

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекция нарушений наглядно-образного мышления у детей
дошкольного возраста с нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата подпись

Исполнитель:
Оралина Наталья Владимировна,
обучающийся БС-51z группы

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Ольга Владимировна,
к. п. н., профессор кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Мышление как психический процесс. Понятие наглядно-образного мышления.....	7
1.2. Психологическая характеристика наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте.....	16
1.3. Особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	22
ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ЭКСПЕРИМЕНТНЫХ УСЛОВИЯХ.....	28
2.1. Организация исследования (база исследования, характеристика контингента).....	28
2.2. Обоснование выбора психодиагностического инструментария и проведение психологических процедур.....	32
2.3. Результаты диагностической работы с испытуемыми.....	38
ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ И АНАЛИЗ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	51
3.1. Составление программы коррекционных нарушений.....	51
3.2. Апробация программы в экспериментальных условиях.....	54
3.3. Анализ эффективности программы.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	84

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня особое внимание на этапе развития теории и практики педагогики уделяется переосмыслению концептуальных подходов к воспитанию и обучению детей, имеющих особые образовательные потребности, а также совершенствованию содержания обучения таких детей в целях повышения эффективности коррекционного воздействия. Среди детей, имеющих особые образовательные потребности большую группу составляют дети с нарушениями речи.

Актуальность исследования заключается в том, что изучение психологических особенностей у детей с нарушениями речи может существенно повлиять на выбор методов обучения на последующих этапах школьного обучения.

Наглядно-образное мышление детей с нарушениями речи изучали О. В. Алмазова, Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, Т. Н. Синякова, О. Н. Усанова, М. А. Фотекова, Ю. А. Элькин, и др.

Нарушения речи оказывают отрицательное влияние на формирование познавательной деятельности детей и становление их личностных качеств (И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, В. А. Ковшиков, Е. Ф. Соботович, Л. И. Тигранов, Л. С. Цветкова и др.). Изучение особенностей познавательной деятельности детей, имеющих нарушения речи позволяет определить способы педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевые нарушения. Этот подход оказывает положительное воздействие на сознательное овладение детьми программным материалом, что приводит к значительной роли коррекционно-развивающего обучения.

Ведущую роль наглядно-образного мышления в познавательной деятельности дошкольников выделяют Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков и др.

Уровень развития наглядно-образного мышления, который достигается в дошкольном возрасте, имеет большое значение для всей дальнейшей жизни человека. Наглядно-образное мышление является психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который вносит дошкольное детство в общий процесс психического развития.

Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего школьного обучения ребенка и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления.

Сегодня, в программах воспитания и обучения дошкольников с нарушениями речи в условиях специализированного детского сада говорится о том, что, обладая предпосылками для овладения мыслительными операциями, согласно их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения тяжело овладевают основными мыслительными операциями: синтезом, анализом, сравнением (Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева).

Учет старшего дошкольного возраста как сензитивного периода в становлении наглядных форм мышления, а также недостаточность научно-методических рекомендаций по формированию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи и определяют актуальность темы исследования.

Актуальность этих вопросов позволяет обозначить проблему исследования – поиск путей формирования наглядно-образного мышления дошкольников с нарушением речи.

Цель работы – изучение психологической характеристики наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования – наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – коррекция нарушений наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть мышление как психический процесс.
2. Изучить психологическую характеристику наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте.
3. Рассмотреть особенности наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями речи.
4. Провести исследование наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями речи.
5. Разработать рекомендации по формированию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Гипотеза: существует взаимосвязь между нарушениями речи и наглядно-образным мышлением детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы, обобщение;
- эмпирические: психодиагностика;
- метод обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных педагогов и психологов по проблеме исследования, системный подход.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что выявлены особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушениями речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО – ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

1.1. Мышление как психический процесс. Понятие наглядно-образного мышления

Мышление является психическим процессом отражения действительности, высшей формой творческой активности человека. Это целенаправленное использование, развитие знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли.

Человек начинает мыслить, когда у него появляется потребность в понимании чего-либо. Динамика мыслительного процесса состоит из эмоционального самочувствия человека, напряженного в начале и разряженного в конце. Так как, мышление связано с практикой и исходит из интересов и потребностей человека, эмоциональные моменты чувства, выражающиеся в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему миру, включается в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит живой человек, а не «чистая мысль», в связи с чем в акт мысли в той или иной мере включается чувство [5, с. 125].

Таким образом, мышление является процессом, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация, это происходит с помощью преобразования информации, что достигается в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, воображения, рассуждения и решения задач.

Мышление происходит внутренне, т. е. оно когнитивно, но о мышлении судят по поведению. Новорожденный ребенок имеет

определенные схемы действий, которые позволяют ему решать разные познавательные задачи, важную роль играют уже сформировавшиеся рефлексy. Эти схемы действий относительно просты у младенца и сложны у подростка, но независимо от степени сложности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма: аккомодация и ассимиляция. По мнению Ж. Пиаже, приспособление к окружающей среде с помощью этих механизмов определяют своего рода развитие по спирали индивидуума. Когда меняется новая задача и подгоняется под уже имеющуюся схему действий, происходит ассимиляция, т. е. включение новой проблемной ситуации в состав тех. С которыми ребенок справлялся без изменения наличных схем действия [3, с. 116].

Схемы действия при аккомодации изменяются таким образом, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации аккомодация и ассимиляция объединяются, а их сочетание дает адаптацию. Адаптацию завершает установление равновесия, когда требования среды с одной стороны, и схемы действия с другой стороны, приходят в соответствие.

Как считает Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие стремится к стабильности, т. е. равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие разрушается и восстанавливается, но полная логическая уравновешенность достигается в подростковом возрасте на уровне формальных операций.

Ребенок, познавая объекты, существующие независимо от него и окружающую его реальность, трансформирует ее, производит с объектами действия, перемещает их, комбинирует, связывает их, удаляет и снова их возвращает. Первоначально, собственно интеллектуальная деятельность ребенка производна от материальных действий. Изучение окружающего мира осуществляется более адекватным. На основе действия развиваются новые интеллектуальные возможности, ребенок постепенно социализируется.

Социализация – процесс адаптации к социальной среде, приводит к тому, что ребенок переходит от малой позиции к объективной, учитывает взгляды окружающих людей и способен к сотрудничеству с ними. На каждом уровне достигается стабильное равновесие, которое затем снова нарушается [10, с. 114].

В современной зарубежной психологии господствует общая концепция развития, которая насаждает отпечаток на господствующее в ней понимание развития мышления.

Типичным для понимания путей развития мышления у ряда таких крупных исследователей детского мышления, как К. Бюлер, В. Штерн,

Ж. Пиаже и др., является соединение идеализма в трактовке природы мышления с биологизмом в понимании «движущих сил» его развития. В развитии мышления выделяется ряд независимых от содержания формальных структур, которые сменяют друг друга по мере взросления ребенка. Их последовательность предопределена биологическими закономерностями возрастного созревания. Развитие мышления рассматривается как «стихийный» процесс, как продукт лишь органического созревания. На этой основе одна за другой возводятся сугубо идеалистические надстройки. Так, для В. Штерна существо мысли заключается в «интенциональном отношении», которое дано рядом с соответствующим представлению содержанием. В качестве основного закона развития выдвигается положение, что развитие мышления проходит через ряд стадий, следующих друг за другом с фатальной предопределенностью.

Подобные тенденции определяют и концепцию К. Бюлера. Развитие мышления ребенка для него всецело определяется биологическим созреванием организма. Само понимание мышления остается при этом явно идеалистическим. К. Бюлер подчеркивает роль речи, слова в развитии мышления и выдвигает на передний план априорные категории [14, с. 93].

В становлении и развитии мышления условно различают несколько этапов. Границы этих стадий неодинаковы для других авторов.

Начальный этап развития мышления связан с обобщениями. Первые обобщения ребенка неотделимы от его практической деятельности. Эта тенденция проявляется в конце первого года жизни. Опираясь на различные предметы, в начале второго года жизни дети могут решить определенные задачи.

Следующим этапом в развитии мышления является освоение речи. Слова, которыми владеет ребенок, являются для него поддержкой обобщений. На следующем этапе развития мышления ребенок может обозначить один и тот же предмет в нескольких словах.

Это наблюдается в возрасте 2 лет и говорит о формировании такой умственной операции, как сравнение. На основе этого развиваются дедукция и индукция. Итак, существенной особенностью развития мышления ребенка является то, что первые обобщения связаны с действием. Следующей особенностью является наглядность, которая проявляется в конкретности.

В период школьного возраста происходит прогрессивное развитие способностей мышления ребенка. Это связано с интеллектуальными задачами, которые необходимо решить, изучая разнообразные дисциплины в школе. Происходит переход от конкретных к абстрактным понятиям, а содержание понятий обогащается. От простых, поверхностных связей ребенок переходит к сложному, разностороннему. Развиваются умственные операции. Дети учатся анализировать, синтезировать, обобщать, развивать индукцию и дедукцию.

После окончания образовательного учреждения у человека сохраняется возможность развивать мышление. Однако динамика процесса зависит от него. В практическом аспекте развития мышления принято выделять три основных направления исследований: филогенетическое, онтогенетическое и экспериментальное.

В нашей стране широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным. Теория состоит из представления о генетической

зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Данный подход использовался в разнообразных концепциях и теориях развития мышления. Гальперин высказал свои идеи в отношении закономерностей развития мышления. Он говорил о существовании поэтапного формирования мышления. В своих работах он определил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние. Концепция Гальперина важна в понимании психологической теории деятельности, так как в ней показан процесс освоения конкретного действия на уровне формирования мыслительных операций [7, с. 312].

На первом этапе выделяется несформированный набор предметов, который можно обозначить одним словом. Есть выбор, и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов, приведение к одинаковому значению.

Второй этап – это формирование понятий-комплексов, основанных на индивидуальных объективных характеристиках. Были идентифицированы четыре типа комплексов:

- ассоциативный (любая внешняя связь рассматривается как достаточный базис для классификации предметов по одному классу);
- коллекционный (взаимное сложение и объединение предметов на базе определенного признака);
- цепной (переход от одной функции к другой, так что некоторые предметы соединяются на основе одних, а другие – совершенно разных признаков, с которыми все они входят в одну группу);
- псевдопонятие.

Третий этап – формирование реальных понятий. Этот этап включает в себя несколько ступеней: потенциальные понятия, истинные понятия [16, с. 79].

В последние годы появился ряд новых концепций развития мышления. Одной из ярких концепций является информационная теория

интеллектуально-когнитивного развития, предложенная Кларом и Уоллесом. Авторы предполагают, что у ребенка с рождения есть три качественно различных иерархически организованных типа продуктивных интеллектуальных систем. К ним относятся: система обработки воспринимаемой информации и переключения внимания с одного вида на другой; система, отвечающая за постановку целей и управление целевыми действиями; система, отвечающая за модификацию существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем [11, с. 83].

В рамках этой теории выдвинут ряд гипотез:

1. В то время, когда обработка информации, поступающей извне, не выполняется, системы третьего типа обрабатывают ранее полученную информацию.

2. Цель обработки является выявление последствий предыдущей активности.

3. На основе вышеописанных операций происходит генерация новой системы первого или второго типа.

4. Новая система более высокого уровня, которая формируется, включает в себя в качестве элементов предыдущие системы.

Несмотря на успехи, достигнутые в изучении проблемы человеческого мышления, перед современными исследователями существует ряд вопросов, на которые психологическая наука еще не может ответить.

Некоторые считают, что «развитие мышления» – это развитие логики и творческих навыков. Другие считают, что «развитие мышления» – это возможность мыслить быстрее. Третьи полагают, что «развитие мышления» является системным подходом или наоборот, мышление может быть разнообразным. А некоторые заинтересованы в «развитии мышления» как способе без особых усилий пользоваться решением сложных и не стандартных задач в бизнесе, в учебе, в общении.

Часто встречается характеристика мышления как решение проблем, прагматически определяющая мышление через его эффект, не раскрывает

сущность самого мышления. Главное для мышления – это его отношение к бытию, но внешний мир прямо не определяет результаты умственной деятельности [20, с. 88].

Таким образом, всестороннее, глубокое, многогранное изучение мира невозможно без более высокого когнитивного процесса – мышления. В психологии выделяют несколько типов мышления, отличающихся, в первую очередь, содержанием.

Рассмотрим основные виды мышления.

1. Теоретическое понятийное мышление – это своего рода мышление, с помощью которого человек в процессе решения проблемы обращается к понятиям, совершает действия в уме, не имея самого отношения к опыту, полученному с помощью органов чувств.

2. Образное мышление – это своего рода процесс мышления, в котором используются изображения или образы. Эти образы рисуются непосредственно из памяти или воссоздаются визуализацией. В процессе решения мыслительных задач соответствующие изображения мысленно трансформируются так, что в результате манипулирования ими мы можем найти решение интересующей нас проблемы. Этот вид мышления - это своего рода умственная деятельность, которая чаще всего встречается в произведениях писателей, художников и пр. [23, с. 114].

3. Вербально-логическое мышление – отражает такие факты, закономерности и причинно-следственные связи, которые не поддаются чувственному визуально-действенному и творческому изучению. Оно осуществляется на материале слов, которые обобщаются как конкретные (реальные события, объекты, явления), и абстрактные понятия, работа символов. Это позволяет абстрагироваться, решать различные задачи на мышление.

4. Практическое – мышление, цель которого состоит в решении практической жизненной цели, отличной от чисто когнитивных задач, теоретических.

5. Наглядно-действенное мышление – его особенность заключается в том, что сам мыслительный процесс представляет собой практическую преобразующую деятельность, осуществляемую человеком с существующими в реальности предметами. Основным условием для решения проблемы в этом случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Такой вид мышления широко виден у людей, занятых реальной производственной работой, результатом которой является производство определенного продукта.

6. Наглядно-образное мышление – отличительная особенность его состоит в том, что процесс мышления в нем прямо связан с пониманием окружающей действительности мыслящим человеком и не может быть осуществлен без него. Эта форма мышления наиболее полно представлена у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых – среди людей, занимающихся практической работой. Наглядно-образное мышление приписывается как практическому, так и теоретическому типу мышления, в зависимости от того, какими образами оперирует субъект и с какой целью он это делает, и главная причина заключается в том, что практически любой образ может быть вербализован им (описан с помощью слов) [22, с. 214].

Наглядно-образное мышление представляет собой комбинацию способов и процессов образного решения задач, предполагающих визуальное представление ситуации и манипулирование образами составляющих ее предметов, без реальных практических действий с ними. Это позволяет полностью воссоздать множество различных фактических характеристик предмета, например, узнать в постаревшем лице своего одноклассника. Важной особенностью такого мышления является создание необычных комбинаций предметов и их свойств.

Выступая в качестве следующего этапа в развитии интеллекта, после наглядно-действенного мышления, это мышление основано на

использовании определенных перцептивных стандартов, на основе которых возможно вскрытие перцептивно неочевидных связей объектов.

В представлениях наглядно-образного мышления выражаются не только ситуативно возникающие отношения, но и более глубокие скрытые существенные свойства, не представленные в визуальной ситуации.

Основой функционирования наглядно-образного мышления является перенос перцептивной структуры проблемной ситуации в систему семантических признаков, формирующих определенные значения, что дает возможность для большей широты моделирования.

Еще в работах Аристотеля отмечается важность развития такого мышления. Создание мысленного образа помогает человеку сосредоточиться на результате, стремиться к достижению запланированного, позволяет ориентироваться в своих действиях. Именно это помогает активизировать творческий потенциал, свойственный каждому из нас. Тот, кто развил образное мышление, способен мыслить быстрее, чем те, у кого доминирует абстрактная память (например, скорость наглядно-образного мышления составляет 60 бит / сек, а абстрактного – всего 7 бит / сек) [8, с. 122].

Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие занятия:

- рисование;
- прохождение лабиринтов;
- чтение, анализ характеров главных героев произведений;
- разгадывание различных головоломок;
- упражнения, в результате которых каждой картинке с изображением на ней элементарной фигурой. Следует придумать как можно больше ассоциаций и многое другое.

1.2. Психологическая характеристика наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст является относительно большим периодом в жизни ребенка – это возраст от 5 до 6 лет.

Ребенок познает для себя в старшем дошкольном возрасте мир человеческих отношений, и ему свойственны разные виды деятельности. Он испытывает сильное желание присоединиться к этой взрослой жизни, которая конечно же пока недоступна для него. Он также очень усердно пытается быть независимым. Это противоречие рождает ролевую игру, как самостоятельную деятельность детей, которая моделирует взрослую жизнь.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, она оказывает большое влияние на развитие ребенка. Во-первых, дети учатся общаться друг с другом [4, с. 113].

Для детей старшего дошкольного возраста характерно распределение ролей в игре, несмотря на то, что у них есть эгоцентризм. Таким образом, дети дошкольного возраста включены в общую деятельность.

В дошкольном возрасте процесс освоения речи в основном завершен. Этот процесс включает в себя различные этапы развития.

В дошкольном возрасте завершается процесс фонематического развития. Характерно интенсивное расширение словарного запаса. Есть индивидуальные различия: некоторые дети имеют большой словарный запас, некоторые – меньше, в зависимости от их жизненных условий, того, как с ними общаются взрослые. В соответствии с В. Штерном в старшем дошкольном возрасте ребенок активно использует 2400 – 3200 слов.

