревания (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.), а также находится в прямой зависимости от развивающего характера обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.). В исследованиях указывается, что мыслительная деятельность протекает поэтапно, при этом этапы имеют сложно организованную структуру, состоящую из

взаимодействующих друг с другом разноуровневых мыслительных процессов. Выступая в тесной связи, все формы мышления образуют единый диалектический процесс познания. Важнейшим условием умственного развития ребенка дошкольного возраста является формирование и обогащение наглядно-образного мышления, которое характеризуется решением мыслительных задач на основе оперирования представлениями, «что обуславливает продуктивный и целесообразный характер этого вида мышления. В работах теоретико-методического характера указывается, что способность решать мыслительные задачи посредством оперирования образами возникает в процессе взаимодействия различных линий психического развития ребенка: развития предметных и орудийных действий, перцептивной сферы, подражания, использования игры, развития ориентировочно-исследовательской деятельности, своевременного соединения чувственного опыта ребенка со словом и включения речи в процесс решения мыслительных задач, овладения действиями моделирования, замещения, схематизации и символизации (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Г.И. Минская, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.)» [22]

«Психолого-педагогическое изучение дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) позволяет рассматривать речевую патологию в тесной связи с развитием высших психических функций (И.Т. Власенко, Т.Н. Волковская, Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова и др.)» [22].

«Ряд исследований, проведенных авторами С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, В.П. Глуховым, Е.М. Мастюковой, независимо друг от друга, выявили, что у детей с ОНР III уровня наблюдаются лишь признаки общего недоразвития речи, без выраженных нарушений психической деятельности. Третий уровень – самый неосложненный вариант

общего недоразвития речи. У детей с данным уровнем отсутствуют поражения ЦНС. В психической характеристике детей присутствуют некоторые черты незрелости эмоционально-волевой сферы, а также недостаточного развития регуляции произвольной деятельности» [22].

III уровень общего недоразвития речи характеризуется развернутой разговорной фразовой речью. У «детей нет грубых отклонений в развитии различных сторон речи, но имеются лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки. Очень часто такие недостатки видно в разных видах монологической речи. Процесс развития связной речи у таких детей замедлен и идет с отставанием в овладении» грамматическим строем речи [15].

«В теоретических исследованиях многие авторы рассматривали речевые нарушения во взаимосвязи с интеллектуальным развитием ребенка (В.К. Воробьева, Т.Б. Мастюкова, Н.С. Жукова, Ф. Спирина и т.д.). Незрелость речевой деятельности влияет на развитие аффективно-волевой, сенсорной и интеллектуальной сторон. Исследования детей с нарушениями речи показали, что патология речи никогда не бывает изолированной, поэтому не стоит рассматривать нарушения речи как «локальный» дефект» [37].

«Речь играет важную роль в развитии у детей высших психических функций. Авторы (Е.М. Мастюкова, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соболевич и др.) указывают на то, что трудности речевого развития могут усугубить развитие других важных процессов, в том числе познания» [37].

«Для детей с общим недоразвитием речи характерно нарушение произвольного внимания и усиление непроизвольного, а также у таких детей снижены функции памяти и достаточно часто наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления.

Исследования у детей с нарушениями речи уровня наглядно-образного мышления свидетельствует о нарушениях развития. М.А. Фотекова в своей работе по изучению особенности наглядно-образного мышления, используя

цветные прогрессивные матрицы Равена (детский вариант), выяснила, что группа детей по успешности выполнения заданий неоднородна» [22].

На процесс и результаты интеллектуальной деятельности у детей с ОНР оказывают влияние не только пробелы в знаниях, но и нарушенная самоорганизация (В.А. Ковшеков, Ю.А. Элькин). «Дети с нарушением речи имеют недостаточный уровень знаний о свойствах и функциях окружающей действительности. Для детей с ОНР характерны затруднения при установлении причинно-следственных связей между различными явлениями» [13].

«Для многих детей с ОНР характерна ригидность мышления (О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Л.И. Белякова, Э.Л. Фигерето и др.). Исследования, проведенные И.Т. Власенко, подтверждают, что уровень развития мышления зависит от уровня развития речи. Дети с ОНР из-за несформированного речевого механизма имеют нарушения процесса установления речемыслительной связи слова с его предметным образом» [37].

«Исследования Р.Е. Левиной показали, что неразвитые психические процессы, а также наглядно-образное мышление, представляют собой закономерный характер, как вторичная задержка в развитии у детей с нарушением речи» [12].

Таким образом, «большинство исследователей отмечают, что недостаточная сформированность мышления у дошкольников с ОНР носит закономерный характер, хотя имеет различные механизмы возникновения. При этом отмечается неоднородность группы детей с ОНР с точки зрения структуры их дефекта и степени выраженности дефицита вербальных и невербальных функций» [22].

1.2 Характеристика коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи

«Дети с нарушениями речи могут в полной мере овладеть различными операциями мышления, которые соответствуют их возрасту, однако для развития наглядно-образного мышления, анализа, синтеза, сравнения, классификации, исключением лишнего и умозаключением по аналогии необходима специальная коррекционная работа» [37].

В работе по развитию наглядно-образного мышления у детей с нарушениями речи необходимо учитывать принцип комплексности различных методов воздействия, в том числе, педагогических и психологических.

Главным специалистом в работе с детьми с нарушениями речи является логопед. Работа психолога с детьми с ОНР заключается в формировании позитивного восприятия и создании положительной психотерапевтической поддерживающей атмосферы.

«Осуществление коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи необходимо проводить», опираясь на исследования Р.Е. Левиной и с учетом принципов коррекционной работы:

- первый принцип заключается в раннем развитии речевой деятельности, для предотвращения вторичных отклонений;
- второй принцип заключается в опоре на онтогенез, с учетом развития нормальной речи детей, для чего необходимо анализировать условия формирования речи детей и выявлять главный дефект речи, а также сопутствующие недостатки в психическом развитии;
- третий принцип предполагает дифференцированный подход при проведении коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи;

– четвертый принцип предполагает необходимость выявления зависимости речи со всеми сторонами развития психических процессов. Правильное выявление этих зависимостей у детей с ОНР является основой коррекционного воздействия или способствуют эффективной коррекции речевой деятельности детей с нарушениями речи.

Для развития мышления необходимо разработать для детей задания на развитие основных мыслительных операций: анализ, обобщение, сравнение, которые необходимо давать при работе с художественной литературой, а также на специальных занятиях.

В процессе развития наглядно-образного мышления необходимо применять специальные упражнения, которые включают наглядный материал. Развивать наглядно-образное мышление, совместно с развитием творческого отношения дошкольника к окружающей действительности.

Необходимым условием в работе по развитию наглядно-образного мышления является обогащение предметно-пространственной среды, которая будет способствовать развитию мыслительной деятельности детей с ОНР. Предметно-пространственная среда будет помогать приобщать детей с речевыми нарушениями к творческому процессу во всех видах деятельности.

В первую очередь, развивающая предметно-пространственная среда групповой комнаты в ДОО для детей с общим недоразвитием речи должна соответствовать основным принципам и задачам построения групповой комнаты. В первую очередь, необходимо рационально расставить мебель с различными микроцентрами и микросредами, применение различных раздвижных и подвижных перегородок. Такая среда позволит каждому дошкольнику найти себе место, которое будет удобным ему для занятий или игр, а также комфортно для развития эмоций, речи и общения.

Развивающая предметно-пространственная среда является важным условием для стимулирования речевых и мыслительных действий дошкольников. Особенности отклонений в развитии детей с ОНР является определяющим фактором в постановке требований к дидактическим

материалам. Для детей с общими нарушениями речи существуют определенные принципы организации предметно-пространственной среды.

Для того чтобы, расширить словарный запас детей необходимо использовать различные наглядные материалы, настольные игры, кроссворды или викторины. В различной деятельности детей можно применять сюжетные или предметные картинки, однако часто такой материал недоступен для понимания детям с речевыми нарушениями, так как у них слабое представление об окружающем их мире и неразвитая способность к дифференциации свойств и признаков предметов. Поэтому необходимо размещать предметы для словесного описания, для того чтобы у ребенка с ОНР сформировались представления о них. После чего необходимо добавлять в работу с детьми различные картины, муляжи, модели и схемы.

Работа по развитию речевой деятельности с детьми с ОНР проводится с применением кукольного или теневого театров, а также используют различные игры-драматизации художественных произведений и чтение или заучивания наизусть стихотворений. Для развития эмоциональной окраски речи детей с ОНР и развития коммуникативной функции речи используют пальчиковый или перчаточный театр. С детьми проводятся обыгрывание различных сюжетов, проводят краткие выступления, а также заучивают четверостишия, пословицы и поговорки.

Обогащение речевой микросреды группы необходимо проводить с учетом особенностей детей с общим недоразвитием речи, для чего в группе надо разместить различные карточки с изображениями предметов или действий, которые будут способствовать развитию мыслительных операций.

В процессе работы с детьми с ОНР необходимо использовать игры развивающего характера, которые будут способствовать не только развитию звукопроизношения, но и оказывать помощь в познании окружающего мира, обогащая мыслительные процессы детей содержательностью и выразительностью. Игровой материал необходимо подбирать с учетом эстетики, тем самым игры будут способствовать не только развитию речи, но

и развивать мышление, память, внимание и будет удобно для педагога, если карточки и коробочки будут выдержаны в определенном цветовом оформлении.

Педагогам в ДОО следует совершенствовать зрительно-моторную координацию детей с нарушениями речи и учить их координировать совместные действия рук и глаз в процессе работы с графическими заданиями. Для развития наглядно-образного мышления нужно применять упражнения с различными пробками, которые необходимо завинчивать или развинчивать; заниматься штрихованием контуров, которые размещены в тетрадях; использовать различные пособия по обучению детей расстегивать или застегивать застёжки сверху вниз, слева направо, а также развязывание и завязывание шнурков.

На формирование познавательной деятельности детей с нарушением речи будут оказывать влияние различные стимулирующие средства, которые способствуют развитию мыслительной деятельности, а также знакомству с музыкальными произведениями, движениями или художественной литературой. В группе детского сада необходимо организовать творческий уголок с различным художественным материалом: различные пособия, костюмы сказочных персонажей, дидактические игры, музыкальные инструменты, в том числе, фольклорные средства.

Немаловажным условием в работе с детьми с нарушением речи является использование различных информационных технологий (ИКТ). Применение ИКТ способствует развитию мыслительной деятельности и мотивирует детей на выполнение заданий.

Теоретические исследования показали, что эмоционально-волевая сфера у детей с общим недоразвитием речи развита слабо. Необходимо в работе с детьми учитывать принцип индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия для каждого ребенка. В группе необходимо обеспечить личное пространство для каждого.

Эффективной организации предметно-пространственной среды будет способствовать применение специальных предметно-игровых модулей, например: «Квадро», «Лего», «Модуль-игра», «Либерти» и др. Дети, используя данные среды, смогут перестраивать, изменять игровое пространство по своему желанию, а также создавать различные постройки и наделять их необходимой функцией.

