

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
СЛОВЕСНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Плехановой Анны Юрьевны**

**Научный руководитель
к.п.н., доцент
Годовникова Л.В.**

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Словесное мышление и его развитие в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности мышления у детей с общим недоразвитием речи.....	18
1.3. Анализ методик диагностики словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.....	26
ГЛАВА II. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	33
2.1. Исследование уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.....	33
2.2. Организация и проведение коррекционно-педагогической работа по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.....	40
2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЯ	60

ВВЕДЕНИЕ

Мышление – одна из высших форм деятельности человека. Это социально-обусловленный процесс, неразрывно связанный с речью. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово – как устное, так и письменное. Чтобы развить словесное мышление дети должны овладеть такими мыслительными умениями, как абстрагирование, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование.

У детей с общим недоразвитием речи выявляется отставание в развитии словесного мышления в виде недостаточности понимания логико-грамматических конструкций, замедленности усвоения причинно-следственных закономерностей, временных и пространственных взаимоотношений, низкого уровня сформированности операций анализа, синтеза, сравнения обобщения и классификации, затруднений при определении и формулировании логической последовательности.

Вопросами о путях развития, о частичном слиянии и совпадении процессов речи и мышления занимались многие исследователи: такие как А.В. Запорожец, И.Т. Власенко, Л.Ф. Спирина, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, Л.Ф. Тихомирова, Т.Р. Кислова и др.

Изучением особенностей мышления у детей и взрослых с различными речевыми нарушениями занимались такие ученые, как И.Т. Власенко, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев и другие. В целом, многие ученые отмечали, что дети, имеющие нарушения речи, интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Несмотря на сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточную развитость предметно-практической и трудовой деятельности, для них характерно своеобразие в развитии отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации и другое). При этом отмечается явная связь между видом речевого расстройства и характерными особенностями в протекании мыслительных процессов. Проблема особенностей мышления у

младших школьников с речевой патологией в настоящее время является достаточно актуальной и требующей дальнейшего изучения.

Вышесказанное подтверждает актуальность выбранной нами темы «Коррекционно-педагогическая работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи».

Проблема исследования – совершенствование коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – коррекционно-педагогическая работа по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования состоит в следующем: целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи, основанная на систематизации программного материала с учетом онтогенетических закономерностей и специфических особенностей развития данной формы мышления у детей изучаемой категории, является необходимой составляющей в содержании системы коррекционного воздействия в условиях общеобразовательной организации; своевременная коррекционно-педагогическая работа, направленная на поэтапное формирование основных компонентов словесного мышления и взаимосвязи между ними, а также закрепление усвоенных знаний в типичных видах детской деятельности позволят активизировать процесс познавательного развития школьников с ОНР и предупредят отклонения в становлении у них элементов словесного мышления.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. Теоретически обосновать проблему развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить уровень развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать систему коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.
4. Определить эффективность коррекционно-педагогической работы путем апробации ее в процессе обучающего эксперимента и анализа результатов контрольного эксперимента.

Теоретико-методологической основой составляют труды таких исследователей, как Р. Гайсон, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Ф. Тайсон и др.; и отечественные: П.П. Блонский, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Г.С. Овчинников, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.

В работе используются следующие **методы исследования**: анализ психолого–педагогической литературы по исследуемой проблеме; психолого–педагогический эксперимент; тестирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 45 г. Белгорода.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Словесное мышление и его развитие в онтогенезе

Мышление является формой человеческого познания. В Российской педагогической энциклопедии под мышлением понимается процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и

опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях (38).

На чувственной ступени познания внешние воздействия непосредственно, прямо приводят к возникновению соответствующих образов в сознании. Отражение объективной действительности на логической ступени познания значительно сложнее. Оно носит не непосредственный, а опосредствованный характер, то есть совершается с помощью целой системы средств, которые обычно отсутствуют на чувственной ступени познания или, точнее говоря, представлены как проявления мышления на чувственной ступени познания (5).

Одним из ведущих видов мышления является словесно-логическое мышление. Особенностью этого вида мышления то, что задача здесь решается в словесной (вербальной) форме. Используя словесную форму, человек оперирует наиболее отвлеченными понятиями, подчас такими, которые вообще не имеют прямого образного выражения. Именно этот вид мышления позволяет устанавливать наиболее общие закономерности, определяющее развитие природы и общества, самого человека. Благодаря этому виду мышления, человеку удается наиболее обобщенно решать мыслительные задачи. В этом главное достоинство, но и возможные недостатки данного вида мышления.