В дошкольном возрасте отмечается развитие внутренней речи, появлению которой предшествует стадия так называемой эгоцентрической речи. Сначала такая речь включена в процесс практической деятельности ребенка. Речь во внешней, словесной форме определяет результат

деятельности, способствует сосредоточению и удержанию внимания дошкольника, контролирует память – оперативную и краткосрочную. Затем эгоцентрические речевые высказывания усиливают функции планирования. В старшем дошкольном возрасте этап планирования становится внутренним, эгоцентрическая речь исчезает и заменяется внутренней речью [12, с. 76]

Во время общения между дошкольниками развивается диалогическая речь, включающая в себя оценку, координацию игровых действий, направлений и т. д. В дошкольном возрасте развивается и монологическая речь. Таким образом, дошкольники овладевают всеми формами устной речи, в которых появляются монологи и рассказы. Именно в это время достигается полное общение со сверстниками, и это становится одним из основных факторов развития речи. В конце дошкольного возраста ребенок переходит к контекстуальной речи, может пересказывать историю, описывать картину, передавать свои впечатления [15, с. 95].

В дошкольном возрасте дифференцируются эмоциональные и перцептивные процессы. Восприятие становится целенаправленным, выделяются анализ, наблюдение, поиск и просмотр. Восприятие детей в дошкольном возрасте было исследовано Л. А. Венгером, считающим, что основой восприятия являются перцептивные действия, качество которых зависит от того, как ребенок усваивает системы перцептивных стандартов. Такими стандартами являются геометрические фигуры - при восприятии формы, при восприятии цвета – спектральная шкала, при восприятии размеров – это оценка физической величины [23, с. 117].

Развитие перцептивных действий проходит через следующие этапы.

Первый этап начинается с практических материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. Этот этап ставит перед ребенком новые перцептивные задачи. На этом этапе исправления вносятся непосредственно в материальные действия, которые необходимы для формирования адекватного образа. Наилучшие результаты восприятия получаются, когда ребенку предлагаются сенсорные эталоны для сравнения,

которые выступают во внешней материальной форме. С ними дошкольник сравнивает воспринимаемый объект в процессе работы.

Второй этап характеризуется тем, что сами сенсорные процессы становятся перцептивными действиями, которые были восстановлены в процессе практической деятельности.

Теперь перцептивные действия выполняются с помощью рецепторных аппаратов и определяют выполнение практических действий с предметами, которые должны быть восприняты. На этом этапе дошкольники знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью детальных ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза.

Третий этап характеризуется тем, что перцептивные действия становятся более скрытыми, укороченными, их внешние эффекторные связи исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс все еще активен, но протекает внутренне, главным образом только на сознательном и подсознательном уровне ребенка [11, с. 88].

Развитие процесса восприятия в дошкольном возрасте позволяет детям быстро изучать свойства объектов, которые их интересуют, различать предметы, обнаруживать связи и отношения, существующие между ними. В то же время образное начало, очень сильное в этот период, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает.

Восприятие и мышление дошкольников тесно связано, поэтому они говорят о наиболее характерном для этого возраста наглядно-образном мышлении.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития памяти, которая в этом возрасте доминирует среди других когнитивных процессов. Память детей дошкольного возраста имеет ряд особенностей. Рассмотрим их.

В старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала [18, с. 116].

Во-первых, формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-то запомнить или вспомнить. Тогда необходимые мнемонические действия и операции возникают и совершенствуются.

Для того чтобы сделать возможным переход к произвольному запоминанию, должны появиться специальные перцептивные действия, которые будут направлены на лучшее запоминание и более точное воспроизведение материала, сохраненного в памяти.

Первые специальные перцептивные действия выделяются в деятельности ребенка в возрасте 5 – 6 лет, чаще всего для запоминания, что дошкольники используют простое повторение. К 6 – 7 годам процесс произвольного запоминания формируется, потому что дошкольник стремится использовать логические связи в материале для запоминания.

Когнитивное воображение формируется путем отделения образа от предмета и обозначения изображения с помощью слова. Аффективное воображение развивается в результате реализации ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершенных действий.

Подобно тому, как и восприятие, внимание, память, воображение из произвольного становятся произвольным, оно превращается в опосредованное, а сенсорные стандарты являются основным инструментом овладения им со стороны дошкольника [9, с. 187].

К возрасту 6 – 7 лет развитие аффективного воображения достигает уровня, когда многие из них способны представлять и жить в воображаемом мире.

К концу дошкольного возраста воображение ребенка представлено в двух основных формах:

- произвольное, независимое генерирование идеи ребенком;

– появление воображаемого плана ее реализации.

Основными направлениями развития мышления в дошкольном возрасте являются:

– дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на основе развития воображения;

– развитие наглядно-действенного мышления, основанного на произвольной и опосредованной памяти;

– начало активного формирования вербально-логического мышления с помощью речи как средства постановки и решения интеллектуальных проблем.

Н. Н. Поддьяковым выделены шесть этапов развития мышления в течение дошкольного возраста [15, с. 149]. Рассмотрим их.

1. Ребенок еще не способен действовать в уме, но уже умеет вручную, манипулируя вещами, решать проблемы в наглядно-действенном плане.

2. Речь включена в процесс решения проблемы дошкольником, но она используется им только для обозначения предметов, которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане.

3. Задача решена в образном плане посредством манипулирования изображениями объектов. Существуют распознаваемые и устно обозначенные способы выполнения действий, направленных на решение задачи.

4. Задача решается ребенком дошкольного возраста в соответствии с предвзятым и внутренне представленным планом. Он основан на памяти и опыте, накопленных в ходе предыдущих попыток решить эту проблему.

5. Проблема решается во внутреннем плане с последующим выполнением той же задачи в визуальном и эффективном плане с целью поддержки ответа, найденного в уме, а затем формулировать его словами.

6. Задача решается только во внутреннем плане с выдачей вербального решения, не прибегая к практическим действиям с предметами.

Согласно мнению Н. Н. Поддьякова, прошедшие этапы дошкольников в развитии умственных действий не исчезают полностью, а трансформируются. В детском интеллекте представлены все виды мышления и, при необходимости, одновременно, все включаются в работу, в том числе наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Несмотря на своеобразную детскую логику, дети дошкольного возраста могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Истинные ответы от них могут быть получены при определенных условиях. Прежде всего, ребенок должен успеть запомнить задание. Условия задачи он должен понимать и представлять. Поэтому важно сформулировать проблему так, чтобы ее могли понять дети.

По мнению А. В. Запорожца, дошкольники способны к самым простым формам индукции и дедукции. Таким образом, при благоприятных условиях, когда дошкольник решает для него понятную задачу, он может рассуждать логически правильно.

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает умение оперировать словами и понимать логику рассуждения.

Развитие словесно-логического мышления у детей происходит в два этапа. На первом этапе дошкольник усваивает значения слов, которые относятся к предметам и действиям, учится использовать их при решении проблем. На втором этапе дошкольник изучает систему понятий, которые обозначают отношения, а также усваивает правила логики рассуждений [13, с. 136].

В конце дошкольного возраста наблюдается тенденция к обобщению, установлению логических связей, что очень важно для дальнейшего развития интеллекта.

А. Н. Леонтьев определяет дошкольный возраст следующим образом, – это «период первоначальной фактической индивидуальности» [9, с. 94]. В это

время формируются основные личностные механизмы и образования, которые определяют последующее развитие личности.

К концу дошкольного возраста формируется самосознание, т. к. интенсивно идет интеллектуальное и личностное развитие.

1.3. Особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В настоящее время дети дошкольного возраста с нарушениями развития речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Комплексный анализ речевых расстройств у этих детей представлен в работах Л. С. Волковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других.

В настоящее время нет сомнений в том, что патологию развития речи в детском возрасте нельзя рассматривать как изолированный «локальный» дефект. Недоразвитость речи оказывает большое влияние на формирование всей психической деятельности ребенка. В структуре коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи, по мнению большинства исследователей (Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, В. Юртайкина и др.). Значительное место должно быть посвящено развитию когнитивных процессов, эмоционально-волевой сфере и личностному развитию [17, с. 112].

С точки зрения обеспечения адекватной помощи и социализации этой категории детей важным вопросом является решение проблем дифференциальной диагностики, которые помогают отличить нарушения речи от сходных по внешнему виду проявлений (аутизм, нарушения слуховой функции, психические расстройства, ЗПР и пр.). В связи с этим нужно уметь не только обнаруживать дефект речи, но и определять

особенности психического развития ребенка. Эти факты определяют актуальность диагностики когнитивной сферы у детей, ее дифференциацию и своевременное предоставление необходимых психокоррекционных мер.

В основе многих психологических исследований, которые направлены на изучение формирования психических процессов у детей с нарушениями речи, лежат теоретические положения Л. С. Выготского о социально обусловленном характере высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущей роли речи в формировании психических процессов.

В совместной работе Т. Н. Синяковой и О. Н. Усановой выявлена гетерогенность группы детей с нарушениями речи третьего уровня, как в проявлении речевого расстройства, так и в особенностях формирования когнитивных процессов. Подчеркивается, что количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются в основном от нормы до нижнего предела нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаток самоорганизации речевой деятельности влияют на процесс и результат умственной деятельности. В этой работе обращается внимание на необходимость дифференцированного подхода к детям с учетом специфики их интеллектуального развития [19, с. 67].

Специфические особенности невербальных процессов у детей с речевыми нарушениями отмечены Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Авторы подчеркивают отсутствие стабильности внимания, сложности в распределении внимания. У некоторых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития когнитивной деятельности.

Связь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития определяет особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения умственными действиями, доступными их возрасту, дети отстают от развития словесно-логического

мышления, едва овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Основа здоровья закладывается в детстве. Большая часть детей посещает дошкольные учреждения, где созданы все условия для их развития и воспитания. Но существуют дети, развитие которых имеет свои особенности, это дети с нарушением сенсорных анализаторов, интеллекта. Такие дети нуждаются в особых условиях для воспитания и развития. Значительная часть из них – дети с нарушениями речи.

Нарушения речи подразделяются на простые и сложные. Сложные нарушения речи – те, которые влияют на различные аспекты речи: произношение, фонематический слух, лексика, грамматическая структура. Согласно классификации Р. Е. Левиной, такие нарушения классифицируются как общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи включает в себя различные нарушения речи, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных с ее звуковой и смысловой стороной, с нормальным слухом и интеллектом [2, с. 133].

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих сверстников без нарушений речи особенностями психических процессов. Они характеризуются нестабильностью внимания, снижением вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставанием в развитии мышления.

Основным условием развития детского мышления является целевое воспитание и обучение. В процессе воспитания ребенок учится овладевать предметными действиями и речью, учится решать сначала простые, а затем трудные задания, понимать потребности взрослых и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли в последовательном появлении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их как общего образования личности. Изменения в мышлении дошкольника, в первую очередь, связаны с тем, что устанавливаются все более тесные отношения мышления с речью.

Такие взаимосвязи приводят к появлению развернутого мыслительного процесса – рассуждения, к реорганизации связи между практической и умственной деятельностью, когда речь начинает выполнять функцию планирования и к быстрому развитию умственных операций.

Образное мышление становится основой усвоения дошкольниками обобщенных знаний. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление улучшается в результате использования этих знаний в решении различных когнитивных и практических проблем. Тесная связь между речевыми расстройствами и другими аспектами психического развития вызывает некоторые особенности их мышления.

Для детей, имеющих нарушения речи, с нестабильностью внимания, снижением вербальной памяти и продуктивности памяти характерно недостаточное развитие наглядно-образного мышления, и несформированность словесно-логического мышления. Отличительной чертой деятельности детей с общей гипоплазией речи являются нарушения его познавательной активности, связанные с неполноценностью сенсорного познания, недостаточной развитостью речи, ограниченной практической деятельностью. Недостатки речевого развития затрудняют выявление существенных признаков предмета и установление связей между ними. Особенно нарушения четко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания [1, с. 734].

У детей с нарушениями речи процесс и результаты мышления подвержены недостаткам в знаниях и наиболее часто нарушениям самоорганизации. У них недостаточно информации об окружающей среде, о свойствах и функциях объектов реальности, существуют трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации вызваны недостатками в эмоционально-волевой и мотивационной сферах и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и неустойчивом интересе к задаче.

Дети часто не включаются в предполагаемую проблемную ситуацию в течение длительного времени или, наоборот, очень быстро начинают выполнять задачи, но в то же время они поверхностно оценивают проблемную ситуацию, не принимая во внимание все особенности задания. Другие начинают выполнять задачи, но быстро теряют интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях, когда задачи выполняются должным образом. В то же время, как правило, сохраняются возможности для правильного осуществления умственных операций у детей с речевыми нарушениями, что выявляется, когда увеличивается запас знаний и порядок самоорганизации [1, с. 736].

Освоение в полной мере предпосылок для развития умственных операций, доступных их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специальной подготовки они с трудом овладевают сравнением, анализом, классификацией. Степень формирования наглядно-образного мышления во многом определяет успех дальнейшего обучения ребенка в школе и определяет готовность к развитию словесно-логического мышления.

В современных программах обучения и воспитания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в специальном детском саду указывается, что при наличии полных предпосылок для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специальной подготовки с трудом осваивают основные умственные операции: анализ, синтез, сравнение [21, с. 77].

Экспериментальные исследования показали, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют недостатки в умственной деятельности. При составлении рассказов по серии сюжетных картин при ответах детей были пропущены эпизоды, отражающие действия персонажей, трудности в поиске причинно-следственных связей, что может быть связано с недоразвитием как вербального, так и наглядно-образного мышления. Это,

в свою очередь, зависит от неадекватности процессов восприятия (сужения поля восприятия), сложности семантической программы, изложенной в серии сюжетных картин, недостатка кругозора у детей.

Эти причины привели к значительным трудностям при компоновке сюжетных картин в логической последовательности, что в свою очередь привело к деформации семантической программы речевого общения. Выполнение задания по составлению рассказа оказалось еще более трудным для дошкольников, не имело конкретной программы действий и представляло собой творческий процесс. Для испытуемых возникли трудности с созданием образа ситуации и переводом его в речевое общение. Кроме того, анализ данных экспериментальных исследований показал, что успех выполнения задач, в вербальном плане, напрямую зависел от количества дидактических материалов (сложность семантической программы) и общей осведомленности детей, что сказывалось на качестве обработки поступающей визуальной информации [19, с. 134].

Таким образом, недостаточность сформированности разных аспектов познавательной деятельности у большинства детей с нарушениями речи указывает на необходимость направленной коррекционно-педагогической работы для преодоления недостатков в развитии не только речевой сферы, но и различных форм мышления, с учетом недостаточности вербальной памяти и слабости произвольного внимания, как правило, сочетающихся с трудностями запечатления и воспроизведения воспринимаемой информации.

ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ЭКСПЕРИМЕНТНЫХ УСЛОВИЯХ

2.1. Организация исследования (база исследования, характеристика контингента)

Обследование дошкольников проводилось в индивидуальной форме с 02.02.17 по 05.02.17 г.г. в условиях Логопедического центра «Логопед и Я», расположенного в г. Екатеринбурге по адресу ул. Фролова, д. 25.

Выборка: количество испытуемых – 10 детей дошкольного возраста. Мальчиков 4, девочек 6, всем от 5 до 6 лет.

Средний возраст детей составил 5,4 лет.

Исследования проходили в отдельном кабинете, оборудованном: стулья, стол с методическими изданиями, листы с графическими заданиями, игровые наборы, дидактические игры, цветные карандаши.

Концепция развития дошкольного общеобразовательного учреждения (далее – ДООУ) направлена на личностно-ориентировочные отношения к ребенку; творческую самостоятельность и профессиональный рост педагогов; развитие личности ребенка, способной к самоопределению и самореализации; приобретение детьми собственного опыта творческой деятельности.

Таблица 1

Данные об испытуемых

№	Имя	Возраст	Диагноз
1.	Олег Б.	6	дизартрия
2.	Вика А.	6	дизартрия
3.	Света О.	5,5	ФФНР
4.	Алена И.	6	дизартрия

Продолжение таблицы 1

5.	Артем М.	6	дизартрия
6.	Дмитрий Н.	5	дизартрия
7.	Евгений М.	5	ФНР
8.	Ангелина Е.	6	дизартрия
9.	Валерия З.	5	дизартрия
10.	Мария С.	6	дизартрия

1) Олег Б. посещает центр с 3-х лет. В семье третий ребенок. В возрасте 2-х лет часто болел вирусными инфекциями. Активно себя ведет на занятиях. Учебный материал усваивает, с заданиями справляется самостоятельно, цель удерживает хорошо, но быстро устает. Мыслительная деятельность достаточно активна, хорошо устанавливает причинно-следственные зависимости. Легко справляется с графическими заданиями и анализу. Выводы и обобщения делает самостоятельно. При общении с педагогом соблюдает дистанцию. Самооценка занижена. Добрый, любознательный, самостоятелен. Физическое развитие соответствует возрасту 3 лет.

2) Виктория А. посещает центр с 2,5 лет. Родилась от второй беременности. Часто болеет респираторными инфекциями. Физическое развитие хорошее. Дисциплинирована, к заданиям относится серьезно, аккуратно. Учебный материал усваивает, с заданиями справляется без посторонней помощи. В свободное время предпочитает рисовать. Внимание устойчивое. Переключает внимания с трудом. Некоторые явления окружающей действительности воспринимает не полно, знает меру времени, называет последовательность событий. Мыслительная деятельность достаточно активна, причинно-следственные зависимости устанавливает слабо. Грубых ошибок в выполнении сравнений нет. Легко справляется с заданиям по образу или анализу.