Кроме того, в целях развития мыслительной деятельности необходимо проводить работу, которая развивает двигательную и зрительно-пространственную активность детей с ОНР, такая работа должна быть направлена на увеличение активности детей. Для этого на занятиях необходимо менять рабочие позы и положения в группе (работать сидя, стоя, на стульчиках или на полу, лежать на ковре, подходить к доске, сидеть вытянув ноги, по-турецки или в позе лягушки т.д.).

На занятиях с детьми с общим нарушением речи необходимо использовать физкультминутки. Педагог составляет для этого картотеку различных имитационных упражнений, которые сопровождаются стихами и учитывают присущую дошкольникам с нарушением речи образность в мышлении.

В процессе обогащения предметно-пространственной среды в группе необходимо учитывать требования деятельностного подхода к речевому развитию дошкольников. Наблюдения педагогов показывают, что в любой деятельности детей необходим мотив, например, если поставить игрушки вне зоны досягаемости, то у ребенка появится необходимость обращения к взрослому, тем самым возникает речевой мотив.

В отличие от общеобразовательных групп предметно-пространственная среда группы компенсирующей направленности должна быть более разнообразна. В ней должны быть широко представлены различные подборки игр, игровые картотеки, включающие речевое сопровождение, игры-мозаики и конструкторы, материалы к сюжетно-ролевым играм [40].

Важное значение для развития наглядно-образного мышления имеют различные дидактические игры, так как дидактическая игра является одной из форм обучающего воздействия на ребенка и основным видом деятельности детей.

Дидактическая игра позволяет решать две задачи: это обучения, которое необходимо для развития ребенка, и игровая задача, которая является мотивом занятия. Создателем дидактических игр для детского сада является Ф. Фребель, который высоко ценил применение игр в развитии ребенка и считал ее главным средством в воспитании и обучении. Дидактические игры способствуют всестороннему развитию ребенка [2].

Дидактические игры принято делить на несколько видов: настольные печатные игры, дидактические игры с предметами и словесные игры. Дидактические игры с предметами в наибольшей степени доступны детям дошкольного возраста, так как они основаны на желании детей играть с различными предметами и тем самым узнавать их. Ребенок достаточно рано начинает играть в такие игры и не теряет интерес к ним на всем периоде дошкольного возраста. В основе настольных печатных игр лежит принцип наглядности, но отличие от дидактических игр с предметами заключается в том, что дети действуют с изображениями («Лото», «Разрезанные картинки», «Парные картинки» и т.д.).

Словесные дидактические игры наиболее сложные: они не связаны с прямым восприятием предмета, в таких играх дошкольники должны работать с представлениями. Словесные игры используются в основном при работе со старшими дошкольниками и имеют большое значение для подготовки детей к школе [2,11].

Дидактические игры позволяют создавать педагогические условия, которые каждому ребенку дают возможность самостоятельного выбора в определенных ситуациях или в действиях с различными предметами. Дети приобретают свой собственный действенный или чувственный опыт. Применение дидактической игры помогает педагогу обеспечить нужное

количество повторений на определенном материале, при этом сохраняется эмоционально-положительное отношение ребенка к заданию. При использовании дидактических игр необходимо иметь в виду, что такие игры должны предлагаться дошкольникам в порядке от простого к сложному, что позволит познакомить ребенка с различными предметными действиями, а также поможет детям осмыслить свою самостоятельную деятельность [11].

Дидактические игры занимают важное место в процессе обучения дошкольников. Это обусловлено тем, что игры должны сделать обучающий процесс более эмоциональным и действенным, позволить дошкольнику получить свой собственный опыт. Игра для дошкольника является основным ведущим видом деятельности, и ее использование для развития наглядно-образного мышления дошкольников подходит и для детей в норме и для детей с различными дефектами речи, применение дидактических игр принято считать целесообразным и необходимым.

Таким образом, «анализ психолого-педагогической литературы позволил определить закономерности становления наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста, выделить его основные компоненты и последовательность их формирования: образы-представления об окружающей действительности, познавательное ориентировочное действие (зрительная ориентировка), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщения), включение речи в процесс решения мыслительной задачи, опора на познавательную активность» [22].

Исследования особенностей развития наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи показывают, что нарушения данной формы мышления «представляют собой закономерный характер, как вторичная задержка в развитии у детей с нарушением речи» [22].

Дети с общим недоразвитием речи могут в полной мере овладеть различными операциями мышления, которые соответствуют их возрасту, однако для развития наглядно-образного мышления, анализа, синтеза,

сравнения, классификации, исключением лишнего и умозаключением по аналогии необходима специальная коррекционная работа.

Анализ теоретических основ развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволил организовать проведение экспериментальной работы по обозначенной проблеме.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня

2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы – выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

Экспериментальную выборку составили 12 воспитанников МБУ детского сада № 45 «Яблонька» г.о. Тольятти (Арина З., Дарина В., Леонид Б., Витя С., Ростислав Ж., Кристина Ш., Матвей А., Николай Б., Арсений И., Евгений М., Екатерина Р., Костя В.). Группа состояла из 8 мальчиков и 4 девочек в возрасте 5-6 лет с диагнозом ОНР III уровня.

На основе исследований И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.В. Нестеровой мы выделили показатели наглядно-образного мышления и выбрали диагностические методики (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

№	Показатели наглядно-образного мышления	Диагностические методики (автор)
1	Уровень умения осуществлять анализ	«Матричные задачи Равена» (Дж. Равен)
2	Уровень умения осуществлять синтез	«Мозаика» (О.Н. Земцова)
3	Уровень умения использовать схематизацию	«Лабиринт» (Л.А. Венгер)
4	Уровень способности к обобщению, абстрагированию и классификации	«Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)

Опишем методику и результаты выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

Методика 1. «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен).

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения осуществлять зрительный анализ.

Высокий уровень развития умения осуществлять зрительный анализ был выявлен у 1 ребенка (8%) (Арина З.). Девочка смогла правильно выбрать закладки для всех ковриков. Ребенок правильно решал все задачи: устанавливает тождества в простых рисунках, выявляет простые аналогии. Девочка самостоятельно производила анализ простой наглядной ситуации, быстро выделяла все существенные признаки и осуществляла их мысленный синтез.

Средний уровень развития данного умения выявлен у 4 детей (33%) (Дарина В., Леонид Б., Витя С., Ростислав Ж.). Они допускали незначительные ошибки при выполнении задания, но быстро их исправляли сами или с помощью педагога.

Низкий уровень развития умения осуществлять зрительный анализ выявлен у 7 детей (59%) (Кристина Ш., Матвей А., Николай Б., Арсений И., Евгений М., Екатерина Р., Костя В.). Они не справились с заданием, перебирали различные варианты наугад. Детям сложно было найти недостающий фрагмент, они выделяли несущественные признаки. Им сложно было справиться с заданием в отведенное время.

Количественные результаты по методике 1 представлены в таблице 2.
Таблица 2 – Результаты выявления уровня развития умения осуществлять зрительный анализ

Количество детей	НУ	СУ	ВУ
12	7	4	1
100%	59%	33%	8%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 1.

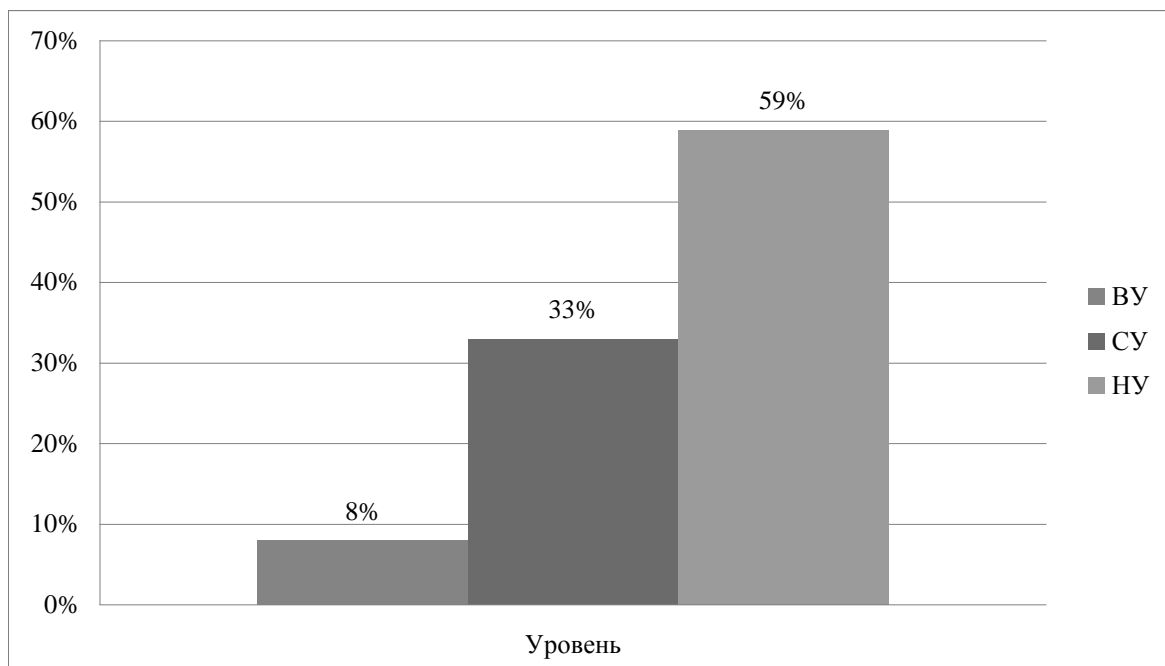


Рисунок 1 – Результаты выявления уровня развития умения осуществлять зрительный анализ

Методика 2. «Мозаика» (О.Н. Земцова)

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения осуществлять зрительный синтез.

Количественные результаты по методике 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты выявления уровня развития умения осуществлять зрительный синтез

Количество детей	НУ	СУ	ВУ
12	6	5	1
100%	50%	42%	8%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 2.