Словесно-логическое, или абстрактное, мышление представляет собой наиболее поздний этап развития мышления. Для словесно-логического мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения. Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал (3).

Процесс словесно-логического мышления протекает по определенному алгоритму. Изначально человек рассматривает одно суждение, добавляет к нему другое и на их основе делает логическое умозаключение.

В процессе решения учебных задач формируются такие операции словесно-логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация (14).

Дети рождаются, совершенно, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, и памятью. К концу первого года жизни у малыша наблюдается появления элементарного мышления. С самого младенчества у детей начинают выделяться свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это является условием умственного развития и овладением элементарными формами воспитания и обучения. В процессе воспитания детей усваиваются действия с предметами и развивается речь, начинают самостоятельно решать задачи, сначала простые, а затем сложные, а также понимать требования предъявляемые взрослыми, и выполнять действия соответственно требованиям. Одновременно у ребенка усиливаются побуждения к мыслительной деятельности, и познавательным процессам (5).

В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления. К ним можно отнести: взгляды Ж. Пиаже (37), теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (30), подход Л.С. Выготского (4), информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития Клара и Уоллеса (33).

Теория развития мышления ребенка, предложенная Ж.Пиаже, получила название «операциональной». Операция представляет собой «внутреннее действие», продукт преобразования (интериоризации) внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость.

В развитии операционального интеллекта у детей Ж.Пиаже выделяет четыре стадии:

1. Стадия сенсомоторного интеллекта, охватывающая период жизни ребенка от рождения до примерно двух лет. Она характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребенка предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках.

2. Стадия операционального мышления, включает его развитие в возрасте от двух до семи лет. На этой стадии у ребенка складывается речь, начинается

активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления.

3. Стадия конкретных операций с предметами. Она характерна для детей в возрасте от 7-8 до 11-12 лет. Здесь умственные операции становятся обратимыми.

4. Стадия формальных операций. Ее в своем развитии достигают дети в среднем возрасте: от 11-12 до 14-15 лет. Данная стадия характеризуется способностью ребенка выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями. Внутренние умственные операции превращаются на этой стадии в структурно организованное целое (37).

В нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я.Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

Процесс переноса внешнего действия во внутрь, по П.Я.Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т.е. действие высшего интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете – на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму.

Выделяются четыре параметра, по которым преобразуется действие при его переходе извне внутрь: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций и мера освоения. По первому из указанных параметров действие может находиться на трех подуровнях: действие с материальными предметами, действие в плане громкой речи и действие в уме. Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном уровне действия: обобщенность, сокращенность и освоенность.

Процесс формирования умственных действий, по П.Я.Гальперину, представляется следующим образом.

I. Выявление ориентировочной основы действия. На этом этапе происходит ориентация в задании. Первоначально выделяется то, что само бросается в глаза. Осуществляется ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями, которыми оно в конечном счете должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия.

II. Происходит формирование действия в материальном виде. Осуществляется выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки на каждом.

На этом этапе обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

III. Действие формируется в громкой речи. Важное значение приобретает не только знание условий, но и понимание их. Осуществляется выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план, по мнению П.Я.Гальперина, означает не только выражение действия в речи, но, прежде всего, речевое выполнение предметного действия.

IV. Этап формирования действий во внешней речи про себя. Здесь осуществляется перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Становится свободное проговаривание действия целиком «про себя».

V. Формирование действий во внутренней речи. Происходит выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из

сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков.

Переход от первого из этих этапов ко всем последующим представляет собой последовательную интериоризацию действий. Это переход «из вне во внутрь».

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

С рождения ребенку не даны понятия, и этот факт в современной психологии считается общепризнанным. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия (30).

Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Образование понятий у индивида своими корнями уходит в глубокое детство. Л.С. Выготский был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс. Он экспериментально установил ряд ступеней и этапов, через которые проходит образование понятий у детей.

1. Образование неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.

2. Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков. Комплексы такого рода имеют четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу), коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака),

цепной (переход в объединении от одного признака к другому, так что одни предметы объединяются на основе одних, а другие – совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу), псевдопонятие (внешне – понятие, внутренне – комплекс).

3. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы, а затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение (4).