3) Света О. посещает центр с 3,5 лет, единственный ребенок в семье. Отмечается поведение младшего возраста, активность мимики и поведенческих реакций. Физическое развитие соответствует норме.

Капризна, привлекает внимание. Переключаемость внимания затруднена, не сразу переходит к другим заданиям, не доводит до конца. Преобладает непроизвольное внимание. Контактирует легко, общительна, интроверт. С заданиями справляется без посторонней помощи, но ждет поощрения и похвалы от педагога. Материал усваивает хорошо.

4) Алена И. посещает центр с 2,8 лет. Девочка родилась от 5-ой беременности, гипоксия тяжелой степени. По физическому развитию немного отстает от сверстников. На занятиях не усидчива. Жалуется на усталость. Педагог постоянно оказывает помощь в заданиях. На занятиях физкультуры и ритмики очень активная и с радостью занимается. В начале занятий спокойна, сосредоточена на выполнении заданий, к концу занятий становится рассеянной, плаксивой.

5) Артем М. посещает центр с 2,10 лет. В семье второй ребенок. Строгих требований в воспитании нет, частые скандалы в семье, дети предоставлены сами себе. По физическому развитию соответствует норме. Мальчик пассивен, интерес к занятиям отсутствует. В контакт, вступает тяжело, проявляет тревожность, интереса нет. Занять его внимание можно без особого труда. Преобладает произвольное внимание. Оно устойчивое, легко переключается с одного вида деятельности на другой. Легко воспринимает целостный предмет, редко затрудняется в определение его частей. К концу занятий быстро устает.

6) Дмитрий Н. посещает центр с 3,5 лет. Эмоции проявляет ярко, дисциплину соблюдать трудно, сложно воздержаться от высказываний, поведение зависит от настроения, а оно зависит от оценок его действий педагогом или сверстниками. Физическое развитие соответствует возрасту. Самооценка завышена. С заданиями сложно справиться из-за неусидчивости, быстро отвлекается, внимание привлечь к заданиям сложно. Очень огорчается, если не удастся выполнить задание. Задания выполняет методом проб, повторяя одни и те же ошибки по несколько раз. Ждет одобрения и помощи от педагога.

7) Евгений М. детский сад посещает с 2 лет, родился от 5-й беременности, третий ребенок в семье. Физиологически развитие соответствует возрасту. Воспитанием занимается в основном папа и бабушка. Мальчик пассивен, интерес к занятиям снижен. На контакт идет настороженно. На занятиях привлечь его внимание не требует особого труда, иногда кричит и мешает другим детям.

8) Ангелина Е. посещает центр с 2,9 лет. Трое детей в семье, Анастасия старшая. Родилась недоношенной. Опрятная, добрая, стеснительная, аккуратная. Ей сложно устанавливать причинно-следственные связи, не может длительно удерживать новый материал, растерянна. Забывает задание, совершает много ошибок при выполнении задания, начинает нервничать. В свободное время любит слушать музыку и напевать песенки, старается быть одна. Не может выделить основное, с трудом определяет общие признаки предмета. Физически – самая маленькая в группе.

9) Валерия З. центр посещает с 3,2 лет, родилась от первой беременности. По физическому развитию соответствует возрасту. На занятиях не усидчива, капризничает. Педагог постоянно оказывает помощь. В начале выполнения заданий спокойна, сосредоточена, но быстро утомляется, отвлекается и становится невнимательной, рассеянной, отказывается от заданий. Внимание неустойчивое, с трудом переключается.

10) Мария С. Центр посещает с 3 лет, родилась от 2 беременности, физически развита по возрасту, усидчива, выполняет задания как сама, так и помощью психолога. Иногда интерес к заданиям снижен.

2.2. Обоснование выбора психодиагностического инструментария и проведение психологических процедур

К настоящему времени психология располагает большим арсеналом методических средств диагностики наглядно-образного мышления, личности, поведения. Для каждого возраста больше подходит та или иная методика.

Значительный вклад в решение проблемы соотношения мышления и речи внес Л. С. Выготский. Он писал: «Слово так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом».

Все виды мышления тесно связаны между собой. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных обобщений.

Различные игры, конструирование, лепка, рисование, чтение, общение и т. д., то есть все то, чем занимается ребенок до школы, развивают у него такие мыслительные операции, как обобщение, сравнение, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать.

Были проведены психодиагностические процедуры с использованием методик:

1. Методика «Последовательность событий».

Данная методика предназначена для оценки возможностей составления связного рассказа по серии картинок, объединенных единым сюжетом, и установления связи событий, отраженных на этих картинках, а также для оценки понятийного мышления.

Процедура проведения. Ребенку предлагается рассмотреть серию картинок с последовательным разворачиванием сюжета и составить рассказ.

Он должен выделить существенные детали и их изменения на разных картинках для оценки смысловой линии сюжета. Оценивается понимание сюжетной линии. Связность и осмысленность составления рассказа, возможность подбора названия для данного сюжета, уровень речевого развития ребенка в целом.

Анализируемые показатели:

- доступность задания, возможность установления причинно-следственных и временных связей, полнота понимания смысла;
- особенности речевого развития (объем общей самостоятельной речевой продукции, количество продуктивных и непродуктивных слов в высказывании и т. п.);
- стратегия зрительного восприятия;
- общая стратегия деятельности;
- объем необходимой помощи взрослого при анализе серии картинок.

2. Тест «Исключение предметов» («4-й лишний») [6].

Данная методика направлена на исключение «неподходящего» предмета и исследование перцептивно-действенного (невербального) и вербально-логического мышления. Данные, полученные при исследовании по этой методике, позволяют судить об уровне обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения на образном уровне.

Процедура проведения. Ребенку предъявляются изображения четырех предметов, три из которых можно назвать обобщающим словом, а 4-й предмет по отношению к ним окажется «лишним». Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок. При обследовании детей, которые из-за речевых

дефектов не могут объяснить свой выбор, применение данного метода имеет ограниченный характер.

Так же возможна категоризация уровня обобщения: объединение по конкретно ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признакам. Категоризация обобщающего признака, выделяемого ребенком, дает возможность отнесения его понятийного развития к соответствующему уровню.

Анализируемые показатели:

- характер деятельности (целенаправленность, хаотичность и т. п.);
- доступность выполнения задания;
- характер ошибок при выделении признаков;
- характер рассуждений ребенка и уровень обобщающих операций;
- объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого.

3. Тест «Подбор простых невербальных аналогий».

С детьми, не владеющими навыками чтения, возможность установления логических связей и отношений между понятиями (предметами) осуществляется с помощью анализа подбора простых невербальных аналогий.

Процедура проведения. Специалист объясняет ребенку соотношение между предметами в левой части первого задания, после этого предлагает ему в соответствии с соотношением изображений в левой части рисунка по аналогии подобрать одно(единственно подходящее по аналогии с левой частью) изображение из нижней правой части рисунка.

Затем предъявляется второе задание, совпадающее по своей смысловой структуре с первым заданием.

Анализируемые показатели:

- возможность удержания инструкции и выполнения задания до конца;
- доступность выполнения заданий по аналогии;
- стратегия выявления ребенком логических связей и отношений между понятиями;

– характер обучаемости и объем необходимой помощи со стороны взрослого.

4. Методика «Вербальная фантазия».

В ходе рассказа фантазия ребенка оценивается по следующим признакам:

1. Скорость процессов воображения.
2. Необычность, оригинальность образов.
3. Богатство фантазии.
4. Глубина и проработанность (детализированность) образов.

По каждому из этих признаков рассказ получает от 0 до 2 баллов.

0 баллов ставится тогда, когда данный признак в рассказе практически отсутствует. 1 балл рассказ получает в том случае, если данный признак имеется, но выражен сравнительно слабо. 2 балла рассказ зарабатывает тогда, когда соответствующий признак не только имеется, но и выражен достаточно сильно.

Если в течение 1 мин ребенок так и не придумал сюжета рассказа, то экспериментатор сам подсказывает ему какой-либо сюжет и за скорость воображения ставит 0 баллов. Если же сам ребенок придумал сюжет рассказа к концу отведенной на это минуты, то по скорости воображения он получает оценку в 1 балл. И, наконец, если ребенку удалось придумать сюжет рассказа очень быстро, в течение первых 30 сек отведенного времени, или если в течение одной минуты он придумал не один, а как минимум два разных сюжета, то по признаку «скорость процессов воображения» ребенку ставится 2 балла.

Необычность, оригинальность образов оценивается следующим способом.

Если ребенок просто пересказал то, что когда-то от кого-то слышал или где-то видел, то по данному признаку он получает 0 баллов. Если ребенок пересказал известное, но при этом внес в него от себя что-то новое, то оригинальность его воображения оценивается в 1 балл. И, наконец, в том

случае, если ребенок придумал что-то такое, что он не мог раньше где-либо видеть или слышать, то оригинальность его воображения получает оценку в 2 балла.

Богатство фантазии ребенка проявляется также в разнообразии используемых им образов. При оценивании этого качества процессов воображения фиксируется общее число различных живых существ, предметов, ситуаций и действий, различных характеристик и признаков, приписываемых всему этому в рассказе ребенка.

Если общее число названного превышает 10, то за богатство фантазии ребенок получает 2 балла. Если общее количество деталей указанного типа находится в пределах от 6 до 9, то ребенок получает 1 балл. Если признаков в рассказе мало, но в целом не менее 5, то богатство фантазии ребенка оценивается в 0 баллов.

Глубина и проработанность образов определяются по тому, насколько разнообразно в рассказе представлены детали и характеристики, относящиеся к образу (человеку, животному, фантастическому существу, объекту, предмету и т. п.), играющему ключевую роль или занимающему

центральное место в рассказе. Здесь также даются оценки в трехбалльной системе.

0 баллов ребенок получает тогда, когда центральный объект его рассказа изображен весьма схематично, без детальной проработки его аспектов. 1 балл ставится в том случае, если при описании центрального объекта рассказа его детализация умеренная. 2 балла по глубине и проработанности образов ребенок получает в том случае, если главный образ его рассказа расписан в нем достаточно подробно, с множеством разнообразных характеризующих его деталей.

Впечатлительность или эмоциональность образов оценивается по тому, вызывают ли они интерес и эмоции у слушателя.

Если образы, использованные ребенком в его рассказе, малоинтересны, банальны, не оказывают впечатления на слушающего, то по обсуждаемому

признаку фантазия ребенка оценивается в 0 баллов. Если образы рассказа вызывают к себе интерес со стороны слушателя и некоторую ответную эмоциональную реакцию, но этот интерес вместе с соответствующей реакцией вскоре угасает, то впечатлительность воображения ребенка получает оценку, равную 1 баллу. И, наконец, если ребенком были использованы яркие, весьма интересные образы, внимание слушателя к которым, раз возникнув, уже затем не угасало и даже усиливалось к концу, сопровождаясь эмоциональными реакциями типа удивления, восхищения, страха и т. п., то впечатлительность рассказа ребенка оценивается по высшему баллу – 2.

Таким образом, максимальное число баллов, которое ребенок в этой методике может получить за свое воображение, равно 10, а минимальное – 0.

Для того чтобы в ходе прослушивания рассказа ребенка экспериментатору было легче фиксировать и далее анализировать продукты его воображения по всем перечисленным выше параметрам, рекомендуется пользоваться схемой, представленной в таблице. Ее надо готовить заранее, до начала проведения обследования. По ходу рассказа ребенка в нужной графе этой таблицы крестиком отмечаются оценки фантазии ребенка в баллах.

Выводы об уровне развития:

- 10 баллов – очень высокий;
- 8 – 9 баллов – высокий;
- 4 – 7 баллов – средний;
- 2 – 3 балла – низкий;
- 0 – 1 балл – очень низкий.

В ходе исследования были использованы методики из «Диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребенка» авторов Н. Я. Семаго, М. М. Семаго.

Обработка данных осуществлялась с помощью стандартизированного пакета программ SPSS Statistica, 13.0.

Обработка велась качественно – количественным способом, на основании полученных данных были построены графики и произведен сравнительный анализ.

2.3. Результаты диагностической работы с испытуемыми

В исследовании приняли участие 10 детей дошкольного возраста с нарушениями речи. В результате проведения методик были получены следующие результаты. Сводная таблица результатов представлена в Приложении 1.

Мы провели психодиагностическую процедуру с использованием методики – «Последовательность событий» для определения особенностей понятийного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Результаты распределились следующим образом.

В таблице 2 представлены показатели полученных результатов.

Таблица 2

Показатели понятийного мышления в реальных единицах

Варианты	Значение
Раскладка верная, рассказ логичный полный.	2
Раскладка верная, рассказ по наводящим вопросам	3
Раскладка неверная, рассказ с наводящей помощью	4
Выполнение после обучения	1
Самостоятельно не выполняет	0

Графическое отображение полученных значений показателей представлено на рисунке 1.

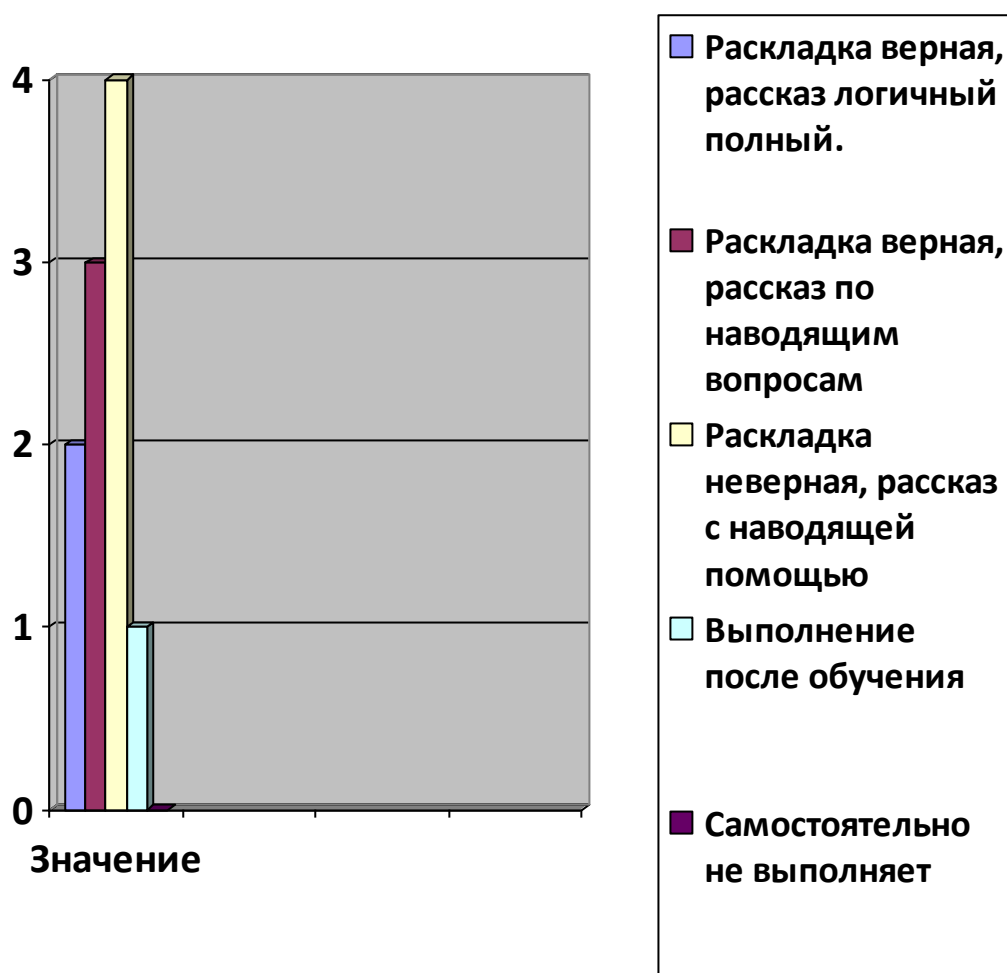


Рис. 1. Показатели понятийного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи (в реальных единицах)

В соответствии с полученными данными, можно говорить о том, что 4 детей с нарушениями речи правильно выполнили задание, т. е. разложили картинки в правильной последовательности и составили полный логический рассказ по картинкам. 3 детей раскладывают картинки в правильной последовательности, но составляют рассказ по наводящим вопросам взрослого. Также большое количество детей с нарушениями речи картинки раскладывают неверно и составляют рассказ по наводящим вопросам – 50 %. Далее, 1 ребенок смог верно выполнить задание и составить рассказ только после обучения. Не выполнивших задание детей не было.

Результаты успешности выполнения задания представлены на рис. 2.