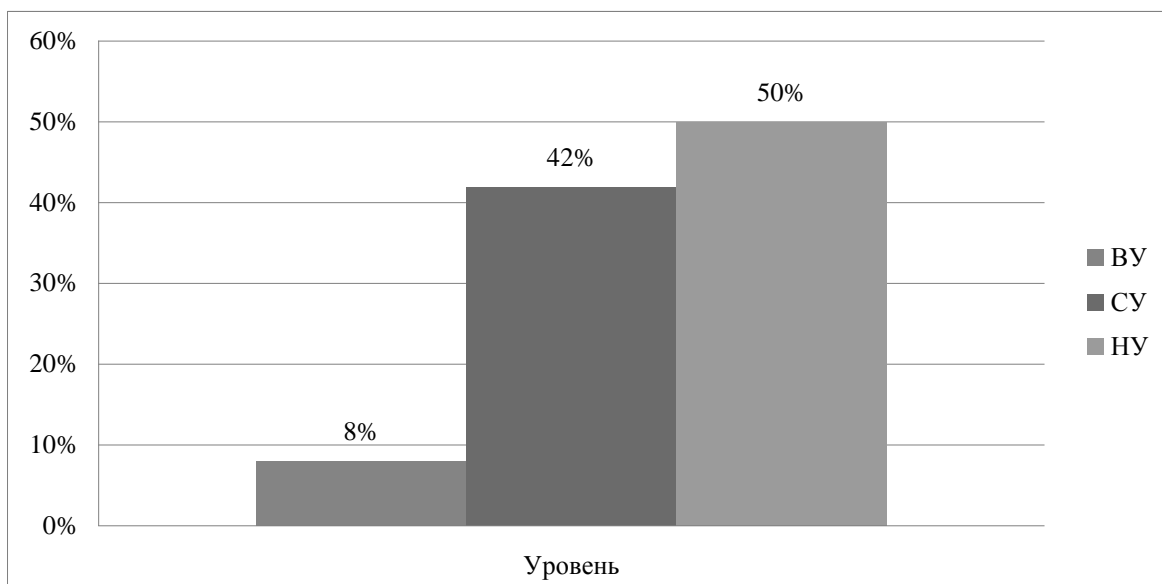


Рисунок 2 – Результаты выявления уровня развития умения осуществлять зрительный синтез

Высокий уровень развития умения осуществлять зрительный синтез продемонстрировал 1 ребенок (8%) (Арина З.). Девочка справилась с диагностическим заданием полностью, не испытывая затруднений. В процессе работы была сосредоточена, собрана, инструкцию поняла сразу. Арина З. внимательно рассматривала образец, и периодически соотносили его с элементами. Проанализировав образец, приступала к выполнению задания, в процессе которого не допускала лишних действий с элементами. На каждом этапе осуществлялась проверка по образцу.

Средний уровень развития умения осуществлять зрительный синтез был диагностирован у 5 детей (42%) (Дарина В., Леонид Б., Витя С., Ростислав Ж., Кристина Ш., Матвей А.). У данных детей степень сформированности операций пространственного анализа и синтеза немного ниже. В начале выполнения задания дети испытывали незначительные трудности при делении фигуры на четыре части. Однако с помощью педагога дети правильно выполнили задание. В процессе выполнения задания Дарина В. и Лёня Б показывали повышенную двигательную активность, в работе они хаотично перебирали элементы и периодически разрушали уже

составленную правильно часть. Дети характеризуются импульсивностью и неразвитым произвольным вниманием, а также недостаточным уровнем анализа и синтеза.

Низкий уровень умения осуществлять зрительный синтез был диагностирован у 6 детей (50%), они не справились с диагностическим заданием (Матвей А., Николай Б., Арсений И., Евгений М., Екатерина Р., Костя В.). Так, Катя Р. даже не смогла собрать ни одной мозаики, пробовала два раз выполнить задание, после чего работать отказалась, несмотря на оказываемую педагогом ей помощь.

Методика 3. «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения использовать схематизацию.

Высокий уровень развития умения использовать схематизацию для решения мыслительных задач был выявлен у 1 ребенка (8%) (Арина З.). Девочка справилась с заданием полностью, не испытывая затруднений. В процессе работы была сосредоточена, в процессе прослушивания инструкции – внимательна. Арина З. проявила, выполняя диагностическое задание познавательную активность, была очень увлечена. Внимание было направлено на анализ условий задания и продвижение по заданной схеме. Девочка не допускала ошибочных ходов.

Средний уровень развития умения использовать схематизацию был зафиксирован у 3 детей (25%) (Дарина В., Леонид Б., Витя С.). Они значительно дольше ориентировались по плану, чем Арина З. (высокий уровень). У них были отмечены незначительные ошибки, которые дети исправляли сами или с помощью педагога.

Низкий уровень умения использовать схематизацию был выявлен у 8 детей (67%) (Ростислав Ж., Кристина Ш., Матвей А., Николай Б., Арсений И., Евгений М., Екатерина Р., Костя В.). Они не справились с заданием. Катя Р. опять отказалась выполнять задание, даже не предприняв

ни одной попытки. Кристина Ш. и Матвей А. постоянно выходили за границы лабиринта и теряли направление.

Количественные результаты по методике 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты выявления уровня развития умения использовать схематизацию

Количество детей	НУ	СУ	ВУ
12	8	3	1
100%	67%	25%	8%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 3.

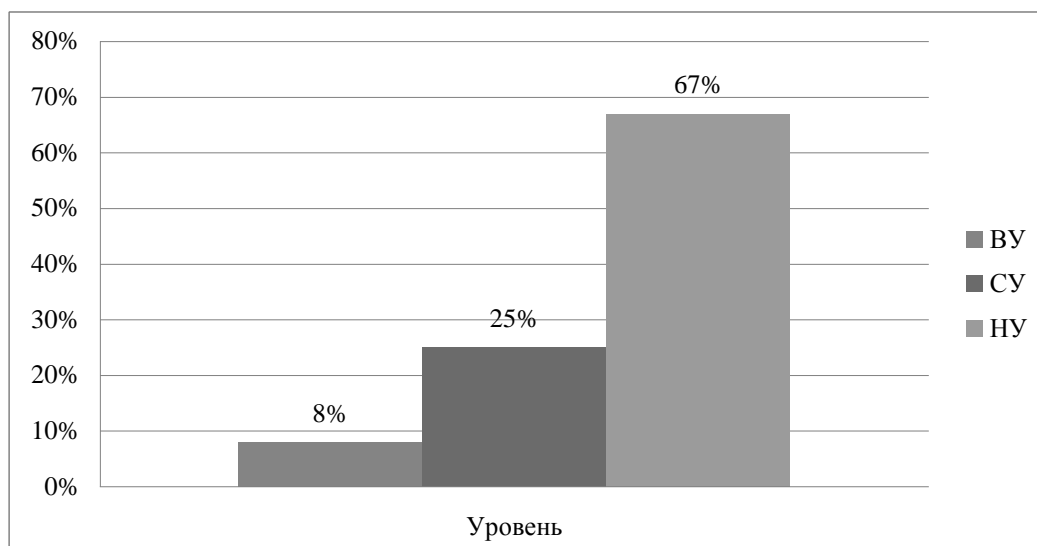


Рисунок 3 – Результаты выявления уровня развития умения использовать схематизацию

Методика 4. «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)

Цель – выявить уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации.

Высокий уровень развития данной способности мы выявили опять же только у 1 ребенка (8%) (Арина З.). Она быстро справилась с диагностическим заданием, правильно выполнила обобщение. У девочки сформировано представление о предметах, изображенных на карточках, об

их назначении и использовании, а также умения выделять существенные признаки предметов или явлений. Арина З. давала объяснение каждому лишнему предмету, почему именно он является лишним. А также называла обобщающим словом оставшуюся группу предметов. Девочка сначала внимательно и сосредоточенно выслушала инструкцию педагога, а после приступила к заданию.

Таблица 5 – Результаты выявления способности к обобщению, абстрагированию и классификации

Количество детей	НУ	СУ	ВУ
12	7	4	1
100%	59%	33%	8%

Количественные результаты по методике 4 представлены в таблице 5.

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 4.

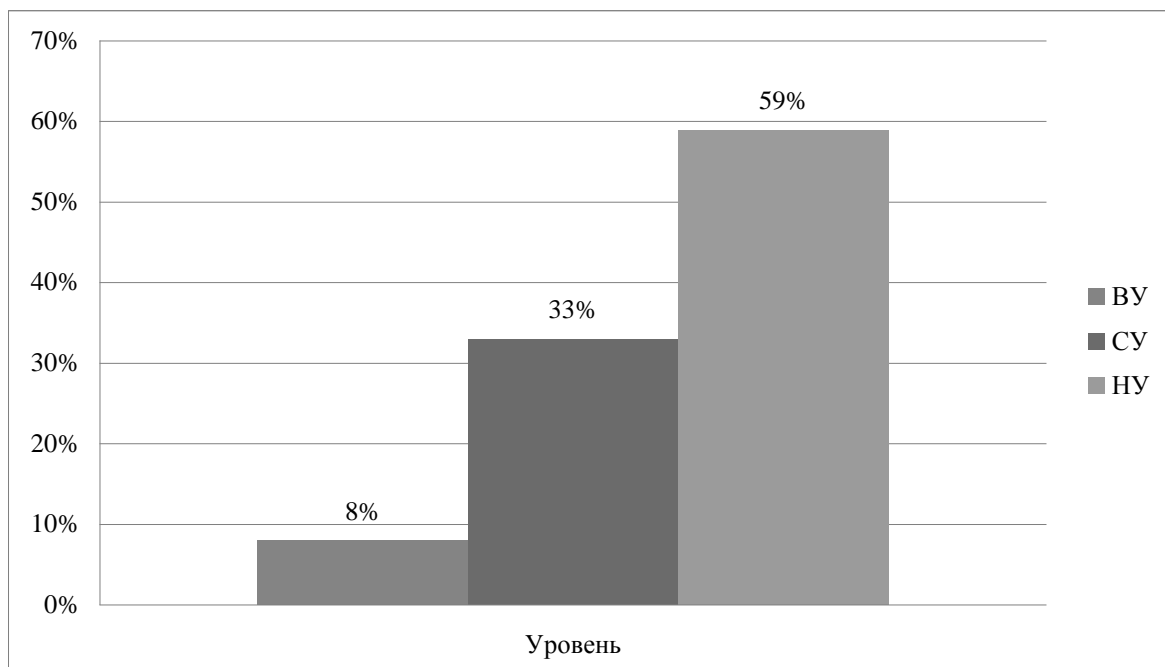


Рисунок 4 – Результаты выявления способности к обобщению, абстрагированию и классификации

Средний уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации был зафиксирован у 4 детей (33%)

(Дарина В., Леонид Б., Витя С., Ростислав Ж.). Они правильно выполнили невербальный вариант диагностического задания, но им были нужны наводящие вопросы и понадобилось большее количество времени для выполнения. Были названы не все лишние предметы, но дети смогли объяснить, почему они являются лишними. Так, Ростислав Ж., рассмотрев картинку (лимон, груша, перец, виноград), исключил перец, выделив при этом несущественный обобщающий признак предметов, не являющийся правильным. Он ориентировался на форму. Дети со средним уровнем испытывали трудности при сосредоточении, для них оказалось трудным удержать задание в памяти. Они допускали ошибки, но при помощи педагога исправляли их.

Низкий уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации выявлен у 7 детей (59%) (Кристина Ш., Матвей А., Николай Б., Арсений И., Евгений М., Екатерина Р., Костя В.). Они не справились с заданием. Например, у Матвея А. возникли трудности с объяснением, почему именно выбранный им предмет является лишним. Коля Б. и Арсений И. правильно называли лишний предмет, но затем не смогли объяснить, почему он является лишним. Либо в случае Кати Р. вообще отсутствовало название лишнего предмета. Также у детей возникли трудности назвать обобщающим словом оставшуюся группу предметов. Потребовались помощь экспериментатора, наводящие вопросы. Детям данного уровня сложно понять инструкцию педагога, для них требуются специальные пояснения и показ. Однако, несмотря на всю оказываемую им помощь, они выполняют задание ошибочно и даже с подсказкой педагога не могут выбрать верный вариант. При выполнении диагностического задания дети перебирали возможные варианты ответов и не могли правильно выполнить задания.