Авторы информационной теории интеллектуально-когнитивного развития, связанной с информационно-кибернетической теорией мышления, Клар и Уоллес, предположили, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными, иерархическими организованными типами продуктивных интеллектуальных систем: система обработки воспринимаемой информации и направления внимания с одного ее вида на другой; система, ответственная за постановку целей и управление целенаправленной деятельностью; система, отвечающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем.

Клар и Уоллес выдвинули ряд гипотез, касающихся действия систем третьего типа:

- в то время, когда организм практически не занят обработкой извне поступающей информации (когда, например, он спит), система третьего типа перерабатывает результаты ранее поступившей информации, предшествующей умственной активности;

- цель этой переработки – определить следствия предыдущей активности, которые являются устойчивыми. Так, например, имеются системы, которые управляют записью предыдущих событий, разделением этой записи на

потенциально устойчивые, согласующиеся друг с другом части и определением этой согласованности от элемента к элементу;

– как только подобная согласованная последовательность замечена, в действие вступает другая система – та, которая порождает новую;

– формируется система более высокого уровня, включающая в себя предыдущие в качестве элементов или частей.

Именно таким образом можно представить себе в рамках этой теории формирование логических структур.

Экспериментальные исследования и наблюдения в области возрастной и педагогической психологии позволяют охарактеризовать некоторые особенности развития мышления в определенном возрасте.

К концу первого года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

Восприятие и действие – та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность. Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза. Подчеркнем еще раз, что ребенок начинает познавать мир на этом возрастном этапе в наглядно-действенном плане, внутренний план будет сформирован значительно позже (33).

Мышление в раннем детстве принято называть наглядно-действенным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Ж.Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлетнем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность (37).

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. И лишь затем, на последних этапах этого возрастного развития в деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций (9).

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Ж. Пиаже (37).

Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого - понять их (31).

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Л.С. Выготский различал «житейские понятия», которые вызывают систему наглядно-действенных связей, и «научные понятия», которые вводят предмет в систему вербально-логических определений. Житейские, или эмпирические понятия фиксируют нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения. А научные, или теоретические, понятия отражают объективную связь всеобщего и единичного, отражают переход, отождествление различного в едином, происходящий в самой действительности. Хотя понятия остаются у детей на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет – значит, легкий; большой – значит, тяжелый; если тяжелый, то в воде утонет, и т.д.) (4).

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.

В младшем школьном возрасте мышление становится доминирующей функцией. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Хотя у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения.

Отношение реального и возможного, отношение между «есть» и «может быть» – вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж.Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11-12 лет. Многочисленные критики Пиаже пытались показать, что возраст 11-12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество. Подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, применимые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются.

Между 11 и 15-м годами жизни в когнитивной области происходят существенные структурные изменения, выражающиеся в переходе к абстрактному и формальному мышлению. Они завершают линию развития, начавшуюся в младенчестве формированием сенсомоторных структур и

продолжающуюся в детстве вплоть до предпубертатного периода, становлением конкретных умственных операций (2).

Таким образом, словесно-логическое мышление – это вид мышления, помогающий человеку анализировать, сравнивать явления, предметы, ситуации, оценивая предмет, ситуацию, явление, как со своей точки зрения, так и с других точек зрения. В основе словесно-логического мышления лежат законы построения языка, связывающие слова в сложные системы, дающие возможность осуществлять суждения, в сложные логические системы, овладение которыми позволяет человеку выполнять операции логического вывода. Словесно-логическое мышление формируется постепенно.

1.2. Особенности мышления у детей с общим недоразвитием речи

Впервые термин «общее недоразвитие речи» был введен Р.Е. Левиной в 50-60-х годах XX века. Общее недоразвитие речи наблюдается при таких сложных формах детской речевой патологии, как алалия и афазия, а также иногда при дизартрии и ринологии (11).

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными (12).

Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов (6).

Характеристика симптомов речевого недоразвития речи дана в работах многих исследователей проблемы: Л.И. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.А. Фотековой и др.

Анализируя симптомы общего недоразвития речи, исследователи отмечали, что речевое недоразвитие касается всех компонентов речевой деятельности:

- звукопроизношения,
- фонемообразования,
- реализации лексико-грамматического строя речи,
- порождения связного высказывания (35).

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов к, в, из-под, из-за, между, через, над и т. д. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения (11).