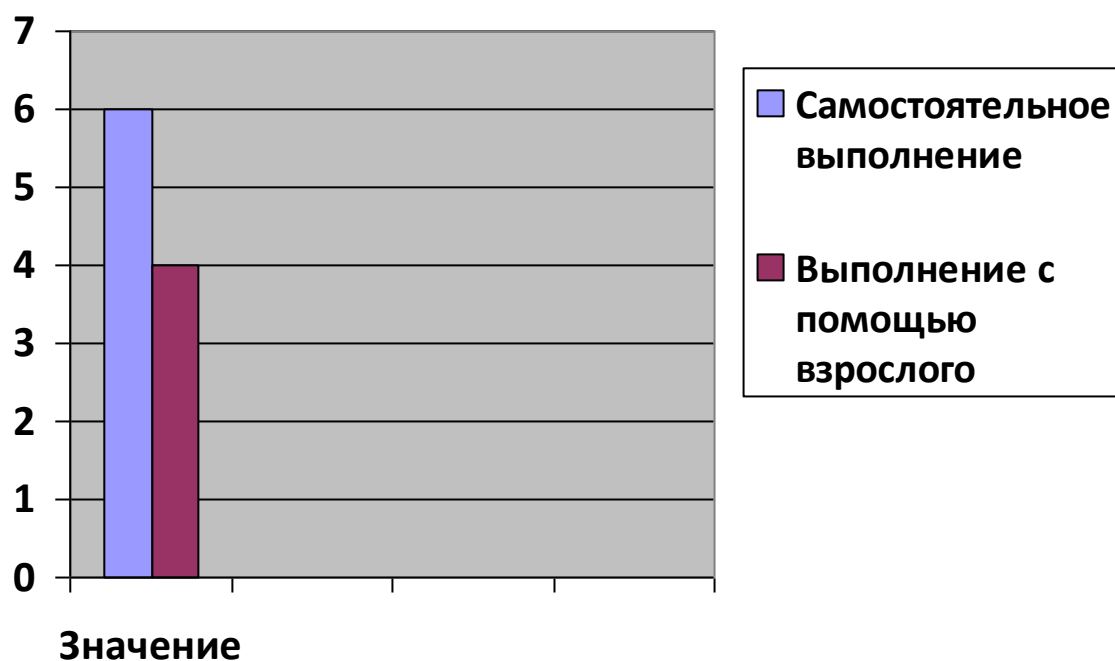


Рис. 2. Успешность выполнения задания (в реальных единицах)

Таким образом, 6 детей с нарушениями речи успешно справились с заданием, несмотря на то, что при составлении рассказа им потребовалась помощь взрослого. 4 детей испытывали трудности при выполнении данного задания и выполнили его с помощью взрослого.

Далее была проведена методика «Исключение предметов» для диагностики вербально-логического мышления.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели вербально-логического мышления в реальных единицах

Варианты	Значение
Исключает верно, объяснения по ведущему признаку	6
Исключает верно, объяснять затрудняется	2
Выполняет с помощью взрослого	1
Выполняет в более простых вариантах	1
Самостоятельно не выполняет	0

Результаты вербально-логического мышления детей с нарушениями речи распределились следующим образом (рис. 3).

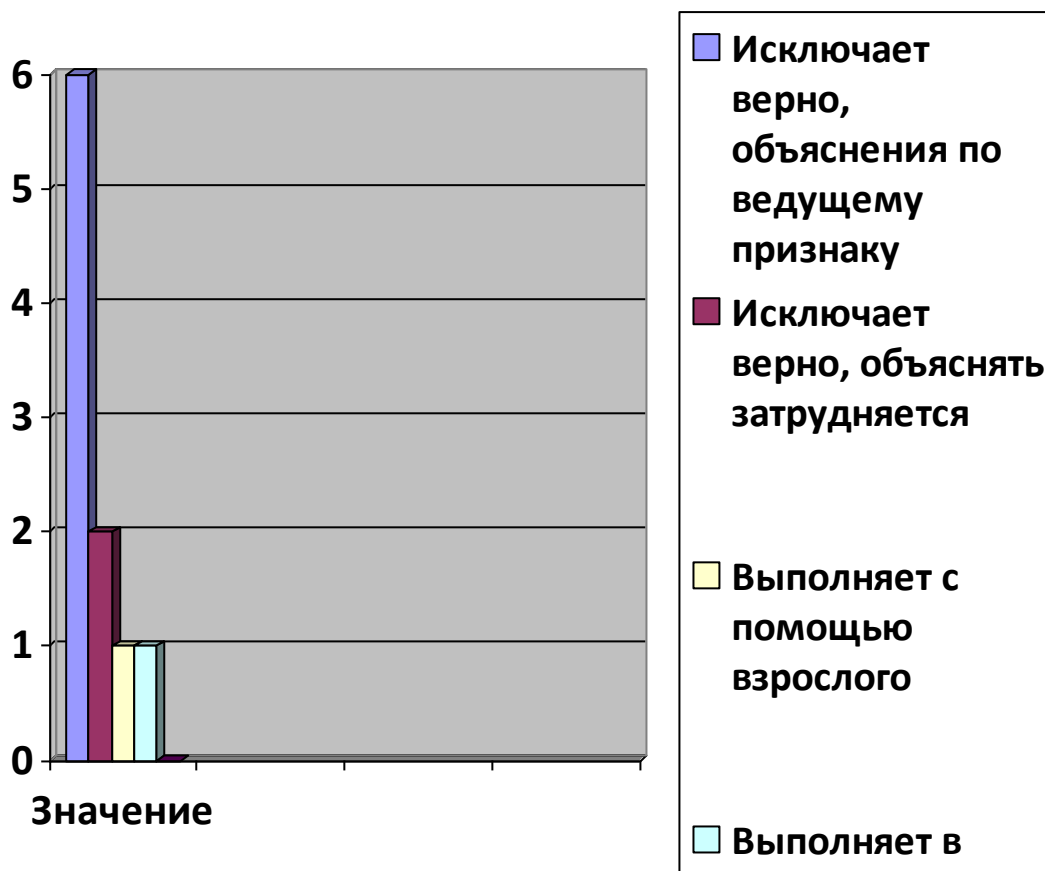


Рис. 3. Результаты вербально-логического мышления детей с нарушениями речи (в реальных единицах)

В соответствии с полученными данными, можно говорить о том, что только 6 детей с нарушениями речи правильно выполнили задание, т. е. исключили предметы верно, объяснили по ведущему признаку. Остальные 4 ребенка исключили предметы правильно, но затруднились с объяснениями, выполнили задание только с помощью взрослого. Не было детей, которые не смогли бы самостоятельно выполнить задание.

На рисунке 4 представлена успешность выполнения задания.

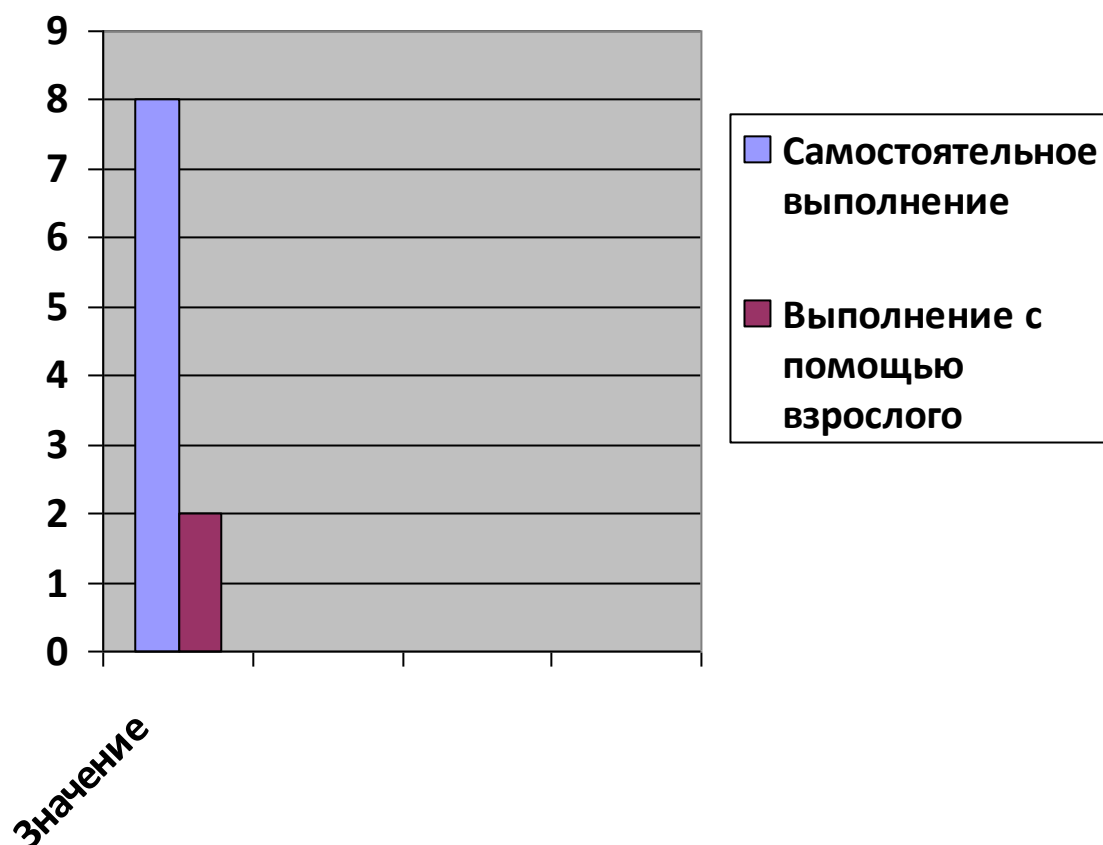


Рис. 4. Успешность выполнения задания (в реальных единицах)

Таким образом, 8 детей с нарушениями речи успешно справились с заданием на диагностику вербально-логического мышления. 2 детей были способны выполнить задание только с помощью взрослого или в простых формах.

Далее нами была проведена методика «Подбор простых невербальных аналогий» для диагностики перцептивно-действенного мышления.

С детьми, не владеющими навыками чтения, возможность установления логических связей и отношений между понятиями (предметами) осуществляется с помощью анализа подбора простых невербальных аналогий.

Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели перцептивно-действенного мышления

Варианты	Значение
Самостоятельное выполнение	3
Выполнение с помощью взрослого	2
Выполнение по аналогии с предыдущим примером	2
Частичное (фрагментарное) выполнение	2
Самостоятельно не выполняет	1

Распределение полученных результатов представлено на рисунке 5.

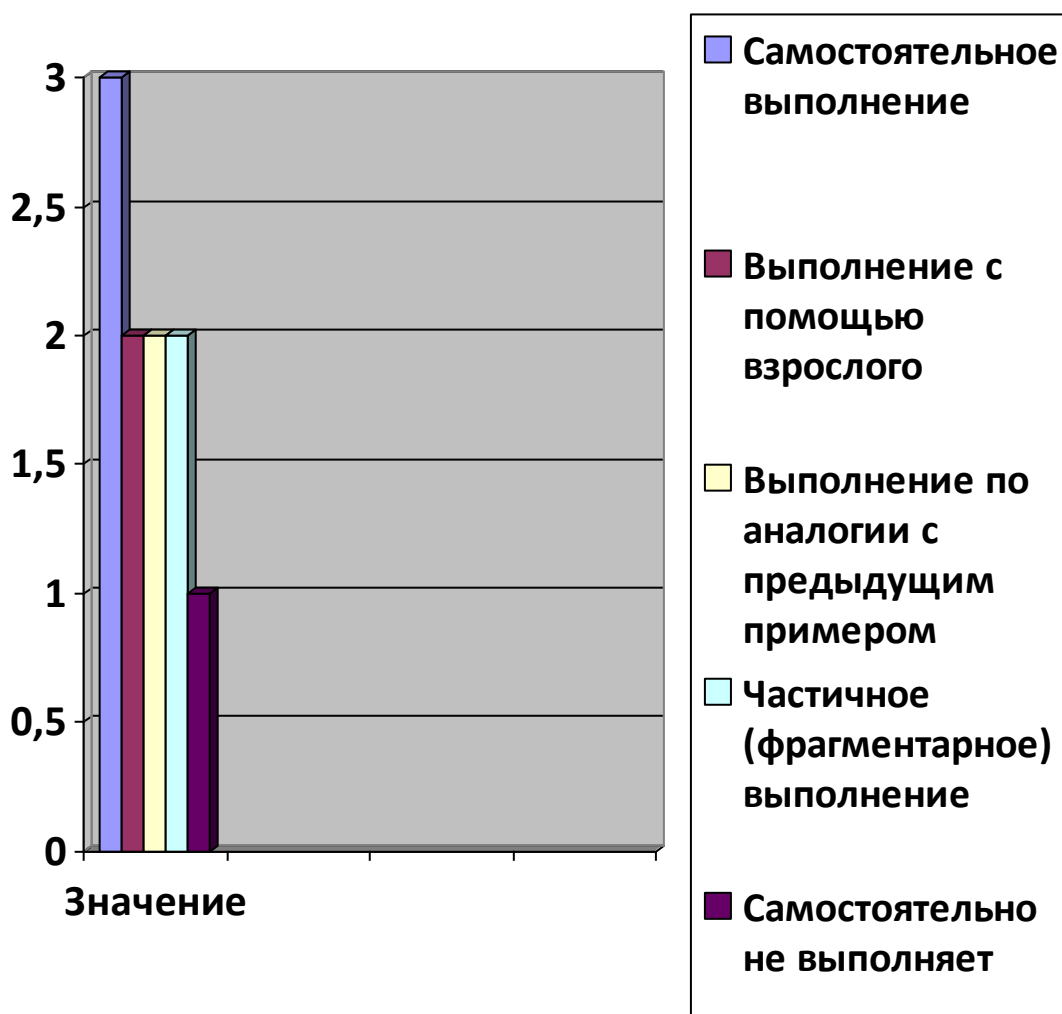


Рис. 5. Показатели перцептивно-действенного мышления (в реальных единицах)

В соответствии с полученными показателями можно сказать, что самостоятельно, без помощи взрослого выполнили задание только 3 детей.

С помощью взрослого выполнили задание 2 детей. Столько же – 2 детей выполнили задание по аналогии с предыдущим примером, т. е. им требовалась повторная инструкция к выполнению задания. 2 детей выполнили задание частично, т.е. смогли правильно показать наиболее легкое задание, в других же примерах они ошибались.

На рисунке 6 приведено распределение показателей успешности выполнения задания.

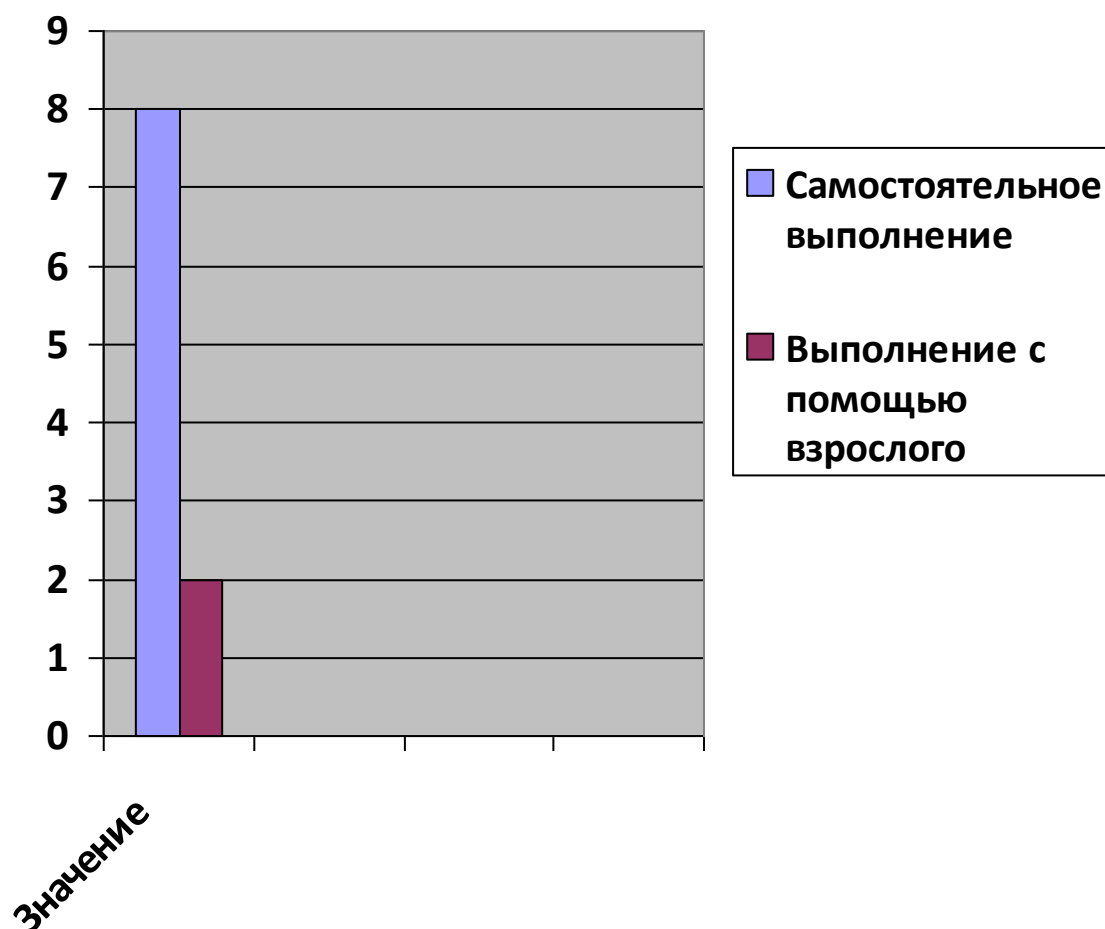


Рис. 6. Успешность выполнения задания (в реальных единицах)

Таким образом, 8 детей с нарушением речи успешно справились с заданием, невзирая на помощь взрослого. 2 детей способны выполнить задание по аналогии, пусть не в полном объеме или частично.

Далее была проведена диагностика вербальной фантазии у детей с нарушениями речи.

При анализе работ мы ориентировались на 5 уровней развития вербальной фантазии испытуемых: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

Данные количественного анализа результатов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики вербальной фантазии среди испытуемых в процентном соотношении

Уровни развития	Скорость процессов воображения	Необычность, оригинальность образов	Богатство фантазии	Глубина и проработанность образов	Эмоциональность образов
Очень высокий	0	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0	0
Средний	20	10	0	0	10
Низкий	40	20	30	20	30
Очень низкий	40	70	70	80	60

Графически данное распределение результатов исследования представлено на рисунках 7 – 11.