Уровни развития показателей наглядно-образного мышления мы оценивали в баллах:

– высокий уровень развития показателя – 3 балла;

- средний уровень развития показателя – 2 балла;
- низкий уровень развития показателя – 1 балл.

После проведения всех методик мы подсчитывали общее количество баллов, которое набрал каждый ребенок, и определяли уровень развития наглядно-образного мышления:

- высокий уровень – от 10 до 12 баллов;
- средний уровень – от 7 до 9 баллов;
- низкий уровень – от 1 до 6 баллов.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены преобладающие у детей шестого года жизни с ОНР III уровня средний и низкий уровни развития наглядно-образного мышления (рис. 5).

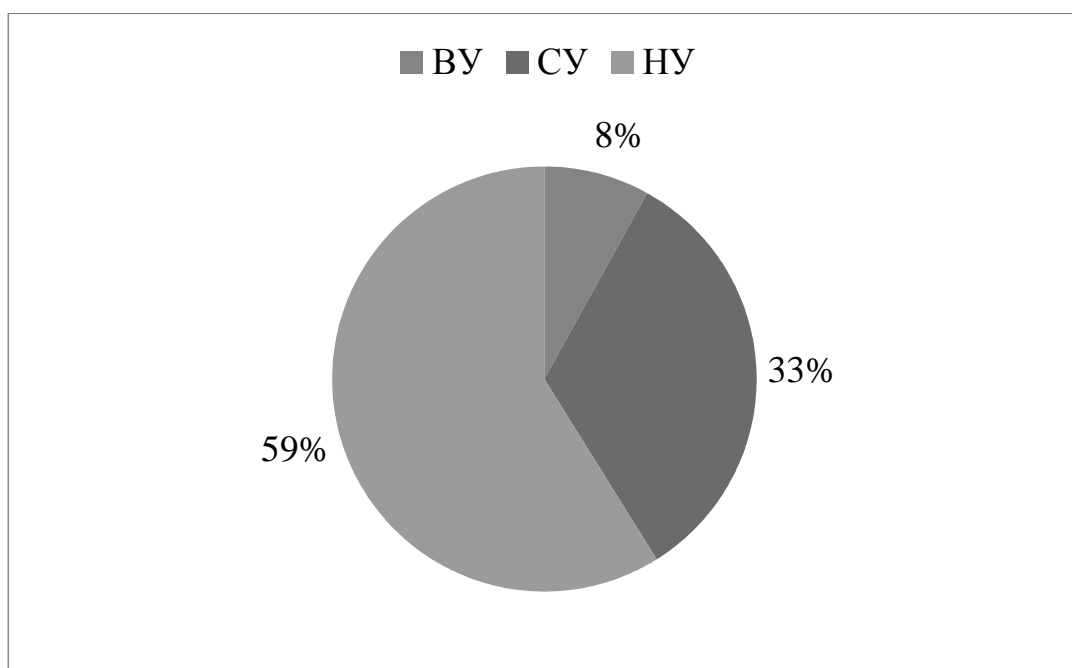


Рисунок 5 – Результаты констатирующего эксперимента

«Низкий уровень выявлен у 59% детей. Данный уровень характерен для детей, которые принимали задания, но ввиду несформированности всех основных компонентов наглядно-образного мышления не понимали их условий. Некоторые из них не приступали к выполнению задания без участия экспериментатора, находились в состоянии ожидания помощи. В ходе выполнения заданий при затруднениях были случаи отказа. У этих детей нарушена последовательность мыслительной деятельности, не

сформированы представления об основных предметах, их признаках и качествах, отмечались затруднения в их словесном обозначении. Мыслительные операции характеризовались фрагментарностью, недостаточной устойчивостью, затруднениями в определении принципиального сходства и различий, что приводило к снижению продуктивности использования способа зрительной ориентировки. Речевые высказывания детей были редкими и носили только эмоционально-экспрессивный характер. У них отмечалось отсутствие мотивации, снижение познавательного интереса к выполнению заданий и их результату, неумение осуществлять контроль за своими действиями, значительно заниженная самооценка. Педагогическая помощь при этом не приводила их к положительному результату. Если самостоятельно не справлялись с заданием, то отказывались его выполнять (Катя Р.).

Средний уровень выявлен у 33% детей. Он «характерен для детей, которые принимали задания, но несформированность большинства компонентов наглядно-образного мышления затрудняла понимание ими условий задания и его выполнение. У них отмечается низкий уровень ориентировочно-познавательной деятельности, несформированность последовательности этапов мыслительной деятельности, недостаточная обобщенность большинства образов-представлений» [22]. «У этих детей несформированы операции анализа существенных признаков объектов, их словесное обобщение. Использование способа зрительной ориентировки при выполнении заданий отражало лишь перцептивные возможности испытуемых. Участие речи в выполнении заданий ограничивалось единичными сопровождающими высказываниями. Наряду с этим отмечалось значительное число эмоционально-экспрессивных высказываний. При возникающих затруднениях интерес к выполнению познавательной задачи у них снижался. Педагогическая помощь, оказанная этим детям, позволяла им адекватно включиться в выполнение задания, но не всегда приводила к пересмотру стратегии самостоятельных действий» [22].

Высокий уровень развития наглядно-образного мышления выявлен только у 1 ребенка (8%) (Арина З.). Данный уровень характеризуется тем, что дети без затруднений могут разложить целый объект на части, а также выделить из целого объекта его свойства, характерные стороны, действия. Дети легко объединяют свойства, признаки, характерные элементы в единое целое. Выделяют признаки, свойства предмета при одновременном отвлечении от несущественных признаков. Самостоятельно обобщают предметы по общим наглядным признакам, свойствам, а также сравнивают предметы, находят общие сходства и различия. Быстро выделяют общие признаки, свойства, явления, предметы и классифицируют их. Дети самостоятельно проводят анализ и синтез простых наглядных ситуаций, выделяют существенные признаки, проводят обобщение и классификацию.

Итак, согласно полученным результатам выяснили, что группа детей с ОНР III уровня была неоднородна по успешности выполнения диагностических заданий. У дошкольников с одним уровнем общего недоразвития речи (III уровень) отмечаются различные уровни наглядно-образного мышления. «Этот факт свидетельствует о том, что уровень речевого развития напрямую не определяет уровень развития наглядно-образного мышления у детей изучаемой категории. Вместе с тем, недоразвитие речи у этих детей затрудняет своевременное становление возрастного психологического новообразования» [22]. «При этом специфическим для всех обследуемых детей с ОНР III уровня является несформированность взаимосвязи между образом и словом, что приводит к затруднениям в формировании обобщенных образов-представлений об окружающей действительности, которые, в свою очередь, являются основными единицами решения наглядно-образных задач» [22]. «В целом, можно констатировать, что выявленные у детей с ОНР трудности при выполнении предложенных заданий, обусловлены как несформированностью обобщенных образов-представлений об окружающем мире, взаимосвязи

между образом и словом, так и недостаточностью структурно-процессуальной стороны наглядно-образного мышления» [22].

Таким образом, результаты нашего исследования аналогичны данным исследователей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Т.В. Нестерова, 2005), подтверждают научные исследования в данной области и обосновывают необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

2.2 Реализация коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня

Согласно цели нашего исследования и выдвинутой гипотезе, мы определили цель формирующего этапа эксперимента – определить и апробировать содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

«В коррекционно-педагогической работе «использовались в сочетании различные методы:

- наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительно-перцептивное обследование предметов, зрительное соотнесение);
- практические (практическое примеривание, наложение, прикладывание, дидактические игры и упражнения, продуктивные виды детской деятельности, сюжетно-ролевые и дидактические игры);
- словесные (инструкция, беседа, чтение художественной литературы, загадывание загадок, объяснения)» [22].

Коррекционно-педагогическая работа по развитию наглядно-образного мышления осуществлялась поэтапно в соответствии с выделенными для каждого этапа задачами.

«При этом содержание работы с детьми определялось в соответствии со следующими основными направлениями.

1. Формирование обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира, их качествах, свойствах, назначении, взаимосвязи с другими. Эта работа предусматривала формирование целостных образов-восприятий предметов, явлений, их свойств и признаков, а также событий окружающего мира и постепенный переход к обобщенным образам-представлениям о них.

2. Формирование взаимосвязи между образом и словом. Основной задачей данного направления служило своевременное соединение чувственного и практического опыта ребенка со словом, установление взаимосвязи между образами и словесными обобщениями.

3. Формирование структурно-процессуальных и операционных компонентов мыслительной деятельности. Данное направление предусматривало освоение последовательности мыслительной деятельности: ориентировочного, исполнительского и контрольного этапов; формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, группировки), использования адекватных способов решения мыслительных задач и включения в этот процесс фиксирующей, сопровождающей и планирующей речи.

4. Совершенствование образов-представлений в различных видах детской деятельности. Основной задачей данного направления являлось закрепление воспринятых образов в изобразительной деятельности, конструировании, аппликации, игровой деятельности, овладение навыками замещения, схематизации, символизации, моделирования.

В структуре целенаправленно организованной коррекционно-педагогической работы нами было определено четыре этапа. Перечисленные

выше направления коррекционного воздействия были включены в работу на всех этапах» [22].

«На I этапе основное внимание уделялось работе по систематизации образов восприятия отдельных объектов, явлений окружающего мира, их признаков, соединению воспринятых образов со словом и формированию мыслительных операций с опорой на образец. Итоговыми показателями первого этапа работы явились умения: выделять, узнавать и целостно воспринимать отдельные объекты окружающего мира и их различные изображения, их признаки, свойства и качества в различных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной); понимать обращенную речь и значения используемых названий предметов, их свойств, качеств, действий, обобщений, самостоятельно называть знакомые предметы и явления, их свойства, признаки и действия словом, простым словосочетанием в диалоге с опорой на картинку; выделять, группировать и сравнивать предметы по указанному признаку с опорой на наглядный образец и обобщать основной признак группировки в слове; фиксировать в слове окончание выполнения задания и его результат; осуществлять игровые предметные действия с опорой на образец и по показу, используя замещение (другим предметом, знаком, символом, символическими действиями);» [22] осуществлять действия моделирования и преобразования в различных видах деятельности по показу и образцу; использовать способы практического примеривания, перцептивных действий, зрительного соотнесения в процессе решения наглядно-образных задач.

На II этапе коррекционно-педагогическая работа была направлена в основном на перевод воспринятых образов предметов, их признаков в план представлений, формирование способности их произвольной актуализации и оперирования ими на основе слова в мысленном плане.