Четвертый уровень речевого развития, представлен в работах Т.Б. Филичевой, характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики, которые кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал

воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются (21).

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями (29).

Мышление детей, имеющих нарушения речи, одна из важных проблем логопсихологии. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку» (32).

Ребенок с недоразвитием речи как бы перерастает свои речевые возможности: оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя сами мысли, их содержание находятся на стадии более высокого развития (8).

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» (21, С. 110).

Т.А. Фотекова, исследуя особенности мыслительной деятельности детей с ОНР, пришла к выводу, что этим детям присущи медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания (40).

В исследовании Р.И. Лалаевой и А. Гермаковска особенностей симультанного анализа и синтеза у детей с ОНР, выявлены нарушения в выделении значимых существенных признаков, соскальзывание на случайные, несодержательные признаки. Необходимость развернутого речевого

обозначения результатов зрительного анализа затрудняет процессы симультанного анализа (10).

И.Т. Власенко, характеризуя речемыслительную деятельность детей с ОНР, подчеркивает, что у одних, при наличии стойкой положительной мотивации к выполнению задания, выявляется недостаточность в операционном звене мыслительной деятельности, у других – некоторая несформированность целевых установок при сохранности операционных возможностей. Из-за нарушения контроля за исполнительской деятельностью нет возможности сличения результатов с исходными установками (29).

В исследовании В.В. Юртайкина выделены два основных типа трудностей у детей с ОНР в процессе развития познавательной деятельности: трудности усвоения символической функции и использования знаков для замещения реальных предметов, и трудности удержания в памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач (41).

Мастюкова Е.М. в своих исследованиях указывает, что у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития (35).

По данным Т.Н. Синяковой и О.Н. Усановой, по состоянию невербального интеллекта детей с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы:

1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них. По данным авторов, эта группа составляет 9 % от популяции детей с ОНР;

2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27%);

3) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные

момента дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная в процентном отношении группа – 63% (20).

Т.Д. Барменкова выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций:

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для детей, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует (25).

К началу школьного обучения дети с ОНР недостаточно хорошо владеют такими операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.

При анализе дети увлекаются мелкими деталями, не могут выделить главное, выделяют только незначительные признаки. Дети сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам. Ребенок

осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил.

При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ОНР выделяют изображения почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Деятельность этой категории детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Родовые понятия носят диффузный, плохо дифференцированный характер (18).

Неравномерность актуализации родовых понятий проявляется в том, что дети воспроизводят относящиеся к одному из предметов родовое понятие, не замечая при этом, что все остальные объекты не могут быть объединены в одну группу по тому же признаку (34).

Дети с общим недоразвитием речи могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой.

Дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом. Например: «Зимой дома тепло, тому что нет снега», «Автобус едет быстрее велосипеда – он больше» (23).

У детей с ОНР отмечается также недостаточность операции абстрагирования. Выделяют трудности в заданиях, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление нарушено в меньшей степени, хотя, например, при анализе предметных изображений эти дети выделяют вдвое меньше признаков, чем дети без речевой патологии (16).

Также выявлено, что у младших школьников с ОНР отмечаются трудности поэтапного формирования умственных действий, а также процесса сокращения и обобщения уже сформированного действия.

Младшие школьники с ОНР испытывают большие трудности при выстраивании простых умозаключений. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения (13).

Дети с ОНР не могут самостоятельно поставить задачу и соответственно решить ее. В этом проявляется их недостаточная познавательная активность. Недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе. Дети часто приступают к решению задачи, не проанализировав всей совокупности данных и не наметив плана решения. При решении самых простых задач ориентировочный этап носит кратковременный характер, при выполнении сложных – продолжается больше. Неумение анализировать, обдумывать и планировать предстоящую работу приводит к многочисленным ошибкам (17).

Дети с указанным нарушением могут отнести к мебели настольную лампу и телевизор, так как они стоят в комнате; некоторые с трудом решают простейшие математические задачи или не в состоянии отгадать даже несложные загадки (22).

Таким образом, обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети с речевой патологией отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии. Одна из важнейших психологических особенностей детей с ОНР состоит в том, что у них наблюдается недостаток в мыслительных процессах: при анализе дети увлекаются мелкими деталями, не могут выделить главное, выделяют незначительные признаки; испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков.