Распределение показателей скорости процессов воображения представлено на рисунке 7.

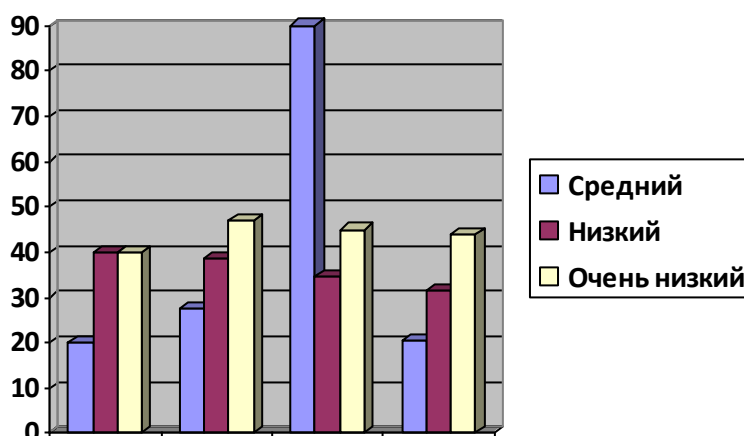


Рис. 7. Распределение показателей скорости процессов воображения (%)

В соответствии с рисунком 7 и таблицей 4 видно, что высокий и очень высокий уровень развития скорости процессов воображения не выявлен ни у одного ребенка.

40 % детей показали очень низкий уровень развития процессов воображения. Эти дети в течение 1 мин так и не придумали сюжет рассказа, и им подсказывался какой-либо сюжет.

20 % детей придумали сюжет рассказа к концу отведенной на это минуты и показали низкий уровень развития скорости воображения.

20 % детей показали средний уровень развития процессов воображения, так как придумали сюжет в течение 30 секунд.

Распределение показателей необычности, оригинальности образов среди испытуемых представлено на рисунке 8.

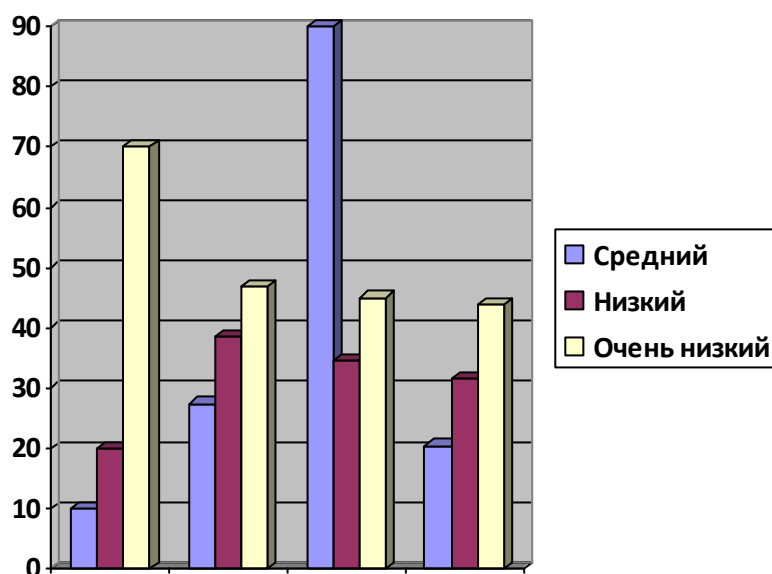


Рис. 8. Распределение показателей необычности, оригинальности образов (%)

В соответствии с рисунком 8 можно говорить о том, что среди детей никто не показал высокий и очень высокий уровень развития необычности, оригинальности образов

Средний уровень выявлен только у 10 % детей.

20 % детей получили оценку очень низкого уровня развития. Эти дети просто пересказали то, что когда-то от кого-то слышали или где-то видели.

70 % детей пересказали известное, но при этом внесли в него от себя что-то новое, в своей интерпретации.

Распределение показателей богатства фантазии среди испытуемых представлено на рисунке 9.

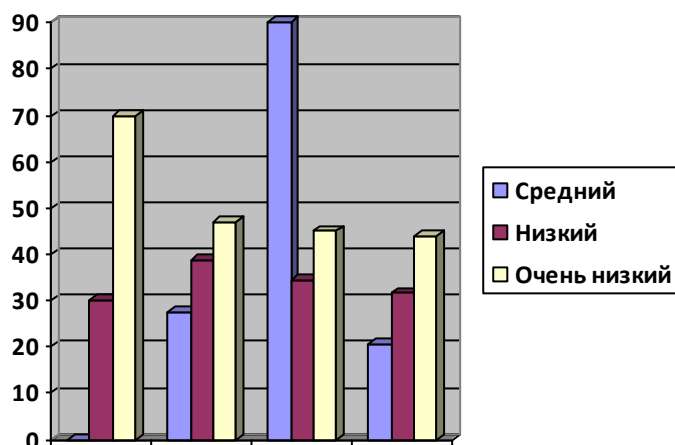


Рис. 9. Распределение показателей богатства фантазии (%)

В соответствии с рисунком 9 можно определить бедность фантазии для всей группы испытуемых. 70 % имеют очень низкий уровень развития фантазии, 30 % имеют низкий уровень развития. В рассказах детей присутствовало мало образов различных ситуаций, предметов и действий.

Распределение показателей глубины и проработанности образов среди испытуемых представлено на рисунке 10.

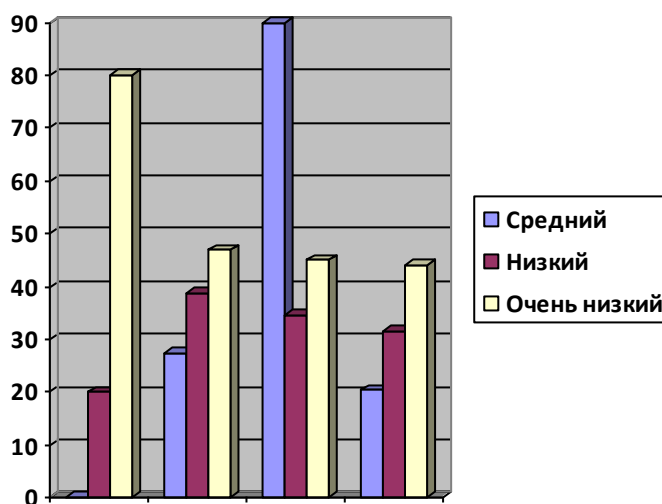


Рис. 10. Распределение показателей глубины и проработанности образов (%)

На рисунке 10 мы видим, что 80 % детей с нарушениями речи показали очень низкий уровень развития глубины и проработанности образов. В рассказах образы представлены схематично. 20 % имеют низкий уровень развития глубины и проработанности образов. В рассказах этих детей однообразно представлены детали и характеристики, относящиеся к образу, играющему ключевую роль или занимающему центральное место в рассказе.

Впечатлительность или эмоциональность образов представлена на рисунке 11.

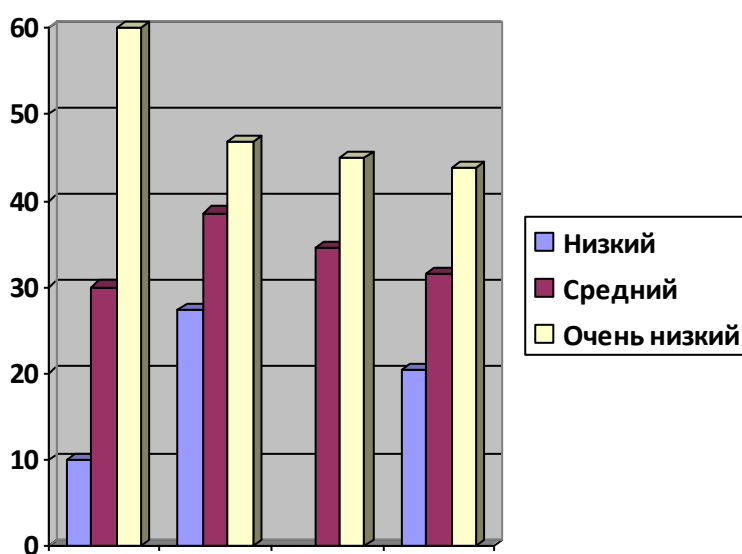


Рис. 11. Распределение показателей эмоциональности образов (%)

Впечатлительность или эмоциональность образов оценивается по тому, вызывают ли они интерес и эмоции у слушателя.

Средний уровень выявлен у 10 % детей, низкий уровень эмоциональности образов выявлен у 30 % детей и у 60% детей выявлен очень низкий уровень эмоциональности образов.

Таким образом, у детей с нарушениями речи образы, использованные ребенком в его рассказе, были малоинтересны, банальны, не оказывали впечатления на слушающего.

Таким образом, вербальная фантазия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеет низкий уровень развития.

Таким образом, гипотеза о том, что между показателями нарушениями речи и наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста существует взаимосвязь, доказана.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ И АНАЛИЗ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Составление программы коррекционных нарушений

Программа коррекции способствует решению задач, связанных с улучшением мыслительных процессов старших дошкольников с нарушениями речи, посредством использования различных форм взаимодействия с дошкольниками, затрагивающих различные аспекты умственного развития и на их основе решение основной задачи – коррекции нарушений наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушением речи.

Программа коррекции отвечает возрастным особенностям старших дошкольников и требованиям ФГОС дошкольного образования.

Программа коррекции была разработана с учетом дидактических принципов – их развивающей подготовки, а также психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Программа предлагается в группах для детей с нарушениями речи.

Коррекционная программа рассчитана на 32 часа. Занятия рекомендуется проводить во второй половине дня, продолжительностью 60 минут.

Программа включает в себя следующие этапы.

1. Организационный этап. Этот этап включает в себя приветствия, для обеспечения позитивного настроения каждому дошкольнику, а также дыхательную, пальчиковую, артикуляционную гимнастику, психогимнастические и фонетические упражнения, включающие в себя ритмические голосовые упражнения.

2. Познавательный этап. Этот этап включает в себя сенсорные, словесные, дидактические игры. На этом этапе дошкольники знакомятся с окружающим миром.

3. Музыкальный этап. Этот этап включает в себя прослушивание различных музыкальных отрывков, музыкально-подвижные игры, выполнение музыкально-ритмических движений, с помощью которых передаются образы изучаемых объектов.

4. Продуктивный этап. Этот этап включает в себя закрепление полученных знаний в лепке, рисовании, конструировании.

5. Релаксационный этап. Этот этап включает в себя использование различных упражнений для снятия напряжения.

В содержании коррекционной программы использованы методы А. И. Ивановой, В. В. Краевского, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной.

Методологическую основу программы составляют следующие подходы и принципы:

- принцип научной обоснованности, в соответствии с которым содержание программы соответствует основным положениям дошкольной коррекционной педагогики и возрастной психологии;

- принцип развивающего образования, в соответствии с которым главной целью дошкольного образования является развитие ребенка;

- принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия дошкольников и взрослых, предполагает реализацию коррекционной программы в формах, специфических для дошкольников, а именно, в форме познавательной деятельности, игры, в форме творческой активности;

- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными особенностями дошкольников.

Программа коррекции построена на основе индивидуальных особенностей старших дошкольников с нарушением речи.

Особенностями развития мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является то, что в этом возрасте происходит формирование наглядно-образного мышления, становится возможным решать наглядно-образные проблемы.

1. Формирование представлений о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, а также их роли в деятельности людей.
2. Формирование навыков для анализа задачи.
3. Формирование визуальной ориентации в условиях практических проблемных задач.
4. Формирование основных функций речи: фиксация, сопровождение, планирование.

У ребенка старшего дошкольного возраста появляется возможность решать наглядно-образные задачи благодаря сформированным к этому возрасту: представлениям о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, а также об их роли в деятельности людей, умению анализировать задачу; зрительной ориентировке в условиях практических проблемных задач; основным функциям речи - фиксирующей, сопровождающей, планирующей. Все это формируется у проблемных детей благодаря целенаправленной коррекционной работе по развитию наглядно-действенного мышления. В методике по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста важное место занимает формирование тесной связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

Организация коррекционно-педагогического процесса имеет следующие особенности:

1. Использование метода многоступенчатой инструкции, дробный показ выполнения заданий.
2. Осуществление пошагового контроля при выполнении задания ребёнком, оказание дозированной помощи.

3. Смена деятельности во избежание переутомления детей, усиление мотивации в ходе занятия, эмоциональной переключаемости.

4. Целостное изучение предметов и явлений.

В основе программы – формы групповой работы.

3.2. Апробация программы в экспериментальных условиях

Большое внимание должно уделяться развитию у детей всех психических процессов, прежде всего, мыслительной деятельности, формированию умения применять усвоенные знания и навыки в различных жизненных ситуациях.

Программа составлена для проведения групповых занятий детей 5 – 7 лет. Количество участников группы – 10 человек. Количество занятий 3 раза в неделю, продолжительность занятия 30 минут.

Цель программы: развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи программы:

1. Формировать у детей целостное восприятие ситуаций.
2. Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
3. Формировать у детей понимание последовательности событий и явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.
4. Формировать умения выявлять связи между персонажами и объектами, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения.
5. Учить анализировать сюжеты со скрытым смыслом.
6. Формировать обобщённые представления о свойствах и качествах предметов, учить овладению действиями замещения и моделирования.
7. Формировать соотношение между словом и образом.

Методические приемы, используемые в программе. В процессе коррекции нарушений наглядно-образного мышления, используются следующие педагогические приемы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка; наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчет о последовательных действиях; прием припоминания; организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы. Также, беседа; сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры; выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста; составление по иллюстрациям сюжета соответственно прочитанному тексту; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывание загадок и пр.

Организация работы строится на принципах:

- гуманизма -утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому участнику;
- конфиденциальности - информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит разглашению;
- компетентности – психолог определяет границы собственной компетентности;
- ответственности - психолог заботится о благополучии участников программы и не использует результаты работы им во вред.

Программа предоставлена в таблице 6.

Таблица 6

План психологической работы по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи

№	Тема занятия	Задачи занятия	Описание работы, наименование упражнений (без подробных описаний)
1.	Давайте дружить	1. Знакомство детей друг с другом и психологом. 2. Сплотить группу. 3. Сформировать положительное отношение к содержанию занятия.	– приветствие; – игры: «Паровозик дружбы»; «Незнайка», «Раздувайся, пузырь»; – динамическая пауза «Продолжи отгадку»; – ритуал прощания.

Продолжение таблицы 6

2.	Восприятие свойств предметов (тяжёлый–лёгкий, прозрачный – непрозрачный, сухой – мокрый, горячий – холодный)	1.Развитие мышления (сравнение, исключение, анализ). 2.Развитие воображения и логического мышления.	– приветствие; – задания: «Опиши игрушку», «Лёгкий – тяжёлый», «Раскрась лишний предмет», «Найди лишний»; – игры: «Назови», «Скажи наоборот»; – динамическая пауза; – ритуал прощания.
3.	Разноцветный паровозик	1.Развитие мыслительной операции «обобщение» (фрукты, овощи).	– приветствие; – игры: «Цветной паровозик», «Наведи порядок»; – подвижная игра «Светофор»; – загадки; – динамическая пауза «Огород»; – упражнения: «Запомни своих друзей», «Прогулка»; – задания: «Найди лишнее»; – ритуал прощания
4.	Сказка «Теремок».	1.Развитие познавательных психических процессов.	– приветствие «Цветок сказок»; – загадки; – игры: «Расскажем вместе сказку»; – сказка «Теремок»; – пальчиковая гимнастика: «На лужок»; – задания: «Раздели на группы», «Найди лишнее», «Кто живёт в лесу», «Угадай, чья тень», «Путаница»; – динамическая пауза; – ритуал прощания.
5.	Страна Фантазия	1.Развивать фантазию и воображение. 2.Формировать интерес к творческим играм.	– приветствие (при помощи воображаемого цветочка); – игры: «Горячо – холодно», «Волшебные башмачки», «Подарок» – сказка «Так и не так»; – пальчиковая гимнастика «Волшебник»; – задания: «Чего не бывает на свете», «Вспоминайка», «Чудо-дерево»; – динамическая пауза «Станем мы деревьями»; – ритуал прощания.

Продолжение таблицы 6

6.	Страна Вообразия	1.Развивать воображение; 2.Развивать восприятие, внимание, память, наглядно-образное мышление.	– приветствие (с помощью колокольчика); – ритуал ввода в сказку; – сказка «Путаница»; – двигательное упражнение «Теплоход»; – задания: «Загадочные животные», «Лабиринт», «Волны»; «Лес, грибы, ягоды», «Птицы, деревья», «Одежда»; – пальчиковая гимнастика «Помощник капитана»; – подвижная игра «Море волнуется»; – ритуал прощания.
7.	Диагностика	1. Диагностика мышления (мыслительных операций анализ, исключение, обобщение)	– приветствие; – игры: «Найди закономерность»; «Новогодний узор»; «Продолжи узор»; – задания: «Назови одним словом»; «Гирлянда»; «Найди лишнее»; – подвижная игра «Сосульки, сугробы, снежинки»; «Выпал беленький снежок»; – ритуал прощания.

Подробную программу психологической работы см. Приложение 2.
Помимо психологической работы также проводились игры в свободное
от занятий время и во время прогулки.