Итоговыми показателями второго этапа работы явились умения: воссоздавать целостные предметы, их качества, свойства, действия, а также явления окружающего мира по представлению, по словесной инструкции, по

фрагменту изображения; выделять и дифференцировать признаки объектов окружающего мира на основе имеющихся представлений и словесной инструкции, определять вариативность выделяемых признаков; выполнять конструктивные задания и осуществлять практическое моделирование и др. виды продуктивной детской деятельности на основе представления, заданных схем, по словесной инструкции; определять пространственные, временные и количественные признаки предметов по представлению, по словесной инструкции, употреблять их названия в собственной речи; выделять и группировать предметы по словесной инструкции и обобщающему слову; определять закономерности на основе самостоятельного анализа логического ряда по представлению и обобщать основной признак группировки в слове; словесно сопровождать действия сверстника, давать словесный отчет о проделанных действиях на основе представления и наглядной схемы последовательных действий; осуществлять самостоятельную деятельность поэтапно на основе заданных схем, в соответствии со словесной инструкцией при использовании перцептивных действий и зрительного соотнесения; называть объекты окружающего мира, их свойства, качества, части, действия, давать краткую характеристику-описание объекта, участвовать в вопросно-ответных формах общения» [22].

«III этап работы предусматривал объединение образов отдельных объектов, явлений окружающего мира в событийный контекст и формирование целостного восприятия динамики событий на основе анализа ситуации, установления взаимосвязи между образом – восприятия события и словом, его обозначающим.

Итоговыми показателями третьего этапа работы явились умения: целостно воспринимать ситуацию, изображенную на сюжетной картине или серии картин; анализировать её состав, динамику изображенных событий, последовательность сюжета, устанавливать причинно-следственные взаимосвязи в ситуации; рассуждать и делать обоснованные выводы о ситуации, изображенной на сюжетной картине (серии картин); соотносить

словесное описание с изображением на сюжетной картине; составлять описательные рассказы по картине (серии картин) с использованием опорных схем, на основе наблюдения и участия в играх-драматизациях; моделировать представленную на картине ситуацию на основе действий замещения и использования схематических изображений» [22].

«Спецификой IV этапа являлось привлечение внимания детей к образам представлениям о событиях окружающего мира, их динамике, причинно-следственных зависимостях и оперированию ими на основе слова и в мысленном плане. Итоговыми показателями четвертого этапа работы явились умения: устанавливать последовательность событий, причинно-следственные отношения на основе наглядного изображения ситуации; определять предполагаемую причину событий и прогнозировать последствия ситуации на основе оперирования образами представлениями; отражать в речи описание прошлых и предполагаемых в будущем событий; классифицировать события по признаку последовательности, по тематическому признаку; составлять рассказы по представлению; соотносить картину со словесным описанием с целью определения несоответствий; выполнять изобразительные и конструктивные сюжетные работы по словесному описанию, по представлению; принимать участие в режиссерских сюжетно-ролевых играх, в играх-драматизациях» [22].

Основным средством для реализации представленного содержания и методов коррекционно-педагогической работы по развитию у детей шестого года жизни с ОНР III уровня наглядно-образного мышления, являлся лепбук.

Лепбук – это инновационное интерактивное пособие в форме тематической папки, в структуре которой представлены задания для совместной деятельности взрослого (педагогов, родителей) и ребёнка, а также для самостоятельной деятельности детей.

Совместно с педагогами, учителем-логопедом и родителями воспитанников мы создали лепбуки в соответствии с лексико-грамматическими темами рабочей программы учителя-логопеда для детей

старшей группы компенсирующей направленности: «Дикие животные», «Транспорт», «Спорт», «Наша Армия», «Профессии. Инструменты», «Продукты», «Посуда», «Мой дом», «Домашние животные».

По типам заданий мы разработали лепбуки смешанного вида. Задания представлены репродуктивные (на закрепление, воспроизведение) и продуктивные (творческие). Так, задания могут быть:

- на узнавание и называние (например, по теме «Посуда» задание «Назови, какие предметы посуды ты видишь?»);
- сравнение;
- исключение лишнего (классификацию);
- обобщение, обоснование (Почему?);
- задания на конструирование из разных конструкторов.

Например, в лепбуке представлены образцы построек из разных конструкторов, ребенок может конструировать по образцу, а также выполнить постройку по теме из других конструкторов, комбинировать, использовать детали разных конструкторов (приложение Б).

Данные тематические лепбуки использовались учителем-логопедом, воспитателями на занятиях и в совместной деятельности с детьми в режимных моментах. Материалы из одного тематического лепбука могли использоваться для выполнения заданий с другим лепбуком на сравнение, исключение лишнего, классификацию. Для обеспечения самостоятельной деятельности детей лепбуки по мере создания и освоения детьми в коррекционно-образовательном процессе лексических тем размещались в развивающей предметно-пространственной среде группы.

Для создания и поддержания у детей интереса к нашей коррекционно-педагогической работе мы ввели интерактивного персонажа, который «общался» с детьми посредством ИКТ (ноутбук, интерактивная доска, планшет, смартфон). Учитывая принцип событийности в познании детьми дошкольного возраста окружающей действительности, мы ввели персонажа – волк Забивака («официальный талисман чемпионата мира по футболу 2018

года»). В группе было организовано пространство, которые мы назвали «Школа волка Забиваки». Мы ввели мотив – «нужно помочь Забиваке к чемпионату стать не только сильным, спортивным, но и умным, сообразительным». Дети с удовольствием вместе с Забивакой выполняли задания с лепбуками по развитию компонентов наглядно-образного мышления.

Работа с лепбуками позволила осуществить систематизацию образов-представлений об окружающей действительности у детей шестого года жизни с ОНР III уровня, обеспечивала установление взаимосвязи между образом и словом, поэтапное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и установление их взаимосвязи. Кроме этого материалы лепбуков использовались детьми в самостоятельной игровой деятельности (режиссерских, сюжетно-ролевых, играх-драматизациях, дидактических играх), что способствовало закреплению и активизации формируемых компонентов наглядно-образного мышления.

Таким образом, проделанная коррекционно-педагогическая работа по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня показала потенциальные возможности дошкольников с ОНР к становлению элементов логического мышления на образной основе, а также помогла: улучшить наглядно-образное мышление детей с ОНР, развить операции анализа, синтеза, обобщения, классификации, сериации на основе ведущего признака. У детей, участвующих в экспериментальной работе, повысилась познавательная мотивация, что отметили воспитатели, работающие с данными дошкольниками. Педагог-психолог, учитель-логопед ДОО дали положительную оценку не только в общем, но и речевом развитии детей данной группы: расширился словарный запас, улучшился грамматический строй речи и навык словообразования. Это стало возможным благодаря поэтапному формированию у детей с ОНР основных компонентов наглядно-образного мышления и взаимосвязи между ними: систематизация образов-представлений об окружающей действительности;

установление своевременной взаимосвязи между образом и словом; формирование структурных компонентов мыслительной деятельности; закрепление усвоенных знаний в разных видах детской деятельности.

Для определения эффективности проведенной нами коррекционно-педагогической работы, мы перешли к следующему этапу нашего исследования. В следующем параграфе описан контрольный этап эксперимента, направленный на выявление динамики уровня наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

2.3 Определение эффективности коррекционно-педагогической работы

На основе констатирующей и формирующей часть эксперимента была выдвинута цель контрольного эксперимента: сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов и сделать выводы относительно эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

Описание используемых диагностических методик было подробно представлено в содержании констатирующего эксперимента, поэтому сразу представим полученные результаты на этапе контрольного среза на основе сравнения с результатами выявления исходного уровня наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с ОНР III уровня в начале экспериментальной работы.

Методика 1. «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен).

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения осуществлять зрительный анализ.

Высокий уровень развития умения осуществлять зрительный анализ был выявлен у 2 детей (16%), дети выполнили задание правильно:

установили тождества в простых рисунках, выявили простые аналогии; самостоятельно производили анализ простой наглядной ситуации, выделяли все существенные признаки и осуществляли их синтез.

Средний уровень умения осуществлять зрительный анализ был диагностирован у 8 детей (68%), дети справились с заданием, но с помощью экспериментатора, у трех детей отмечена положительная динамика с низкого до среднего уровня.

Низкий уровень умения осуществлять зрительный анализ был диагностирован у двух детей (16%). Они не справились с заданием, перебирали различные варианты наугад. Детям сложно было найти недостающий фрагмент, они выделяли несущественные признаки. Им сложно было справиться с заданием в отведённое время.

Таблица 6 – Сравнительные результаты выявления умения осуществлять зрительный анализ

Уровни	Этапы эксперимента			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	чел	%	чел	%
ВУ	1	8%	2	16%
СУ	4	33%	8	68%
НУ	7	59%	2	16%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 6.

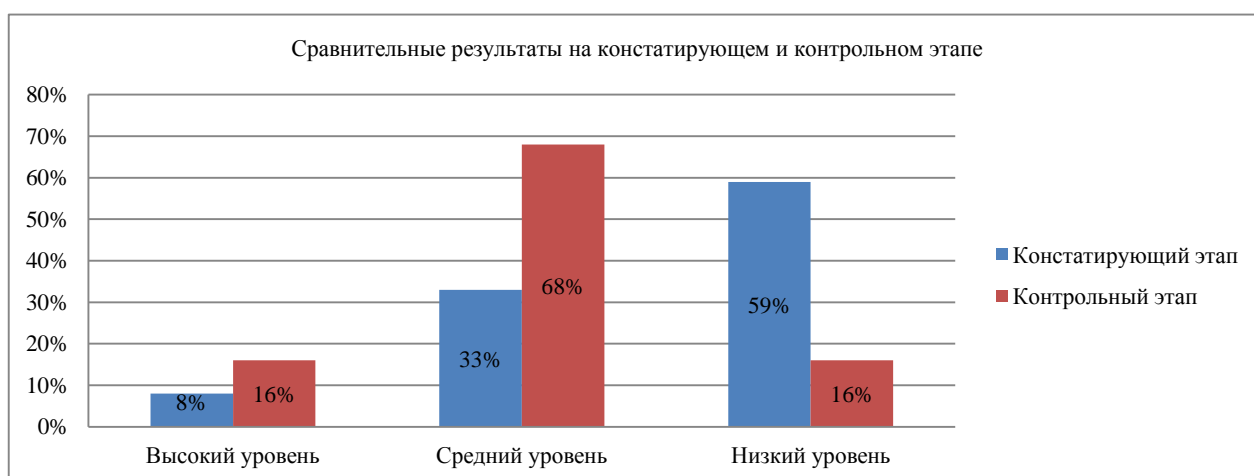


Рисунок 6 – Сравнительные результаты выявления умения осуществлять зрительный анализ

Методика 2. «Мозаика» (О.Н. Земцова)

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения осуществлять зрительный синтез.

В результате проведенного контрольного обследования получились следующие результаты.

Высокий уровень развития умения осуществлять зрительный синтез выявлен у 3 детей (33%), дети справились с заданием полностью, не испытывая затруднений. В процессе работы были сосредоточены, собраны, инструкцию поняли сразу. Внимательно рассматривали образец, и периодически соотносили его с элементами. Проанализировав образец, приступали к выполнению задания, в процессе которого не допускали лишних действий с элементами. На каждом этапе осуществлялась проверка по образцу.

Средний уровень был диагностирован у 8 детей (68%), дети справились с заданием, но с помощью экспериментатора. У данных детей степень сформированности операций пространственного анализа и синтеза немного ниже. В начале выполнения задания дети испытывали незначительные трудности при делении фигуры на четыре части. Однако с помощью педагога дети правильно выполнили задание.