1.3. Анализ методик диагностики словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи

Для диагностики мышления младших школьников используют различные тесты. Они направлены на диагностику разных сторон мыслительной деятельности (продукта, процесса этой деятельности), они исследуют и разные виды мышления. Дело в том, что мышление предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами. Эта ориентировка может быть связана с непосредственными действиями с предметами, их зрительным изучением или словесным описанием, определяя тем самым и вид мышления – наглядно-действенное, образное, схематическое, словесно-логическое (39).

Для диагностики уровня развития логического мышления могут быть предложены задания, в которых необходимы как выделение существенных признаков предметов и их соотнесение по этим признакам, так и специфические логические действия: классификация, сериация, обобщение, сравнение, систематизация. При этом если в дошкольном возрасте детям доступны лишь задачи на сериацию, то в младше школьном – задачи на классификацию, сравнение, обобщение, систематизацию и др. Например, такие методики, как «Классификация по заданному принципу» и «Свободная классификация» (автор Е.Я. Агаева) направлены на выявление уровня развития элементов логического мышления, степени развития обобщения. Выполнение задания в этих методиках предполагает работу ребенка с определенным набором карточек с предметными изображениями. Ребенок должен проанализировать изображенное на картинках, выделить признаки, определить основание для классификации и разложить предложенные картинки на группы (1).

Методика Л.А. Венгера «Самое непохожее» направлена на выявление уровня овладения мыслительными операциями: анализа, сравнения и обобщения признаков. Здесь материалом служат 8 геометрических фигур, различных по форме, цвету и величине. Сначала ребенку предлагается сравнить

эти фигурки и важно, чтобы он назвал отличия этих фигур по всем трем признакам. Затем одну из фигурок вынимают из общего ряда и предлагают ребенку найти среди остальных самую непохожую на эту. Уровни выполнения задания определяются количеством признаков, на которые ориентировался ребенок при выборе «самой непохожей» фигуры и которые назвал (28).

Для определения уровня развития мыслительных процессов, таких как обобщение, конкретизация, классификация и сравнение очень удобно использовать методику «Овладение детьми общей структурой мыслительной деятельности», разработанной У.В. Ульенковой. Методика состоит из нескольких заданий, каждое из которых направлено на выявление уровня развития конкретной мыслительной операции (19).

Методика Н.Б. Венгер «Систематизация» направлена на выявление уровня развития действий логического мышления на материале систематизации объектов по величине и форме. В методике используются задачи на размещение геометрических фигур в матрице, составленной по двум признакам (27).

Методика «Схематизация» (автор Р.И. Бардина), направленная на выявление уровня развития наглядно-образного мышления, содержит задачи на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Ребенку предлагают отыскать путь в разветвленной системе дорожек, пользуясь условным обозначением этого пути (схемой или несколькими ориентирами) (24).

В условиях широкого внедрения психологической науки в систему учреждений образования, работающие в ней практические психологи, нуждаются в доброкачественном, стандартизованном психологическом инструментарии. Одним из которых является набор из вариантов методик «Словесные субтесты». В настоящее время в Интернете и на бумажных носителях появилось большое количество модификаций методик Э.Ф. Замбацян и «Словесных субтестов». Поскольку эти варианты зачастую имеют различия в стимульном материале, то сопоставление получаемых с их помощью экспериментальных данных затруднительно, а порой и невозможно. Методика изучения словесно-логического мышления разработана Э.Ф.

Замбацявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций. В методику входят задания четырех типов, направленные на выявление умений ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом. Каждый субтест включает 10 заданий (26).

Предназначена для исследования особенностей словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста как отдельная психодиагностическая методика и как составная часть психодиагностического комплекса по Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову при диагностике состояний задержки психического развития, умственной отсталости, общего недоразвития речи, для отграничения этих состояний от нормы. Методика может быть использована, как показывает опыт ее применения психологами, для диагностики школьной зрелости, для изучения динамики умственного развития младших школьников. Первоначально были разработаны два варианта методики: полный (Переслени, Мастюкова, Чупров) и краткий для экспресс-диагностики (Переслени, Чупров) (36).

Р.С. Немов предлагает методику «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» для выявления уровня словесно-логического мышления младшего школьника. Особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на вопросы. Описанная методика годится в основном для психодиагностики словесно-логического мышления детей, поступающих в школу. Вместе с оценкой способности делать умозаключения она дает более или менее полную картину, отражающую основные умственные операции (15).