3.3. Анализ эффективности программы

Программа направлена на коррекцию нарушений наглядно-образного
мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Программа разработана на 32 часа, рекомендуется проводить 3 раза в
неделю.

Программа рассчитана на детей старшего дошкольного возраста, показавших низкие результаты при диагностическом обследовании. Программу можно проводить и для других возрастных групп.

В результате реализации программы мы прогнозируем следующие результаты.

1. Формирование предпосылок для перехода от решения задач в визуально действенном плане к наглядно-образному мышлению.
2. Формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
3. Формирование детского понимания явлений, связанных причинно-следственными связями.
4. Формирование понимания последовательности событий, изображенных на картинках.
5. Формирование навыков для идентификации связей между персонажами и объектами, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения для анализа сюжетов со скрытым смыслом.
6. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах объектов.
7. Формирование способов овладения действиями замещения.
8. Развитие ориентации в пространстве, способность к визуальному моделированию.
9. Формирование навыков для поиска объекта путем словесного описания.
10. Формирование навыков для выбора соответствующей картинки, изображающей действия персонажей, посредством словесного описания.

Контрольной группы исследования не было, но можно сказать, что в целом анализ эффективности коррекционной программы был положительным.

В ходе проведения психо-диагностической программы с помощью методики «Составление целого из частей», направленной на выявление

сформированности наглядно-образных представлений, а также способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей, были получены представленные ниже результаты.

Трое испытуемых справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Дети выполняли задание с учетом основного признака, в речевом плане называли изображенный предмет.

Семь испытуемых без затруднений и дополнительной помощи справились с предоставленным заданием.

Графически результаты методики «Составление целого из частей» представлены на рис.12

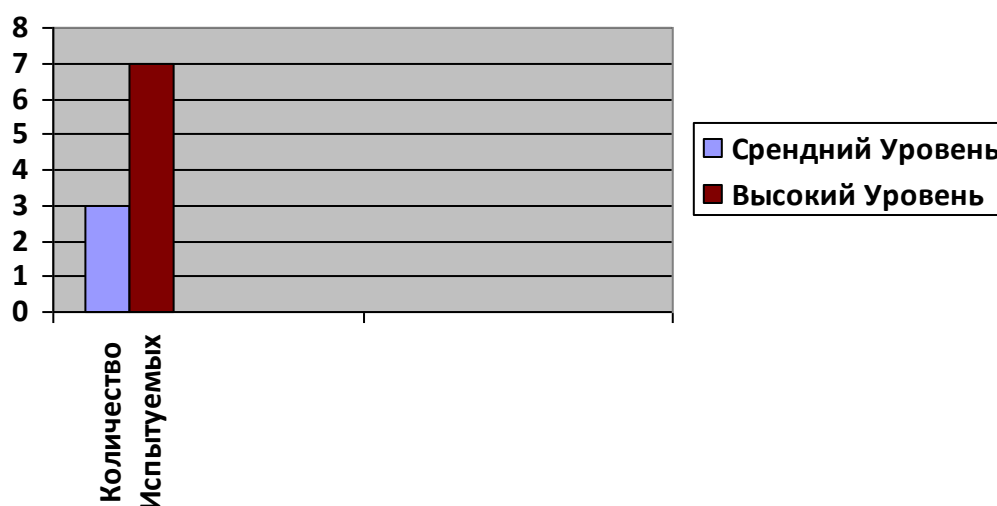


Рис.12. Анализ уровня развития наглядно-образного мышления детей с нарушениями речи по методике «Составление целого из частей»

В результате проведения методики «Нелепицы», получили следующие данные.

Шестеро испытуемых полностью отметили все 8 нелепиц, но не сумели 3 – 4 нелепицы сказать, как должно быть, задание их очень увлекло, расстроились, что не смогли все объяснить. Ожидали одобрения и похвалы.

Трое из испытуемых за 3 минуты успели заметить все 8 нелепиц, но не сумели до конца объяснить 1 – 2 как должно быть, были очень увлечены заданием и активны. И показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Один из испытуемых заметил все 8 нелепиц и сумел удовлетворительно объяснить, что не так, и объяснил как должно быть на самом деле. Так же как и двое предыдущих испытуемых показал высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

Графически результаты методики «Нелепицы» представлены на рис. 9.

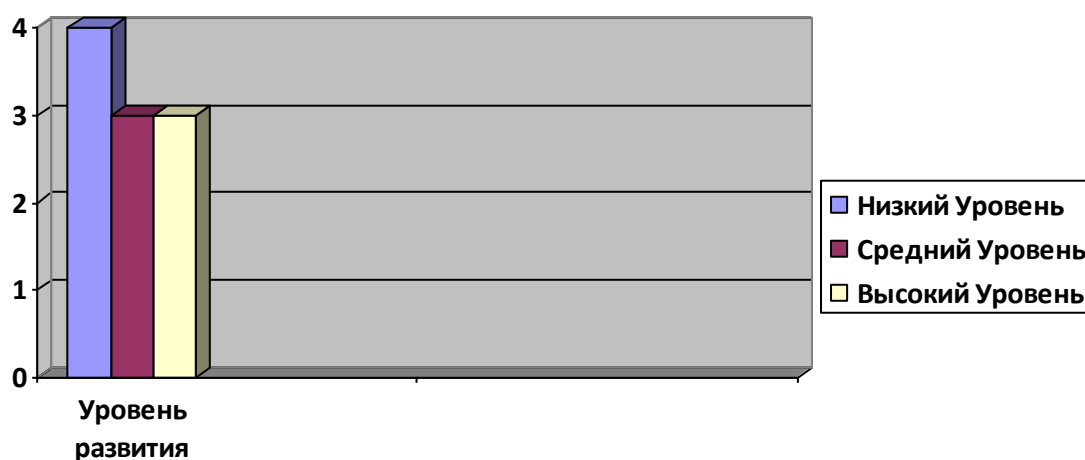


Рис. 13. Анализ уровня развития наглядно-образного мышления детей с нарушениями речи по методике «Нелепицы»

В результате проведения методики «Нахождение недостающих деталей», получили следующие данные.

Двое испытуемых из 20 картинок смогли отметить недостающий предмет лишь на 2 – 4 картинках, долго не могли понять условия выполнения задания, расстраивались, что не выходит. Выполняли задание методом проб и ошибок. Ждали поощрения за правильный результат.

Трое испытуемых из 20 представленных картинок смогли определить недостающий предмет на 7 – 9 картинках. Задание выполняли увлеченно, условия поняли с самого начала. Показали средний уровень развития наглядно-образного мышления.

Пятеро испытуемых правильно назвали 10 – 13 недостающих деталей из 20 картинок, задания выполняли уверенно, не сомневаясь, отвечали. Показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

Графически результаты методики «Нахождение недостающих деталей» представлены на рис. 10.

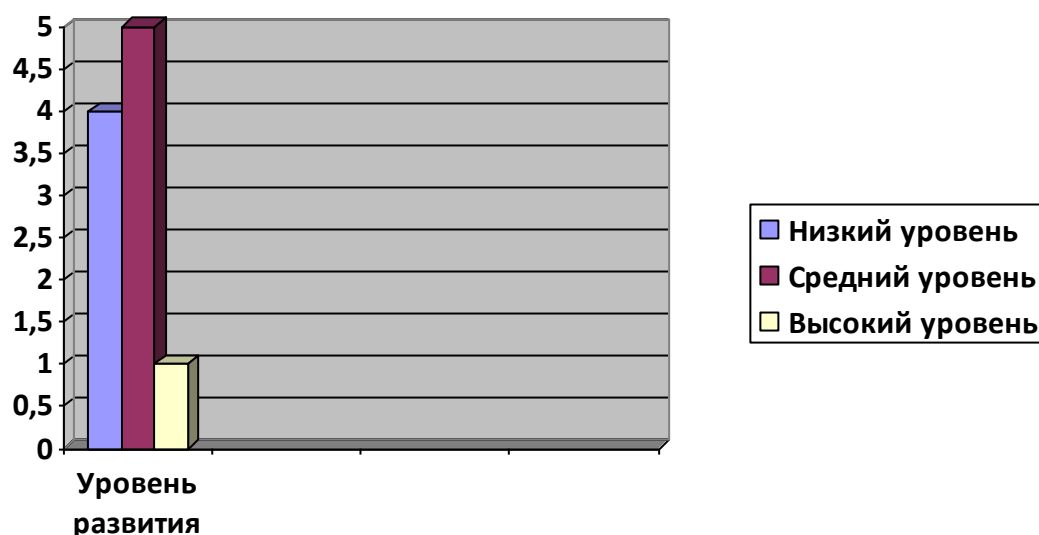


Рис. 14. Анализ уровня развития наглядно-образного мышления детей с нарушениями речи по методике «Нахождение недостающих деталей»

Таким образом, в ходе использования тщательно подобранного диагностического инструментария, были получены результаты, представленные в сводной Таблице 7.

Таблица 7

Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями речи

№	Имя испытуемого	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Общий результат
1.	Олег Б.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	35
	баллы	4	20	11	
2.	Вика А.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	29
	баллы	4	15	10	
3.	Света О.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	26

Продолжение таблицы 7

	баллы	3	17	6	
4.	Алена И.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	41
	баллы	3	28	10	
5.	Артем М.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	23
	баллы	3	16	4	
6.	Дима Н.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	26
	баллы	3	19	4	
7.	Евгений М.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	25
	баллы	3	17	5	
8.	Ангелина Е.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	25
	баллы	3	16	6	
9.	Валерия З.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	26
	баллы	4	15	7	
10.	Мария С.	Высокий балл	Средний балл	Высокий балл	27
	баллы	3	18	6	

Думаю, что программа оказалась эффективной. Дети, хоть и с помощью взрослого, выполняли задания успешно, в ходе которого можно было оценить скорость и оценку мышления, понимание материала, интерес к заданию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа была посвящена изучению психологической характеристики наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В теоретической части работы мы рассмотрели мышление как психический процесс, понятие наглядно-образного мышления. Была дана психологическая характеристика наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте и рассмотрены особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Таким образом, мышление является процессом, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация, это происходит с помощью преобразования информации, что достигается в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, воображения, рассуждения и решения задач.

Отличительная особенность наглядно-образного мышления состоит в том, что процесс мышления в нем непосредственно связан с восприятием окружающей действительности мыслящим человеком и не может быть осуществлен без него. Эта форма мышления наиболее полно представлена у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте процесс освоения речи в основном завершен. Связь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития определяет особенности мышления. Для детей, имеющих нарушения речи, с нестабильностью внимания, снижением вербальной памяти и продуктивности памяти характерно недостаточное развитие наглядно-образного мышления, и несформированность словесно-логического мышления.

В исследовании принимали участие 10 детей дошкольного возраста с нарушениями речи, посещающие детский образовательный центр «Логопед и Я».

После проведенного исследования особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи были получены следующие результаты.

Большинство детей испытывают трудности при выполнении заданий, которые направлены на определение уровня развития мышления. Трудности эти связаны с мыслительными операциями, такими, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, что говорит о том, что у данной группы детей мыслительные операции сформированы недостаточно. Большинству детей необходима помощь при проведении исследования.

Таким образом, гипотеза о том, что между показателями нарушениями речи и наглядно-образным мышлением детей старшего дошкольного возраста существует взаимосвязь, доказана.

Недостаточность сформированности разных аспектов познавательной деятельности у большинства детей с нарушениями речи указывает на необходимость направленной коррекционно-педагогической работы для преодоления недостатков в развитии не только речевой сферы, но и различных форм мышления, с учетом недостаточности вербальной памяти и слабости произвольного внимания.

Данные, полученные во время исследования могут быть учтены при разработке оптимального подхода в воспитании и обучении детей с нарушениями речи с одновременным проведение психолого-педагогической работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абобакирова, О. Н. Особенности наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О. Н. Абобакирова // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 734-736.
2. Авдулова, Т. П. Возрастная психология [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Т. П. Авдулова. – М. : ИЦ «Академия», 2011. – 336 с.
3. Алиева, С. В. Социальная педагогика [Текст] / С. В. Алиева. – М. : Дашков и К, 2013. – 424 с.
4. Батюта, М. Б. Возрастная психология [Текст] / М. Б. Батюта. – М. : Логос, 2013. – 306 с.
5. Белопольская, Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию [Текст] / Н. Л. Белопольская. – М., 2009. – 102 с.
6. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология [Текст] : учебное пособие / А. К. Болотова. – М. : ИД ГУ ВШЭ, 2012. – 526 с.
7. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2013. – 626 с.
8. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2011. – 182 с.
9. Бороздина, Г. В. Психология и педагогика [Текст] / Г. В. Бороздина. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 477 с.
10. Кравченко, А. И. Психология и педагогика [Текст] / А. И. Кравченко. – М. : Инфра-М, 2016. – 260 с.
11. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.

12. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития (клинико-пато-психологическая диагностика) [Текст] / И. Ф. Марковская. – М. : Компенс-центр, 1993. – 143 с.
13. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
14. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
15. Петровский, А. В. Общая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1986. – 479 с.
16. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2003 Кн. 1: Общие основы психологии. – 2003. – 688 с.
17. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов [Текст] / В. Б. Никишина. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 128 с.
18. Носкова, Л. П. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников [Текст] / Л. П. Носкова. – М., 1989. – 208 с.
19. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2016. – 306 с.
20. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т. Н. Овчинникова. – М. : Коррекционная педагогика, 2001. – 192 с.
21. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
22. Павелко, Н. Н. Психология и педагогика [Текст] / Н. Н. Павелко. – М. : Кнорус, 2016. – 256 с.

23. Павлий, Т. Н. Исследование особенностей аффективного развития детей с задержкой психического развития [Текст] : канд. дис. / Т. Н. Павлий. – М., 1997. – 184 с.
24. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников [Текст] / Л. И. Переслени. – М. : Просвещение, 1996. – 384 с.
25. Поддъяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддъяков. – М., 1977. – 299 с.
26. Подласый, И. П. Педагогика: в 2 т. [Текст] : учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – М. : Юрайт, 2014. – 315 с.
27. Прохоров, А. М. Советский энциклопедический словарь [Текст] / А. М. Прохоров ; гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. Энциклопедия, 1985. – 1600 с.
28. Пузанов, Б. П. Коррекционная педагогика [Текст] / Б. П. Пузанов. – М. : Академия, 1998. – 144 с.
29. Реан, А. А. Психология личности [Текст] / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2016. – 182 с.
30. Селиверстов, В. И. Клинические основы дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии: Сборник программ нормативных курсов для высших учебных заведений [Текст] / В. И. Селиверстов ; под общ. ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 1999. – 176 с.
31. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] : учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
32. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
33. Сластенин, В. А. Психология и педагогика [Текст] : учебник для бакалавров / В. А. Сластенин. – М. : Юрайт, 2015.

34. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М., 1990. – 466 с.
35. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика [Текст] / Л. Д. Столяренко. – М. : Феникс, 2014.
36. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебное пособие [Текст] / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.
37. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст] / В. М. Сорокин. – СПб. : Речь, 2009.
38. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова и др.. – М. : Академия, 2007.
39. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
40. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 192 с.
41. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
42. Урунтаева, Г. А. Практикум о детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М., 1995. – 290 с.
43. Усанова, О. Н. Специальная психология [Текст] / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2006.
44. Фокина, Э. Д. Планирование занятий по развитию познавательных способностей и речи детей в образовательном учреждении [Текст] / Э. Д. Фокина. – СПб., 1995. – 12 с.
45. Хилько, М. Е. Возрастная психология: краткий курс лекций [Текст] / М. Е. Хилько. – М. : Юрайт, 2013.

46. Шамарина, Е. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Е. М. Шамарина. – М. : Книголюб, 2007.
47. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И. В. Шаповаленко. – М. : Юрайт, 2013. – 567 с.
48. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учебное пособие / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2011.
49. Эльконин, Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 92 с.
50. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1999. – 360 с.
51. Якиманская, И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Наука, 2011. – 696 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 8

Сводная таблица результатов обследования

«Исключение предметов»					«Подбор простых невербальных аналогий»					«Последовательность событий»					«Вербальная фантазия»				
Исключает верно, объяснения по ведущему признаку	Исключает верно, объяснять затрудняется	Выполняет с помощью взрослого	Выполняет в более простых вариантах	Самостоятельно не выполняет	Самостоятельное выполнение	Выполнение с помощью взрослого	Выполнение по аналогии с предыдущим примером	Частичное (фрагментарное) выполнение	Самостоятельно не выполняет	Раскладка верная, рассказ логичный полный	Раскладка верная, рассказ по навоящим вопросам	Раскладка неверная, рассказ с навоящей помощью	Выполнение после обучения	Самостоятельно не выполняет	Скорость процессов воображения	Необычность, оригинальность образов	Богатство фантазии	Глубина и проработанность образов	Эмоциональность образов
0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	1	1	1	0
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	5		0	0	0	1	1	0	0	2
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1
5	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0
0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1
0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	2	1	1	0	0

Продолжение таблицы 8

0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	5		0	0	0	2	1	1	1	1
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	1	1
0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	1
5	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	0	0	0	0	2	1	0	0	1
0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	1	1	1	1	1
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	1	1	1	0	1
0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	1	0	1
0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	2	1	1	1	0
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
0	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	1	1	1
0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	4	0	0	0	5	0	0	0	0	2	2	0	0	2
0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0

Методика «Составление целого из частей» (5 – 6 лет)

Цель – выявить сформированность наглядно-образных представлений, целенаправленность проб при складывании (первая часть задания), способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей (вторая часть задания).