Низкий уровень был диагностирован у 1 ребенка (8%), он не смог сделать задания, даже с оказываемой помощью.

Таблица 7 – Сравнительные результаты выявления умения осуществлять зрительный синтез

Уровни	Этапы эксперимента			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	чел	%	чел	%
ВУ	1	8%	3	33%
СУ	5	42%	8	68%
НУ	6	50%	1	8%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 7.

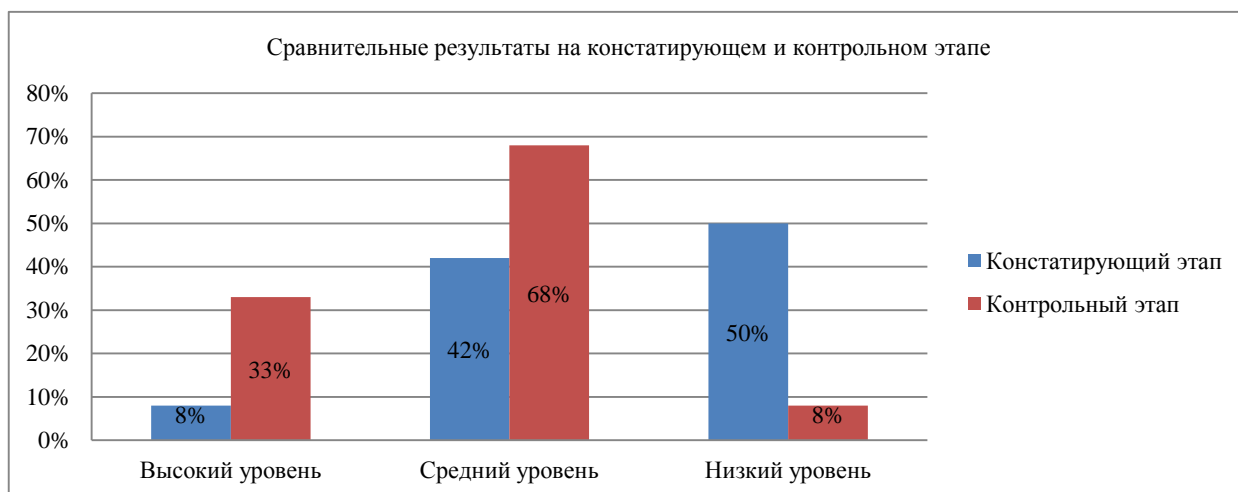


Рисунок 7 – Сравнительные результаты выявления умения осуществлять зрительный синтез

Методика 3. «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Цель – выявить уровень развития у детей шестого года жизни с ОНР III уровня умения использовать схематизацию.

Высокий уровень развития умения использовать схематизацию для решения мыслительных задач был выявлен у 1 ребенка (8%) (Арина З.). Девочка справилась с заданием полностью, не испытывая затруднений. В процессе работы была сосредоточена, в процессе прослушивания инструкции – внимательна. Арина З. проявила, выполняя диагностическое задание познавательную активность, была очень увлечена. Внимание было направлено на анализ условий задания и продвижение по заданной схеме. Девочка не допускала ошибочных ходов.

Средний уровень развития умения использовать схематизацию был зафиксирован у 8 детей (67%). Они значительно дольше ориентировались по плану, чем Арина З. (высокий уровень). У них были отмечены незначительные ошибки, которые дети исправляли сами или с помощью педагога. У троих детей произошла положительная динамика с низкого до среднего уровня.

Низкий уровень умения использовать схематизацию был выявлен у 3 детей (25%). Они не справились с заданием. Катя Р. опять отказалась

выполнять задание, даже не предприняв ни одной попытки. Кристина Ш. и Матвей А. постоянно выходили за границы лабиринта и теряли направление.

Таблица 8 – Сравнительные результаты выявления умения использовать схематизацию

Уровни	Этапы эксперимента			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	чел	%	чел	%
ВУ	1	8%	1	8%
СУ	3	25%	8	67%
НУ	8	67%	3	25%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 8.

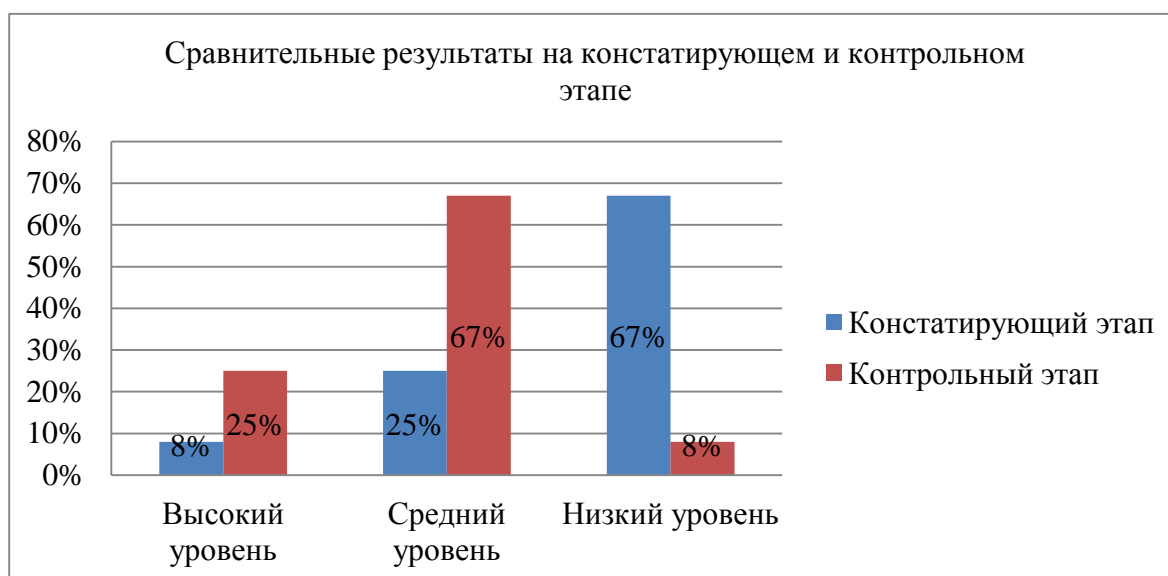


Рисунок 8 – Сравнительные результаты выявления умения использовать схематизацию

Методика 4. «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)

Цель – выявить уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации.

Высокий уровень развития данной способности мы выявили у 4 детей (33%). В отличие от констатирующего эксперимента они быстро справились с диагностическим заданием, правильно выполнила обобщение. У детей

сформировано представление о предметах, изображенных на карточках, об их назначении и использовании, а также умение выделять существенные признаки предметов или явлений. Дети давали объяснение каждому лишнему предмету, почему именно он является лишним. А также называли обобщающим словом оставшуюся группу предметов.

Средний уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации был зафиксирован у 7 детей (59%). Они правильно выполнили невербальный вариант диагностического задания, но им были нужны наводящие вопросы и понадобилось большее количество времени для выполнения. Были названы не все лишние предметы, но дети смогли объяснить, почему они являются лишними. Дети со средним уровнем испытывали трудности при сосредоточении, для них оказалось трудным удержать задание в памяти. Они допускали ошибки, но при помощи педагога исправляли их.

Низкий уровень развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации выявлен у 1 ребенка (8%). Девочка не справилась с заданием, она правильно называла лишний предмет, но не могла объяснить, почему он является лишним. Также у нее возникли трудности назвать обобщающим словом оставшуюся группу предметов. Потребовались помощь экспериментатора, наводящие вопросы. При выполнении диагностического задания девочка перебирала возможные варианты ответов и не смогла правильно выполнить задания.

Таблица 9 – Сравнительные результаты уровня развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации

Уровни	Этапы эксперимента			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	чел	%	чел	%
ВУ	1	8%	4	33%
СУ	4	33%	7	59%
НУ	7	59%	1	8%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 9.

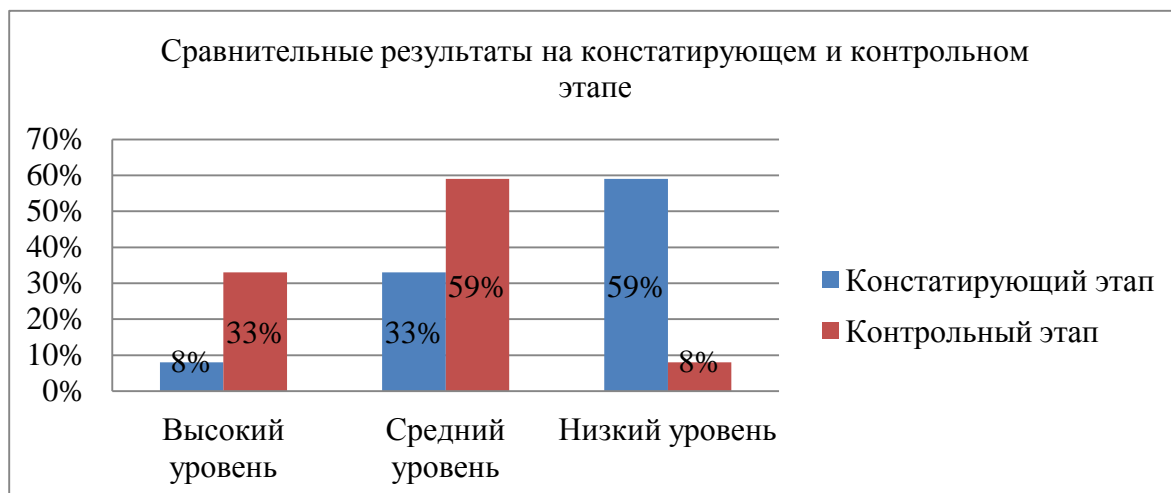


Рисунок 10 – Сравнительные результаты уровня развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации

После проведения всех методик мы подсчитывали общее количество баллов, которое набрал каждый ребенок, и определяли уровень развития наглядно-образного мышления, а также определили средние данные по уровням наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

Таблица 11 – Сравнительные результаты средних данных по уровням наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с ОНР III уровня

Уровни	Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
	%	%
НУ	59%	16%
СУ	33%	68%
ВУ	8%	16%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 11.