Методика «Закономерности», предложенная С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, направлена на выявление сформированности операции сравнения; способности находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии. Перед ребенком кладут таблицу, в которой даны два аналогичных задания. На примере задания, приведенного в верхней части

таблицы, дают инструкцию, содержащую объяснение и показ экспериментатором способа решений задания. Затем предлагают задание, приведенное в нижней части таблицы. Инструкция: «Какой здесь должен быть рисунок?» После этой таблицы предлагают следующую таблицу. Анализ результатов: дети с нормальным умственным развитием в 6-7 лет имеют разный уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности.

Для диагностики уровня логического мышления предлагаются методы психологического исследования (тесты-методики). Учащимся могут быть предложены тесты), направленные на определение степени овладения логическими операциями, а именно:

- выявление способности выделять существенное;
- степень овладения операцией сравнения;
- степень овладения операцией обобщения;
- степень умения классифицировать.

Учащимся предлагается сравнить между собой различные предметы и понятия, обобщив все имеющиеся сходные признаки и выделив различия. Рекомендуется искать сходства и различия, сравнивая сначала понятия, а потом сами слова, так как младшие школьники часто путают слово с понятием.

Для выявления уровня развития синтеза используются ребусы. Для классификации объектов – описание словами каждой группы в классификации, классификация по числу слогов, по родам. Установление причинно-следственных связей осуществляется с помощью заданий на построение логической цепи рассуждений, аналитических задач, которые требуют сделать определенное умозаключение для формирования выводов из нескольких суждений (7).

Таким образом, в решении проблемы изучения уровня развития словесно-логического мышления ребенка можно выделять различные аспекты, исследование которых требует адекватного подбора психодиагностических методик.

Выводы к первой главе

Мышлением называется процесс отражения, осознания связи, различий и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности и внутреннего мира человека. Словесно-логическое мышление представляет собой наиболее поздний этап развития мышления. Для словесно-логического мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения. Онтогенетический аспект включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни одного человека, с рождения до старости. В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления: взгляды Ж.Пиаже, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, подход Л.С. Выготского, информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития Клара и Уоллеса.

Впервые термин «общее недоразвитие речи» был введен Р.Е. Левиной. Под общим недоразвитием речи понимается неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Поскольку речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. У детей с ОНР оказывается несформированным умение целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи, ситуации, выделять в ней существенные элементы, осуществлять сравнение, обобщение, абстрагирование и адекватно оценивать результаты своей деятельности. У детей с ОНР, имеющих нарушения в программировании высказывания, наблюдаются

своеобразные варианты затруднений в решении мыслительных задач, несформированность мотивации и ориентировочной деятельности ребенка.

Диагностика уровня словесно-логического мышления школьника требует тщательный подбор психодиагностических методик. Существует множество апробированных методик по данной проблеме: «Классификация по заданному принципу» и «Свободная классификация» Е.Я. Агаевой, методика Л.А. Венгера «Самое непохожее», У.В. Ульенкова «Овладение детьми общей структурой мыслительной деятельности», Н.Б. Венгер «Систематизация», Р.И. Бардиной «Схематизация», методика изучения словесно-логического мышления разработана Э.Ф. Замбацявичене, психодиагностический комплекс по Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову, Р.С. Немов «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах».

ГЛАВА II. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Исследование уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи

После изучения теоретического материала по проблеме развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи, мы перешли к практической части работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 45» г. Белгорода. Период экспериментального исследования составлял 3 месяца (октябрь-декабрь 2015 года).

В исследовании приняли участие 10 учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития, составившие экспериментальную группу (ЭГ); 10 учеников 2 класса без речевой патологии, составившие контрольную группу (КГ).

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента – выявление уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи (октябрь 2015 г.).

2. Формирующий этап эксперимента – организация и проведение коррекционно-педагогической работа по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи (конец октября – начало декабря 2015 г.)

3. Контрольный этап эксперимента – анализ эффективности коррекционно-педагогической ПО развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи (декабрь 2015 г.).

Для определения уровня развития словесного мышления младших школьников нами была использована методика Э.Ф. Замбацян «Исследования словесно-логического мышления младших школьников» (26).

Оборудование: опросник, включающий четыре вербальных субтеста.

Описание методики: в методику входят задания четырех типов, направленные на выявление умений ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом. Каждый субтест включает 10 заданий.