Оборудование: 1. Две картинки с изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части.

2. Картинки с изображением квадрата, треугольника, круга и частей, из которых они могут быть составлены.

Процедура проведения: задание включает два этапа. На первом этапе поочередно предлагают картинки, разрезанные на 4 части по диагоналям. Части картинок кладут в произвольном порядке. Ребенок по составляющим частям должен узнать изображенный предмет, назвать его, а затем сложить картинку. Детям 6 лет можно положить сразу обе разрезанные картинки. Ребенок должен отобрать части каждой из них и сложить. На втором этапе задания дают рассмотреть картинку и просят найти справа те части, из которых должна получиться изображенная слева геометрическая фигура.

Оценка действий ребенка: принятие задания, характер деятельности, умение в речевом плане назвать изображенный предмет.

1 балл – не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, выполняет хаотично, без учета основного признака, не может назвать изображенный предмет;

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, в речевом плане называет изображенный предмет;

4 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом 98 основного признака, может в речевом плане назвать изображенный предмет.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень;

3 балла – средний уровень;

2 балла – низкий уровень;

1 балл – очень низкий уровень.

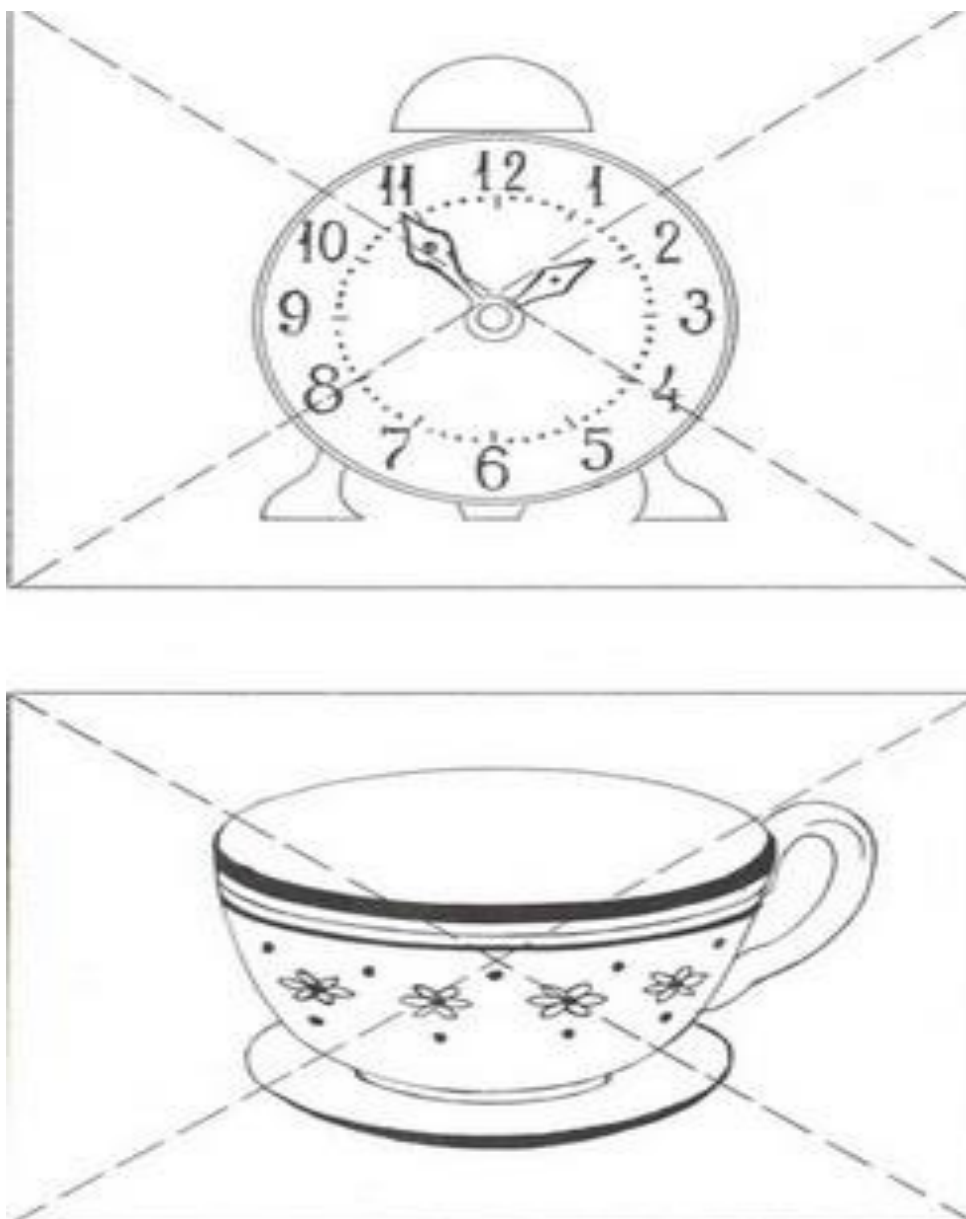


Рис. 16. Изображение геометрических фигур и частей, из которых они могут быть составлены

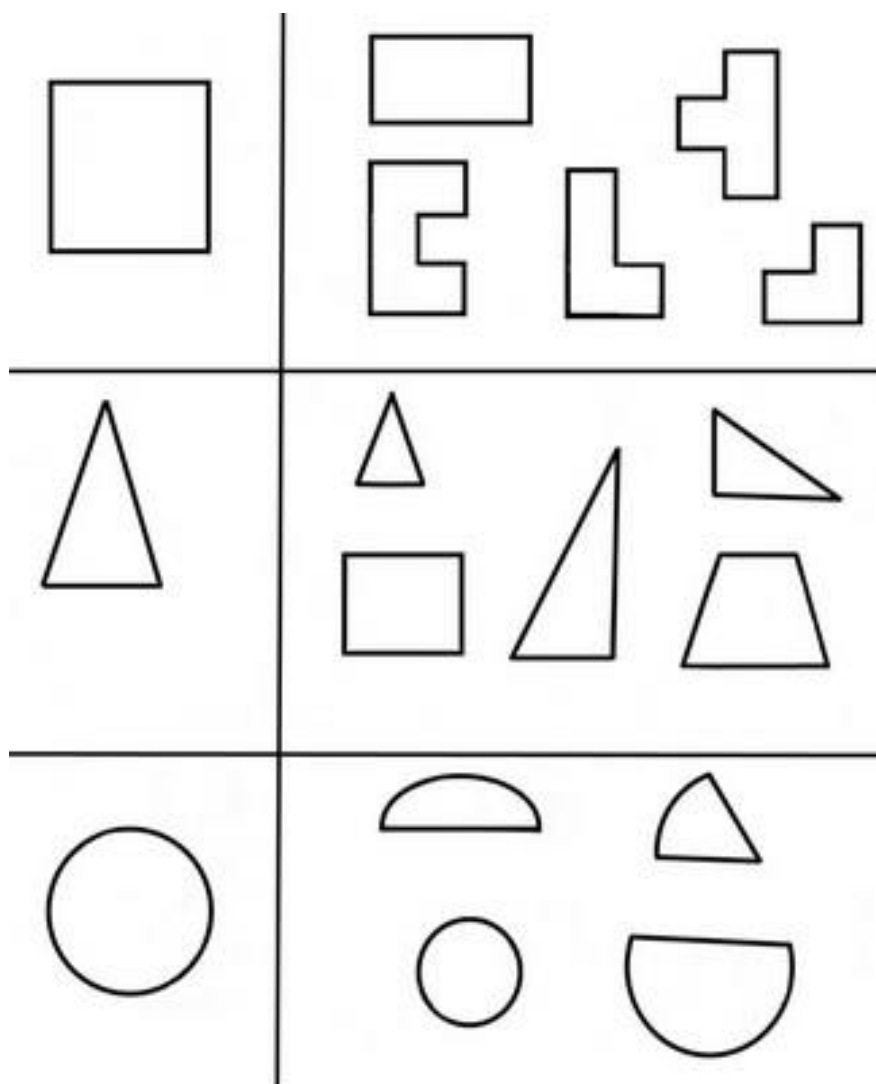


Рис. 17. Комплекс коррекционно-развивающих игр

На каждом занятии с детьми обязательно проводились физкультминутки и пальчиковые игры. Поскольку дошкольники имеют различные психологические особенности, большой акцент в системе работы уделялся потенциальным возможностям каждого ребенка, а также осуществлялся индивидуальный подход к обучению детей.

1.Осень.

Цель: Закреплять представления детей об осени. Формировать предпосылки для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению. Развивать зрительное и слуховое восприятие и внимание, связную речь.

Содержание занятия. Приветствие «Улыбка». Слушание песни «Скворушка» М. Панина, рассматривание иллюстраций к песне. Составление рассказа по картине «Осень». Упражнение «Найди свой листочек», «Полей цветок», пальчиковое упражнение. Игра: «Кто лишний?».

Время: 1 час.

2.Овощи.

Цель: Закреплять знания дошкольников об овощах. Учить детей составлять описание некоторых овощей. Формировать предпосылки для перехода от решения задач в наглядно-образном плане к наглядно-образному мышлению. Активизировать речевую деятельность детей. Развивать мышление, речь, зрительное внимание, сенсорные (тактильные) ощущения.

Содержание занятия. Рассматривание картины «На грядке», арт. гимнастика. Координация речи с движением «Овощи». Игра «узнай на ощупь овощ». Игровая ситуация «Найди свой овощ», дидактическая игра «Разноцветные флажки».

Время 1 час.

3.Фрукты.

Цель: Закреплять знания детей о фруктах, обобщающее понятие «фрукты», их отличительные признаками. Расширять понимание детьми значения слов. Активизировать речевую деятельность детей. Развивать мышление, зрительное внимание, координацию и выразительность движений.

Содержание занятия. Рассматривание иллюстрации «Мой сад», беседа. Игровые ситуации «Поможем зайке достать фрукты и овощи», «Напой птичку». Аппликация «Фруктовый сад» (коллективная работа). Разучивание речевых игр «Яблоня», «Компот» (Н. Нищева). Игры: «На каком дереве что растет?», игра с мячом «Кто запомнит больше слов». Время 2 час.

4.Фрукты и овощи.

Цель: Закреплять навыки различения фруктов и овощей. Совершенствовать грамматический строй речи. Формировать понимание

внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов. Уточнять и активизировать словарь. Развивать диалогическую речь детей; зрительное, слуховое внимание; тонкую моторику, наглядно-образное мышление.

Содержание занятия. Артикуляционная гимнастика. Сенсорная игра «Чудесный мешочек». Музыкальная игра «Солнышко и дождик». Игра «Подбери словечко». Чтение и отгадывание загадок.

Время 1 час.

5.Лес. Грибы. Ягоды.

Цель: Расширять представления детей о грибах и лесных ягодах. Учить детей понимать прочитанный текст и отвечать на вопросы по тексту. Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов. Развитие речевой активности, выразительности речи, эмоциональности, учебной мотивации. Расширение словаря по теме.

Содержание занятия. Чтение отрывка «Под грибом» В. Сутеева. Беседа по картинке («Под грибом»). Работа с иллюстративным материалом «Чего не хватает?». Словесная игра с мячом «Один – много». Рисование «Грибы – ягоды». Разучивание пальчиковой гимнастики «Раз, два, три, четыре, пять». Релаксация «шум леса».

Время: 2 час.

6.Птицы

Цель: Закрепить представления детей о птицах, строении их тела, особенностях и отличительных признаках. Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в которой предполагается динамическое изменение объектов. Развивать артикуляционную и мелкую моторику, выразительность движений, зрительное восприятие и внимание.

Содержание занятия. Рассматривание картины «У кормушки», беседа по ней. Игра «Как достать шарик?» Игра «Кто улетел?» Речь с движением «Воробей» Музыкальная игра-инсценировка «Птичий двор». Пальчиковая

гимнастика «Воробышки». Игра с мячом «Назови ласково» (части тела птицы). Дыхательное упражнение «Пёрышко».

Время: 2 часа.

7.Деревья.

Цель: Закреплять знания о деревьях. Совершенствовать грамматический строй речи. Формировать у детей понимание явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Развивать речевой слух, связную речь, общие речевые навыки, мышления, памяти.

Содержание занятия. Рассматривание деревьев на прогулке. Выявление характерных особенностей ветвей, стволов, коры. Рассматривание деревьев, сравнение деревьев. Дыхательное упражнение «Сдуй листок с ладони». Речь с движением «Листья».

Время: 1 час.

8.Волшебные слова.

Цель: Закреплять у детей умение вежливо общаться друг с другом, используя диалогическую речь. Формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Развитие внимания, памяти, речевой деятельности, артикуляционной моторики, формирование наглядно-образного мышления. Развитие пластики движений.

Содержание занятия. Игра с мячом «Волшебные слова». Игра «У нас во дворе», игра «кто больше знает волшебных слов». Упражнение в кругу «Дружные ребята».

Время: 1 час.

9.Одежда.

Цель: Учить повторению за взрослым рассказа-описания. Закреплять знания о сезонной одежде. Продолжать формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Развитие слухового и зрительного восприятия, связной речи, мышления, тонкой и общей моторики.

Содержание занятия. Приветствие «Комплименты». Загадки про одежду. Гимнастика для глаз со стимулами. Беседа по картинкам. Задание «Ранняя весна», «Дождик». Артикуляционное упражнение у зеркала «лягушка», «дудочка». Релаксационное упражнение «холодно-тепло».

Время: 1 час.

10.Обувь.

Цель: Закреплять навыки различения одежды и обуви, а также основных цветов. Учить составлять рассказ из двух предложений по образцу. Формирование понимания последовательности событий, изображённых на картинках. Развивать диалогическую речь, артикуляционную и тонкую моторику, зрительное внимание, мышление.

Содержание занятия. Приветствие «Комплименты». Игра «Найди такую же». Пальчиковая игра «Сколько обуви у нас». Разрезные картинки «Обувь». Задание « Утро мальчика», «Одевание на прогулку» (Е. А. Стребелева).

Время: 1 час.

11.Домашние животные.

Цель: Учить составлять рассказ по картине. Расширять словарь по теме. Формирование у детей действий замещения. Развитие внимания, наглядно-образного мышления, связной речи, тонкой моторики.

Содержание занятия. Приветствие «Улыбка». Чтение воспитателем стихотворения «Котята» С. Михалкова. Рассматривание и беседа по картине «Скотный двор». Музыкальная игра с движениями «Я хрю- хрюшка!» Упражнение «Зверюшки на дорожках». Сенсорная игра «Угадай чей голос?» (в звукозаписи, с опорой на картинку). Разрисовывание бумажных фигур животных на выбор детей.

Время: 2 часа.

12.Транспорт.

Цель: Формировать обещающее понятие «Транспорт». Расширять словарный запас по теме. Продолжать учить детей овладевать действиями

замещения. Развивать диалогическую речь, речевой слух, мышление, творческое воображение.

Содержание. Дидактическое упражнение «Разноцветные вагончики», «Подбери нужные колеса». Слушание песни «Плывёт, плывёт кораблик...» Подвижная игра «Самолёты». Конструирование из геометрических фигур «Транспорт».

Время: 1 час.

13.Профессии.

Цель: Формировать представление у детей об обобщающем понятии профессии. Расширить словарь по теме. Развивать речевую активность, связную речь, зрительное и слуховое восприятие. Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию.

Содержание занятия. Приветствие «Эхо». Рассматривание картинки «В магазине», обсуждение. Дидактическая игра «Кому что нужно для работы». Чтение произведения «Кем быть?» С. Маршака

Время: 1 час.

14.Дикие животные.

Цель: Дать представление детям о жизни животных в природе. Формировать умение выбирать картинку-действие по словесному описанию. Развивать познавательную и регулирующую функцию речи, мимику, интонацию. Развивать наглядно-образное мышление.

Содержание занятия. Приветствие «Добрые друзья». Рассматривание плаката «Кто в лесу живёт». Беседа по иллюстрациям «Жители леса».Пальчиковая гимнастика «Сидит белка на тележке». Чтение стихотворения А.Блока «Зайчик», разучивание подвижной игры «Заяц Егорка», чтение сказки «Заюшкина избушка». Коллективная аппликация «В лесу».

Время: 2 часа.

15.Комнатные растения.

Цель: Образовательные задачи: Расширить представления детей о растительном мире. Учить отвечать на вопросы связно. Формировать умение сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией. Развивать речевую активность, эмоциональность, наглядно-образное мышление, внимание, графические навыки.

Содержание занятия. Рассматривание растений, беседа. Работа с карточками «Части растения». Пальчиковое упражнение «Бутон». Рисование растения по образцу педагога. Поливка растений, беседа о бережном отношении к живой природе.

Время: 1 час.

16.Профессии наших мам.

Цель: Закрепить знания детей о профессиях мам и бабушек. Расширять образный словарь. Продолжать формирование понимание явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Развитие связной речи, тонкой и общей моторики, навыков пространственной ориентировки, наглядно- образного мышления.

Содержание занятия. Артикуляционная гимнастика, сенсорное упражнение «Эхо». Дидактическая игра «Профессии наших мам». Рассматривание иллюстраций И. Гербовой «8 марта», обсуждение. Координация речи с движением «Мамины помощники». Разучивание поговорки «При солнышке тепло, при матушке добро».

Время: 1 час.

17.Мебель.

Цель: Расширять представления о мебели, закреплять обобщающее понятие, учить детей овладению действиями смещения. Развивать умение классификации и обобщения. Развивать зрительную и слуховую память, наглядно-образное мышление.