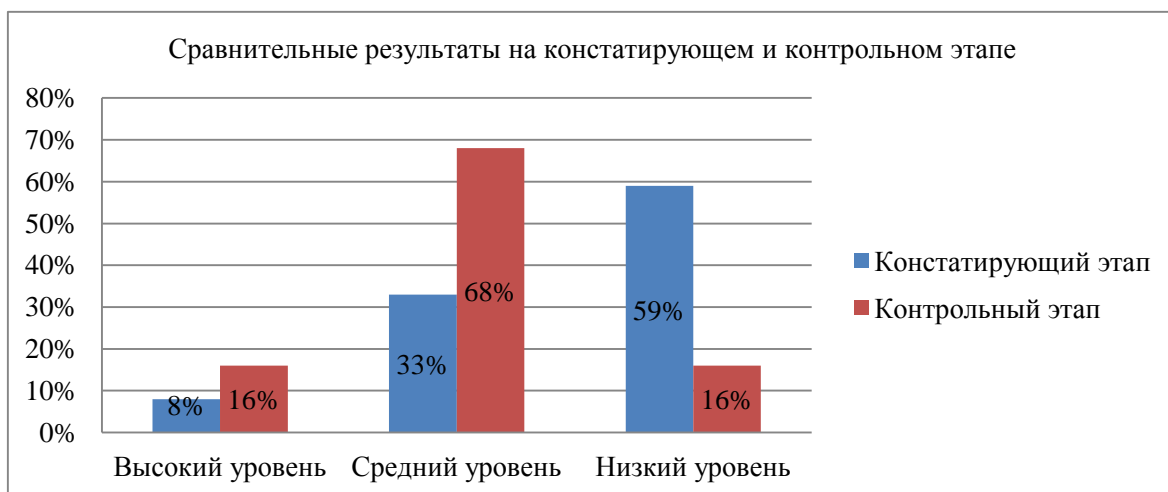


Рисунок 11 – Сравнительные результаты средних данных по уровням наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с ОНР III уровня

Таким образом, на основе полученных результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что коррекционно-педагогическая работа обеспечила положительную динамику развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня. Особенно уровня развития способности к обобщению, абстрагированию и классификации. Дети стали самостоятельно обобщать предметы по общим наглядным признакам, свойствам, а также сравнивать предметы, находить общие сходства и различия. Быстро выделяют общие признаки, свойства, явления, предметы и классифицируют их. Дети самостоятельно проводят анализ и синтез простых наглядных ситуаций, выделяют существенные признаки, проводят обобщение и классификацию. Данные результаты подтверждены сравнительным анализом, который был проведен на контрольном этапе эксперимента.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

Период старшего дошкольного возраста является наиболее благоприятным для процесса развития наглядно-образного мышления.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема коррекции наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является актуальной. Коррекционную работу по развитию наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи следует рассматривать как одну из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОНР.

В работе выделены показатели, диагностические методики, уровни (высокий, средний, низкий) развития наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня. Констатирующий эксперимент показал, что в среднем у 59% детей шестого года жизни с ОНР III уровня имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Данные результаты, подтвердили необходимость коррекционно-развивающей работы по развитию наглядно-образного мышления у детей экспериментальной выборки.

Формирующий эксперимент предполагал осуществление коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня. Работа была направлена на поэтапное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и установлению связи между ними (систематизацию образов-представлений об окружающей действительности, установление взаимосвязи между образом и словом, формирование компонентов наглядно-образного мышления). Закрепление формируемых компонентов наглядно-образного мышления осуществлялось в различных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной).

Проделанная нами коррекционно-педагогическая работа имела положительные результаты, обеспечила качественное улучшение показателей наглядно-образного мышления детей шестого года жизни с ОНР III уровня, позволила сформировать начальные предпосылки развития анализа, синтеза, обобщения, классификации, умения выделять существенные признаки, осуществлять сериацию. У детей экспериментальной выборки повысилась познавательная мотивация, что отметили педагоги, работающие с данными дошкольниками. Педагоги, логопеды ДОО дали положительную оценку не только общему, но и речевому развитию детей данной группы: расширился словарный запас, грамматический строй речи и навык словообразования.

Для определения эффективности коррекционно-педагогической работы, был проведен контрольный эксперимент, по результатам которого выявлена, положительная динамика уровня наглядно-образного мышления у детей шестого года жизни с ОНР III уровня.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, решены поставленные задачи, получены теоретические и экспериментальные данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Список используемой литературы

1. Белопольская, Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний) [Текст] / Н.Л. Белопольская, Стереотип. М. : 2009. – 53 с.
2. Венгер, Л.А. Игра как вид деятельности [Текст] / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – №3. – С. 163-165.
3. Венгер, Л.А. Слово и образ в решении мыслительных задач [Текст] / Л.А. Венгер. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 3-13.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – 432 с.
5. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – т.3. – С.5-329.
6. Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15-26.
7. Гальперин, П.Я. Умственное действие как основа для формирования мысли и образа [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
8. Детская практическая психология [Текст] : учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2001. – 255 с.
9. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 248 с.
10. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1964. – 351 с.
11. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1990. – 187 с.
12. Ковшеков, В.А. Серии сюжетных картинок [Текст] / В.А. Ковшеков. – СПб. : Школьная книга, 2014. – 23 с.

13. Ковшеков, В.А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной («моторной») алалией [Текст] / В.А. Ковшеков // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 14-21.
14. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. : Сфера, 2007. – 128 с.
15. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] / Ред.-сост. Г.В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
16. Леонтьев, А.Н. Умственное развитие ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Правда, 1956. – 360 с.
17. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей [Текст] / Т.Д. Марцинковская. – М. : Просвещение, 1997. – 156 с.
18. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
19. Недоспасова, В.А. Учимся рассуждать: Пособие по дошкольному воспитанию. – Тольятти : МОУ ДО «Центр медиаобразования», 1998. – 76 с.
20. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в дошкольном возрасте [Текст] / С.Л. Новоселова. – М. : Педагогика, 1978. – 272 с.
21. Новикова, М.В. Программа коррекционной работы в старшей группе для детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] / М.В. Новикова // Режим доступа: <http://d.120-bal.ru/doc/2611/index.html>. – Загл. с экрана.
22. Нестерова, Т.В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] : автореф. дис... канд. пед. наук / Т.В. Нестерова. – М., 2005. – 22 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat // режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/korreksionno-pedagogicheskaya-rabota-po-formirovaniyu-naglyadno-obraznogo-myshleniya-u-dosh#ixzz5ID0Lp6OU>
23. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М. : Московский университет, 1972. – 152 с.

24. Обухова, Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М., 1981. – 245 с.
25. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребёнка: диагностика и коррекция [Текст] / Т.Н. Овчинникова. – М. : Академический проспект, 1999. – 208 с.
26. Пантина, Н.С. Становление интеллекта в дошкольном возрасте [Текст] / Н.С. Пантина. – М. : Просвещение, 1996. – 257 с.
27. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
28. Поддьяков, Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддьяков // Возрастная и педагогическая психология / Сост. М. Шуаре. – М., 1982. – С. 24-35.
29. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца. – М. : Педагогика, 1964. – 328 с.
30. Психология детей с нарушениями речи [Текст] / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 408 с.
31. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М. : Просвещение, 1985. – 356 с.
32. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 147 с.
33. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2015. – 713 с.
34. Самусикова, Л.А. Игры для развития речи и мышления дошкольников [Текст] / Л.А. Самусикова // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 65-69.
35. Смирнова, Е.О. Психология ребёнка [Текст] / Е.О. Смирнова. – М. : Школа – Пресс, 1997. – 384 с.

36. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей в процессе дидактических игр [Текст] / Е.А. Стребелева. – М. : Гуманит. ВЛАДОС, 2014. – 256 с.

37. Филичева, Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Т.Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.

38. Филичева, Т.Б. Дидактические материалы для обследования формирования речи детей [Текст] / Т.Б. Филичева. – М. : Дрофа, 2009. – 96 с.

39. Филичева, Т.Б. Коррекции нарушения речи [Текст] / Т.Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2016. – 207 с.

40. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольников [Текст] / Т.Б. Филичева. – М. : Литур, 2004. – 80 с.

41. Хуснутдинова, Л.Ю. Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Электронный ресурс] / Л.Ю. Хуснутдинова [и др.] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(36). – Новосибирск: СибАК, 2014 // режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxvi/36452>

42. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Чиркина. – М. : изд. "Просвещение", 2014. – 206 с.

43. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.

Приложение А

Конспекты совместной или индивидуальной деятельности с детьми по реализации задач образовательной программы

Конспект 1. Тема «Весёлый квадрат»

Цель: познакомить детей с квадратом; учить обследовать его по контуру; развивать наглядно-образное мышление.

Демонстрационный материал: квадрат, чудесный мешочек с геометрическими фигурами (квадрат, круг, треугольник, лист бумаги).

Раздаточный материал: квадраты большие – красные, маленькие – жёлтые, по 3 квадрата на каждого ребёнка.

Организационный момент

Педагог вносит «Весёлый квадрат».

– Ребята посмотрите, кто пришёл к нам в гости? У него много братьев больших и маленьких

и все они называются «квадраты». Педагог показывает квадрат.

– Эта фигура называется квадрат. Заучивание слова квадрат

– Как называется эта геометрическая фигура? (квадрат).

– У каждого из вас есть такой же квадрат. Покажите мне его.

Чтение стихотворения:

Познакомьтесь, вот квадрат!

Он знакомству очень рад!

В нём угла уже четыре,

Нет его ровнее в мире:

Стороны четыре в нём,

Две скрепляются углом.

Круг в нём может разместиться,

В куб он сможет превратиться.

Работа с раздаточным материалом

У каждого ребёнка два картонных квадрата (большой – красного, маленький – жёлтого цвета).

- Покажите большой квадрат.
- Какого он цвета? (Красного)
- Как о нём можно сказать? (Это большой красный квадрат)
- Покажите маленький квадрат. Какого он цвета? (Жёлтого)
- Как о нём можно сказать? (Это маленький жёлтый квадрат)
- Как проверить, что этот квадрат меньше этого? (Наложить).

Дети выполняют это действие.

– Часть красного квадрата мы видим из-под жёлтого. Что можно сказать про красный квадрат по сравнению с жёлтым? (Красный квадрат больше жёлтого).

Аналогичная работа для получения ответа: «Жёлтый квадрат меньше красного»

Гимнастика для глаз

Зажмуривание, а потом широкое открытие глаз. сильно нужно зажмурить глазки на 4-5 секунд, а затем открыть их широко-широко, как будто сильно удивляясь.

Загадка:

Четыре угла и четыре сторонки,
Похожи точно родные сестренки.
В ворота его не закатаешь, как мяч,
И он за тобою не пустится вскачь.
Фигура знакома для многих ребят.
Его вы узнали? Ведь это ... Квадрат.

Конспект 2. Тема «Зима»

Цель: уточнить и расширить знания детей о зиме.

Задачи:

1. Развитие наглядно-образного мышления.
2. Обогащение словаря.
3. Развитие мелкой моторики.

Материал: предметные картинки на тему «зима», снежинки из бумаги

Ход занятия

1. Организационный момент.

Логопед встречает ребенка и предлагает рассмотреть картинку

– Рассмотрите картинку и назовите, что там изображено (Снег, снежинка, снеговик).

2. Основная часть

1. Беседа по картинке:

- Какое время года изображено на картинке? (Зима).
- Как ты догадался?
- Расскажи, какие зимние развлечения ты знаешь? (Катание на горках, санках, лыжах, коньках, лепка снеговика, игра в снежки).

2. Упражнение «Снежинки»

– Смотри, к нам в гости прилетели настоящие снежинки. Посмотри, какие они? (Белые, пушистые, холодные, и т.д.).

Логопед достает снежинки на ниточке.

– Давай заставим наши снежинки кружиться. Медленно набери воздух через нос, вытягивай губы трубочкой и дуй на снежинку.

3. Упражнение «Закончи предложение»

Давайте поиграем в игру, я буду говорить начало предложения, а вы должны будете его закончить одним из этих слов: снег, снеговик.