Инструкции и порядок работы. Перед предъявлением контрольных десяти заданий каждого субтеста необходимо дать несколько тренировочных. Для того чтобы ввести детей в задачу, помочь уяснить суть предстоящей интеллектуальной работы. Во время выполнения контрольных заданий текст может зачитываться как самим психологом, так и детьми про себя. Возможно также комбинированное предъявление инструкции (сначала ее зачитывает психолог, затем дети повторно читают про себя). Наибольшие сложности у школьников обычно вызывает третий субтест. Инструкцию к нему нужно обязательно пояснить на разнообразных тренировочных упражнениях.

Обработка полученных данных: каждый правильный ответ оценивается определенным баллом, в зависимости от своей изначальной сложности.

Оценка ответов и материал к методике представлены в приложении 1.

Используя предложенные методики, в результате проведенного исследования на констатирующем этапе, мы получили следующие результаты.

Результаты исследования уровня словесного мышления на констатирующем этапе в ЭГ представлены в табл.2.1 и рис.2.1. Результаты по каждому субтесту в ЭГ представлены в приложении 2.

Таблица 2.1

Результаты исследования уровня словесного мышления на
констатирующем этапе в ЭГ

№	Список детей	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Баллы	Уровень
1	Анна П.	18.6	12.6	11	10.1	52.3	С
2	Борис М.	7.2	10.6	13.7	12.4	43.9	Н
3	Варвара Н.	15.4	4.9	6.5	7.7	34.5	Н
4	Григорий А.	18.4	4.9	4.3	2.2	29.8	Н
5	Дмитрий В.	16.9	10.3	9.5	11.9	48.6	Н
6	Елена Р.	12.7	7.4	11.1	12.3	43.5	Н
7	Игорь В.	17.7	12.8	9	6.9	46.4	Н
8	Ирина Л.	9.4	10	14.1	13	46.5	Н
9	Тимур В.	15.2	7.5	13.8	9.1	45.6	Н
10	Яна Ш.	9.5	9.9	9	9.2	37.6	Н

Таким образом, уровень развития словесного мышления младших школьников с ОНР следующий: 0% - высокий уровень, 10% - средний уровень, 90% - низкий уровень.

Результаты первого субтеста показали, что с каждым заданием справлялась половина испытуемых. Младшие школьники испытывали особые трудности при выполнении заданий 2, 3, 8, 9, 10. Только половина учеников смогли выполнить эти задания, при выполнении остальных заданий дети испытывали меньше трудностей. С заданиями большей трудности (чем сложнее задание – большими баллами оценивается задание) дети справились менее успешно, чем с остальными. Дети не могли выделить существенные и несущественные признаки предметов и простейших понятий. Характерными ошибками для многих учащихся были следующие: В теплых краях обитает – медведь, олень, отец старше своего сына – часто, иногда; вода всегда - белая, вкусная; город России - Париж, Варшава, София.

Второй субтест показал, что задания оказались посильными не для всех учеников. Некоторые задания, например, 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, выполнили меньше половины учащихся. При выполнении остальных задания дети также испытывали трудности. Здесь можно говорить о низком уровне сформированности операций обобщения, абстрагирования, выделения

существенных признаков предметов и явлений. Дети чаще всего неправильно вычеркивали слова в следующих рядах: Киев, Харьков, Москва, Донецк, Одесса; окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат; число, деление, вычитание, сложение, умножение; шиповник, сирень, каштан, жасмин, боярышник.

Третий субтест выявил, что половина или больше половины учащихся не смогли справиться со многими предложенными заданиями. Детям было трудно устанавливать отношения и логические связи между понятиями.

Чаще всего наблюдались ошибки в следующих рядах слов: огурец георгин – овощ сорняк, роса, садик, цветок, земля; темный мокрый – светлый солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный; перчатка сапог – рука чулки, подошва, кожа, нога, щетка.

Четвертый субтест оказался очень трудным для школьников с ОНР, так как результаты показали, что половина учеников справлялись не более чем с 5 заданиями, один ученик выполнил только одно задание из 10 предложенных. Можно сделать вывод, что операция обобщения оказалась очень трудной для детей данной категории, дети не могли подобрать общее слово к двум, указанным в строчке. Дети чаще всего не могли подобрать общее слово к двум, указанным в строчке или называли неправильно: шкаф, диван – в доме; июнь, июль – год, дни; метла, лопата – работать; лето, зима – месяцы.