Содержание занятия. Приветствие «Улыбка». Загадки по теме. Дидактическая игра «Наша квартира» « Расставь мебель».Пальчиковые

упражнения «стол», «стул». Конструирование из строительного материала «Мебель».

Время: 1 час.

18.Посуда.

Цель: Расширять словарь по теме. Совершенствовать грамматический строй речи (согласование прил. с сущ. женского рода и среднего рода). Обучать суффиксальному способу словообразования. Развитие диалогической речи, силы голоса, слухового и зрительного внимания, зрительного гнозиса и праксиса.

Содержание занятия. Приветствие «Эхо». Рассматривание плаката по теме «Посуда», обсуждение, проговаривание названий посуды. Дидактическая игра «Расставь правильно». Чтение сказки «Федорино горе». Слушание, импровизация к песне из сказки К. Чуковского «Федорино горе» «А посуда вперёд, и вперёд...» Аппликация « Украсим посуду узорами».

Время: 2 часа.

19.Цветы и ягоды.

Цель: Продолжать знакомство с растениями луга и сада. Продолжать учить составлять описательный рассказ. Формировать соотношение между словом и образом. Развивать связную речь, общие речевые навыки, наглядно-образное мышление.

Содержание занятия. Приветствие «Букет». Упражнение «Что цветок расскажет о себе?», «Увядающие цветы» (Е. А. Стребелева). Пальчиковая игра «Сплетем себе венок» (Датешидзе). Дыхательное упражнение «Одуванчик».

Время: 1 час.

20.Насекомые.

Цель: Закреплять представления о насекомых. Активизация и расширение словаря по теме. Продолжать соотносить словесный текст с иллюстрацией. Развитие диалогической речи, фонематического восприятия, зрительного внимания, наглядно-образного мышления.

Содержание занятия. Загадки (комар, пчела). Рассматривание плаката «Насекомые», обсуждение. Упражнение «Летом». Фонетическая зарядка «повтори звук». Музыкально-ритмическое упражнение «Добрый жук». Релаксация «Полет комарика».

Время: 2 часа.

21.Времена года. Зима.

Цель: Закрепить представление о смене времен года. Расширить словарь по теме «Зима». Учить составлять рассказ по серии картинок. Формировать целостное впечатление об изображениях на серии картинок. Развивать связную речь, слуховое внимание, фонематическое, целостное восприятие, мышление, тонкую и общую моторику. Формировать начала экологически грамотного поведения.

Содержание занятия. Приветствие «Эхо». Рассматривание серии картинок «Ёлка», составление рассказа по ним. Задания «Ветка», «Зимние забавы» (Е. А. Стребелева) Дидактическая игра «Что не подходит?» Разучивание пальчиковой гимнастики «Снежок».

Время: 1 час.

22.Весна.

Цель: Закрепить представление детей о времени года. Учить составлению простого распространенного предложения с опорой на картинки. Развитие диалогической речи, зрительного внимания, мышления, тактильной чувствительности.

Содержание занятия. Приветствие «Ладони». Беседа по иллюстрациям на тему. Артикуляционное упражнение. Упражнение «Закончи предложение», «Ранняя весна» (Е. А. Стребелева). Логоритмическое упражнение: «Веснянка» Релаксация «Тает снег...» (звуки природы). Пальчиковое упражнение «Бутон». Рисование «Подснежники».

Время: 1 час.

23.Лето.

Цель: Закрепить представления о лете. Продолжать формировать умения сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей картинкой. Развитие пространственного, образного мышления, речи, внимания.

Содержание занятия. Приветствие «Букет». Игровая ситуация «Когда это бывает?» Составление картины «Лето» на панно, беседа по ней. Д/и «Что подходит? Почему?», «Дождик». Речь с движением «Мотылек», «На лужайке».

Время: 1 час.

Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова)

Стимульный материал: рисунки различных предметов, в которых отсутствуют какие-то части.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, чего в ней не хватает».

Проведение методики: ребенку дают картинку ребенку и достаточное время для того, чтобы он мог найти недостающую деталь. Если ребенок дает правильный ответ, ему показывают следующую картинку. Если ответ неправильный, то взрослый просит внимательно посмотреть на картинку еще раз. Если и при повторном предъявлении ответ не найден, переходят к следующему заданию.

Анализ результатов: за каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл, за неправильный ответ или отсутствие ответа – 0 баллов.

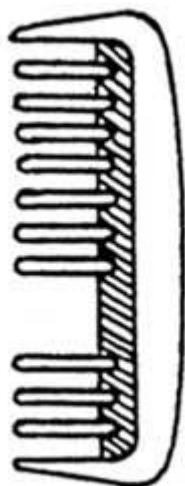
Уровни развития:

10 – 14 баллов – высокий уровень;

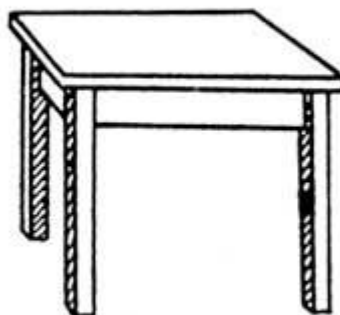
5 – 9 баллов – средний уровень;

0 – 4 балла – низкий уровень.

1



2

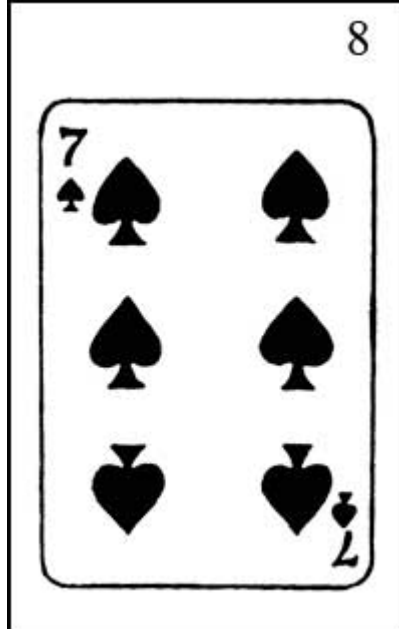
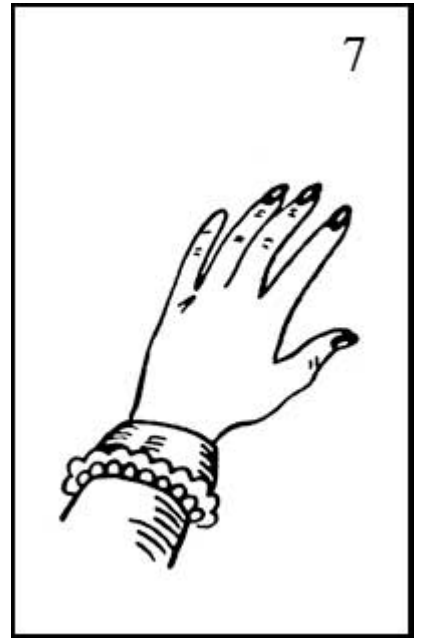
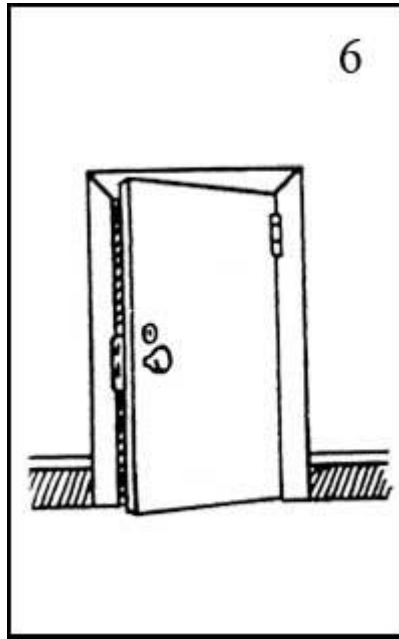


3



4





9



10



11



12



13



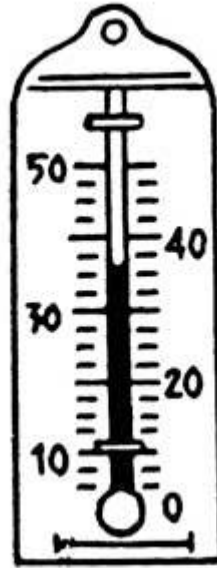
14



15



16



17



18



19



20



Работа с родителями

Название мероприятия	Цель	Методы и приемы	Форма проведения
«Как развивать наглядно-образное мышление ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением речи»	Определить способы и приемы, с помощью которых можно развивать наглядно-образное мышление ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением речи	Сообщение, рекомендации, беседа	Родительское собрание

Рекомендации родителям по коррекции нарушений наглядно-образного мышления ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Цель: Познакомить родителей с некоторыми игровыми приемами коррекции нарушения наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями речи и дать практические советы по организации занятий в домашних условиях.

Мышление – это процесс познания человеком реальности посредством использования мыслительных процессов: анализа, синтеза, рассуждений.

Существует три типа мышления:

1. Наглядно-действенное. Познание происходит путем манипулирования объектами, игрушками.
2. Наглядно-образное. Познание происходит через представление предметов, явлений.
3. Словесно-логическое. Познание с помощью понятий, слов, рассуждений.

Все виды мышления тесно взаимосвязаны. При решении проблем вербальные рассуждения основаны на ярких образах. В то же время решение даже самой простой, конкретной проблемы требует словесных обобщений.

Различные игры, моделирование, рисование, чтение развивают у старшего дошкольника такие умственные операции, как обобщение, сравнение, установление причинно-следственных связей, умение рассуждать.

Если с ребенком проводить специальные занятия, то развитие наглядно-образного мышления будет происходить быстрее. И показатели мышления могут улучшиться в 3 – 4 раза. Большую помощь ребенку дошкольного возраста с нарушением речи могут оказать родители. Обучение лучше проводить в естественной, самой привлекательной форме для дошкольников – игре, достоинством которой является внутренний характер ее мотивации.

Работа по коррекции нарушений наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи должна проводиться систематически. Корректировать нарушения можно не только дома. Но и по дороге домой, на прогулке и т. д.

Родителям для занятий с детьми можно предложить следующие упражнения:

1. Игра «Закончи слово». Родитель произносит первый слог, а ребенок его заканчивает.

2. Игра «Отгадай, что я хочу сказать». Родитель предлагает 10 слогов: по-, за-, ми-, му-, на-, че-, до-, пры-, зо-, ку-. Если дошкольник легко справляется с заданием, то можно предложить ему придумывать не одно слово, а несколько. Фиксируйте не только правильные ответы, но и время, которое является показателем мыслительных процессов и речевой активности.

3. Игра «Найди лишнее слово». Прочитайте дошкольнику серию слов из четырех слов. Три слова объединены по общему признаку, а одно отличается и должно быть исключено.

Яблоко, слива, *огурец*, груша.

Ложка, тарелка, кастрюля, *сумка*.

Платье, свитер, рубашка, *шапка*.

Береза, дуб, *земляника*, сосна.

Мыло, зубная паста, *метла*, шампунь.

Хлеб, молоко, творог, сметана.

Час, минута, *лето*, секунда.

Ласточка, ворона, *курица*, сорока.

4. Игра «Назови слово».Родитель предлагает ребенку назвать как можно больше слов, которые обозначают какое-либо понятие.

Назови слова, обозначающие деревья (береза, сосна, ель, рябина)

Назови слова, обозначающие домашних животных.

Назови слова, обозначающие зверей.

Назови слова, обозначающие овощи.

Назови слова, обозначающие фрукты.

Назови слова, обозначающие транспорт.

Назови слова, относящиеся к спорту.

Назови слова, обозначающие наземный транспорт.

Следующие игры способствуют увеличению словарного запаса ребенка старшего дошкольного возраста и развитию мышления.

1. Игра «Как это можно использовать».Родитель предлагает ребенку говорить слова наоборот. Например: большой – маленький. Можно использовать следующие пары слов:

Веселый – грустный

Быстрый – медленный

Пустой – полный

Худой – толстый

Умный – глупый

Тяжелый – легкий

Храбрый – трусливый

Твердый – мягкий.

2. Игра «Бывает – не бывает».Родитель для игры использует мяч. Он называет какую-либо ситуацию и бросает мяч ребенку. Если ситуация

бывает, то дошкольник ловит мяч, если нет, то мяч ребенку ловить не нужно.

Можно предлагать различные ситуации:

Папа ушел на работу.

Поезд летит по небу.

Человек вьет гнездо.

Почтальон принес письмо.

Яблоко соленое.

Дом пошел гулять.

Волк бродит по лесу.

На дереве выросли шишки.

Кошка гуляет по крыше.

Собака гуляет по крыше.

Девочка рисует домик.

Лодка плавает по небу.

Ночью светит солнце.

Зимой идет снег.

Зимой гремит гром.

Рыба поет песни.

Ветер качает деревья.

3. Игра «Угадай по описанию». Родитель предлагает ребенку отгадать, о чем он говорит и дает описание этого предмета. Например: это овощ, он красный, сочный (*Помидор*). Если ребенок затрудняется с ответом, перед ним выкладывают картинки с различными овощами. Ребенок находит нужное изображение.

4. Игра «Кто кем будет». Родитель называет явления или предметы, а дошкольник отвечает на вопрос «как они изменятся, или кем будут?» Кем (чем) будет: яйцо, цыпленок, семечко, гусеница, мука, деревянная доска, кирпич, ткань.

5. Игра «Что внутри?». Родитель называет предмет, а ребенок в ответ называет что-то или кого-то, что может быть внутри этого предмета:

дом – стол;
шкаф – свитер;
холодильник – кефир;
тумбочка – книжка
кастрюля – суп;
дупло – белка;
улей – пчелы;
нора – лиса;
автобус – пассажиры;
корабль – матросы;
больница – врачи,
магазин – покупатели.

6. Игра «Отвечай быстро».Родителю понадобится мяч для проведения игры. Родитель бросает ребенку мяч, называет цвет. Ребенок, возвращая мяч, должен быстро назвать предмет этого цвета. Можно называть и любое качество (вкус, форму) предмета.

7. Игра «Придумай название».Родителю необходимо подготовить небольшие детские стихотворения, затем прочитать их ребенку и предложить самому придумать название каждому стихотворению, что будет способствовать развитию у дошкольника умения обобщать и выделять главную мысль.

Советы родителям:

1. Повторяйте упражнения, так как развитие мыслительных способностей ребенка определяется практикой.
2. Интерес позволяет детям испытывать удовлетворение от занятий.
3. Будьте терпеливы и не проявляйте тревоги по поводу недостаточных успехов у ребенка.
4. Избегайте недоброжелательной оценки, хвалите ребенка.
5. Получайте удовольствие от процесса общения с ребенком.

Время: 1 час.

1. Методика «Последовательность событий».

Данная методика предназначена для оценки возможностей составления связного рассказа по серии картинок, объединенных единым сюжетом, и установления связи событий, отраженных на этих картинках, а также для оценки понятийного мышления.

Процедура проведения. Ребенку предлагается рассмотреть серию картинок с последовательным развертыванием сюжета и составить рассказ. Он должен выделить существенные детали и их изменения на разных картинках для оценки смысловой линии сюжета. Оценивается понимание сюжетной линии. Связность и осмысленность составления рассказа, возможность подбора названия для данного сюжета, уровень речевого развития ребенка в целом.

Анализируемые показатели:

- доступность задания, возможность установления причинно-следственных и временных связей, полнота понимания смысла;
- особенности речевого развития (объем общей самостоятельной речевой продукции, количество продуктивных и непродуктивных слов в высказывании и т. п.);
- стратегия зрительного восприятия;
- общая стратегия деятельности;
- объем необходимой помощи взрослого при анализе серии картинок.

2. Тест «Исключение предметов» («4-й лишний») [6].

Данная методика направлена на исключение «неподходящего» предмета и исследование перцептивно-действенного (невербального) и вербально-логического мышления. Данные, полученные при исследовании по этой методике, позволяют судить об уровне обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные

признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения на образном уровне.

Процедура проведения. Ребенку предъявляются изображения четырех предметов, три из которых можно назвать обобщающим словом, а 4-й предмет по отношению к ним окажется «лишним». Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок. При обследовании детей, которые из-за речевых дефектов не могут объяснить свой выбор, применение данного метода имеет ограниченный характер.

Так же возможна категоризация уровня обобщения: объединение по конкретно ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признакам. Категоризация обобщающего признака, выделяемого ребенком, дает возможность отнесения его понятийного развития к соответствующему уровню.

Анализируемые показатели:

- характер деятельности (целенаправленность, хаотичность и т. п.);
- доступность выполнения задания;
- характер ошибок при выделении признаков;
- характер рассуждений ребенка и уровень обобщающих операций;
- объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого.

3. Тест «Подбор простых невербальных аналогий».

С детьми, не владеющими навыками чтения, возможность установления логических связей и отношений между понятиями (предметами) осуществляется с помощью анализа подбора простых невербальных аналогий.

Процедура проведения. Специалист объясняет ребенку соотношение между предметами в левой части первого задания, после этого предлагает ему в соответствии с соотношением изображений в левой части рисунка по

аналогии подобрать одно (единственно подходящее по аналогии с левой частью) изображение из нижней правой части рисунка.

Затем предъявляется второе задание, совпадающее по своей смысловой структуре с первым заданием.

Анализируемые показатели:

- возможность удержания инструкции и выполнения задания до конца;
- доступность выполнения заданий по аналогии;
- стратегия выявления ребенком логических связей и отношений между понятиями;
- характер обучаемости и объем необходимой помощи со стороны взрослого.