Ребята во дворе слепили... (снеговика)

Пришла зима, за окном пошел... (снег)

Мы сделали нос-морковку нашему... (снеговика)

Под ногами хрустит... (снег)

4. Пальчиковая гимнастика «Ёлочка»

Утром дети удивились, (разводят руки в стороны, подняв плечи)

Что за чудеса случились

Этой ночью новогодней.

Ожидали, что угодно, (сжимают и разжимают пальцы)

А увидели парад:

В ряд снеговики стоят, (руками рисуют в воздухе три круга)

Глазки весело горят, (закрывают и открывают ладонями глаза)

А перед ними ёлочка (хлопают в ладоши)

Пушистая, в иголочках.

5. Игра «Назови ласково».

Снег – снежок

Снеговик – снеговичок

Горка – горочка

Санки – саночки

Зима – зимушка

Ветер – ветерок

Снежинка- снежиночка

Метель- метелица

3. Заключительная часть

Давай вспомним, о чем было сегодня занятие?

Чем мы занимались на занятие?

Что тебе понравилось больше всего?

Конспект 3. Тема «Дом (квартира)»

Задачи:

1. Развивать мыслительные процессы (выделение существенных признаков, анализ, синтез, обобщение).
2. Учить находить логические связи между предметами.
3. Воспитывать любознательность, интерес и потребность в знаниях.

1. Введение (обозначение темы занятия).

Загадка

Вот огромный шумный мир,
В нем четыреста квартир,
Пять подъездов, домофоны,
Остекленные балконы. (Дом).

«Чем похожи и чем отличаются»

Детям предлагается две картинки с изображением дома. Инструкция: «Перед вами два дома. Рассмотрите внимательно и скажите, одинаковые они или нет? А если отличаются, то чем? И есть ли у них что-то общее, чем они похожи?»

Физминутка

Встаем на носочки и тянемся руками вверх, как будто хотим дотянуться к солнышку.

«Собери дом из геометрических фигур»

Ребенку предлагается набор из геометрических фигур: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник.

Инструкция: «Собери дом из этих фигур, из какой фигуры можно сделать дом? Из какой окна? Крышу? Дымоход? И т.д.

Гимнастика для глаз

Зажмуривание, а потом широкое открытие глаз. Воспитатель показывает, как сильно нужно зажмурить глазки на 4-5 секунд, а затем открыть их широко-широко, как будто сильно удивляясь.

Конспект 4. Тема «Съедобное – несъедобное»

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Оборудование: мяч, набор картинок.

Ход занятия

Для начала нужно узнать знают ли дети, что значит «съедобное» и «несъедобное» – показать ребенку на примере (это яблоко – оно съедобное, это стол, он не съедобный).

«Съедобное – несъедобное» (с мячом)

Я буду называть предметы, например: апельсин, груша, мяч, шкаф, кукла, и т.д. Если названный мной предмет съедобный, то вы ловите мячик, если несъедобный – мячик ловить не надо.

Стол (несъедобное)

Огурец (съедобное)

Арбуз (съедобное)

Кофта (несъедобное)

Сапоги (несъедобное)

Пирожки (съедобное)

Суп (съедобное)

Шкаф (несъедобное)

Машина (несъедобное)

Шоколад (съедобное)

2. «Съедобное – несъедобное» (с картинками)

Детям предлагается набор картинок со съедобными (апельсин, банан, огурец, картошка, конфеты и т.д.) и несъедобными (шкаф, кофта, сапог, стол, мяч, кукла и т.д.) детям нужно разложить их на две группы и объяснить свой выбор.

3. Гимнастика для глаз

Зажмуривание, а потом широкое открытие глаз. Воспитатель показывает, как сильно нужно зажмурить глазки на 4-5 секунд, а затем открыть их широко-широко, как будто сильно удивляясь.

4. «Волшебный мешочек»

Детям предлагается мешочек с предметами, дети должны на ощупь определить съедобный (например, банан) или несъедобный (например, стол) предмет попался им.

Конспект 5. Тема «В гостях у двенадцати месяцев»

Цель: развивать мышление, речь.

Задачи:

1. Закрепить знания о временах и месяцах года.
2. Развивать мышление через логические задания.

Ход занятия

Ребята, а вы знакомы со сказкой «Двенадцать месяцев»? Мы ее недавно читали, а кто помнит о чем сказка? (Дети рассказывают, то что помнят).

Ребята, а знаете ли вы?

1. Сколько всего времен года? (Четыре)
2. А какие? Назовите их. (Зима, весна, лето, осень)
3. А Сколько месяцев в году? (Двенадцать)
4. Назовите зимние месяцы. (Декабрь, январь, февраль)

Физкультминутка «Я мороза не боюсь»

Я мороза не боюсь (шагаем на месте)

С ним я крепко подружусь (хлопаем в ладоши)

Подойдет ко мне мороз (присели)

Тронет руки, тронет нос (показали руки, нос)

Значит, надо не зевать (хлопаем в ладоши)

Прыгать, бегать и играть (прыжки на месте).

«Задание с сюжетными картинками»

Ребята, перед вами картинки с изображением всех двенадцати месяцев, но кто то их все перепутал, давайте разложим все месяцы по порядку, каждый по очереди будет добавлять нужный месяц и говорить какое это время года.

Гимнастика для глаз

Ребята давайте представим, что наши глаза – это крылья, и постараемся махать ими, быстро моргая глазами.

И последнее задание. Перед вами лабиринт. Давайте поможем падчерице найти самый короткий путь к полянке, где ее ждут двенадцать братьев месяцев.

Конспект 6. Тема «Бывает – не бывает»

Цель: развитие мышления, речи.

Задачи:

1. Обучать способам познания предметов: абстрагирование, сравнение, обобщение, классификация.
2. Развивать мышление, познавательную активность, навыки совместной деятельности.
3. Развивать связную речь.

Демонстрационный материал: макет телевизора, а в нем изображения Бабы-Яги, Лешего, большие конверты, карточку с изображением тарелки, стакана, пирамидки, шкафа, елки, ежа, картина с небылицами, изображения елки, новогодних елочных игрушек, на которых написаны слова: фрукты, овощи, цветы, деревья, мебель, изображение несуществующего животного.

Оборудование: мячик.

Методические приемы: игровая ситуация, беседа-диалог, рассматривание иллюстраций, продуктивная деятельность детей, подведение итогов.

Ход занятия

Скажите, ребята, какой скоро праздник? (Новый год) А, что случается под Новый год? (Ответы детей). Правильно, под Новый год случаются различные чудеса, оживают сказочные герои. За тем, как вы будите вести себя на занятие, будут наблюдать сказочные герои (на доске расположен макет телевизора, а в нем Баба-Яга и Леший).Наблюдать за нами они будут

через этот волшебный телевизор. Еще они прислали нам, которые мы должны выполнить, иначе они заколдуют все елки в лесу и не будет у нас праздника.

–Ребята, справимся? (Да)

– Первое задание нам прислал Леший.

Игра «Что, на что похожее»

Для начала разберем стихотворение:

Ель на ежика похожа.

Еж в иголках,

Елка – тоже.

– Чем похожа елка на ежа? На что еще похожа елка?

– Молодцы, ребята, хорошо справились с первым заданием.

– Второе задание от Бабы-Яги.

Игра «Кто летает»

Все дети встают в круг.

– Сейчас, мы с вами узнаем, кто умеет летать, а кто не умеет. Если назову, например, пчела, отвечайте: «Летает», – показывайте, как она это делает. Если я вас спрошу: «Кошка летает?» – промолчите и не поднимайте руки.

Стрекоза летает? Поезд летает? Воробей летает? Медведь летает?
Кошка летает? Самолет летает? Человек летает? Бабочка летает? Шкаф летает? Одежда летает?

Гимнастика для глаз

Ребята давайте представим, что наши глаза – это крылья, и постараемся махать ими, быстро моргая глазами.

«Бывает – не бывает»

Ребята сейчас я буду называть вам какую-нибудь ситуацию, которая бывает или не бывает, и бросать каждому по очереди мяч, если такая ситуация может быть, то ловите мяч, если такого быть не может, то отбиваете его.

Кошка варит суп
Мама убирается в квартире
Собака летает
Огурец сладкий
Строитель строит дом
Груша соленая
На березе растут шишки
Девочка рисует
Корова рисует
Зимой загорать на пляже
Летом идет снег
Ночью светит солнце
Кошка мяукает
Доктор лечит людей
Птицы не летают
Бегемот сидит на дереве
Рыбы плавают
Лошадь живет в квартире
Арбуз сладкий
Кошка моет посуду

Конспект 7. Тема «Геометрическая фигура круг»

Цель: познакомить детей с кругом; учить обследовать его по контуру; развивать наглядно-образное мышление.

Демонстрационный материал: круг, чудесный мешочек с геометрическими фигурами (квадрат, круг, треугольник, лист бумаги).

Раздаточный материал: круги большие – красные, маленькие – жёлтые, по 3 круга на каждого ребёнка.

Организационный момент

Педагог вносит круг.

– Ребята посмотрите, кто пришёл к нам в гости? У него много братьев больших и маленьких и все они называются «круги».

Педагог показывает круг.

– Эта фигура называется круг. Заучивание слова круг.

– Как называется эта геометрическая фигура? (Круг).

– На что похож круг? (Солнце, мяч, яблоко и т.д.).

Чтение стихотворения:

Посмотрите-ка вокруг!

Пальчиком рисуем круг.

Куклы были вместе в ряд,

А теперь в кругу сидят.

Работа с раздаточным материалом

У каждого ребёнка два картонных круга (большой – красного, маленький – жёлтого цвета).

– Покажите большой круг.

– Какого он цвета? (Красного).

– Как о нём можно сказать? (Это большой красный круг).

– Покажите маленький круг. Какого он цвета? (Жёлтого).

– Что о нём можно сказать? (Это маленький жёлтый круг).

– Как проверить, что этот круг меньше этого? (Наложить).

Дети выполняют это действие.

– Часть красного круга мы видим из-под жёлтого. Что можно сказать про красный круг по сравнению с жёлтым? (Красный круг больше жёлтого).

Аналогичная работа для получения ответа: «Жёлтый круг меньше красного».

Загадка

Нет углов у меня

И похож на блюдце я,

На медаль, и на блинок,

На осиновый листок.

Людам я знакомый друг.

Называют меня ... круг.

Физминутка

А в лесу растёт черника

А в лесу растёт черника,

Земляника, голубика.

Чтобы ягоду сорвать,

Надо глубже приседать. (Приседаем.)

Нагулялся я в лесу.

Корзинку с ягодой несу. (Ходьба на месте.)

Гимнастика для глаз

Зажмуривание, а потом широкое открытие глаз. Воспитатель показывает, как сильно нужно зажмурить глазки на 4-5 секунд, а затем открыть их широко-широко, как будто сильно удивляясь.

Приложение Б

Пример задания из лепбука на конструирование из разных конструкторов



ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ

Сконструируй кота по схеме из другого конструктора.
Замени недостающие детали другого конструктора,
подходящими по форме.