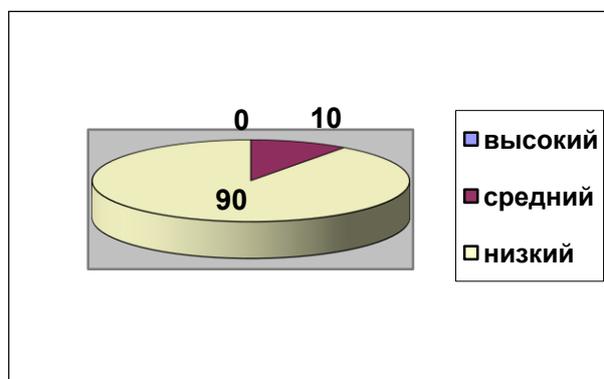


Рис.2.1. Результаты исследования уровня словесного мышления констатирующем на этапе в ЭГ

Таким образом, исследование уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи показало, что для большинства учащихся характерен низкий уровень.

Далее нами было проведено исследование уровня словесного мышления у детей без речевой патологии (КГ).

Результаты исследования уровня развития словесного мышления младших школьников на констатирующем этапе в КГ представлены в табл.2.2 и рис.2.2. Результаты по каждому субтесту в КГ представлены в приложении 3.

Таблица 2.2

Результаты исследования уровня развития словесного мышления младших школьников на констатирующем этапе в КГ

№	Список детей	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Баллы	Уровень
1	Алина В.	19.8	20	18	19.5	97.1	В
2	Андрей Ш.	19.9	22.6	17.7	13.9	74.1	С
3	Василиса П.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
4	Глеб Ж.	26.1	25.6	22.8	22.1	96.6	В
5	Диана Р.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
6	Егор А.	19.9	22.6	17.7	13.9	74.1	С
7	Илья А.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
8	Карина В.	20.1	22.6	20.3	19.1	82.1	В
9	Марина В.	19.9	22.6	17.7	13.9	74.1	С
10	Ярослав Ф.	22.7	25.6	22.8	19.3	90.4	В

Таким образом, уровень развития словесного мышления младших школьников в КГ следующий: 40% - высокий уровень, так как у 4 учеников количество набранных баллов составляет от 75 до 100, 60% - средний уровень, потому что 6 учеников набрали баллы, характерные для среднего уровня, 0% - низкий уровень.

Результаты 1 субтеста показали, что дети без особых затруднений выполнили предложенное задание. Трудность возникла при выполнении задания № 8 (Вода всегда (прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная)), с этим заданием справились только три ученика.

Результаты исследования по 2 субтесту показали, что данное задание не вызвало трудностей при его выполнении, дети без особых затруднений

выбирали и вычеркивали одно из пяти слов в ряду, которое не подходило к остальным. Лишь задание № 9 выполнили 5 учащихся, дети не могли определить лишнее слова в следующем ряду: число, деление, вычитание, сложение, умножение; чаще всего назвали неверно: деление, умножение.

Результаты третьего субтеста оказались высокими. Учащиеся находили среди пяти слов, написанных под чертой, одно, которое так же подходило бы к слову, написанному над чертой, как подходят друг к другу слова соседней пары. Половина детей справились с заданием № 7, оно вызвало некоторые затруднения; Было предложено: Часы термометр и слова: время стекло, температура, кровать, больной, врач; чаще всего дети выбирали врач, кровать.

Результаты 4 субтеста показали, что большинство учеников смогли подобрать общее слово к двум, указанным в строчке. Трудности были при выполнении задания № 6: Шкаф, диван..., дети называли общее слово – в доме, в зале, деревянное.

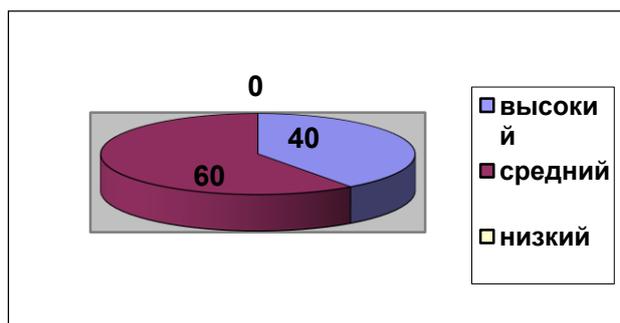


Рис.2.2. Результаты исследования уровня развития словесного мышления младших школьников на констатирующем этапе в КГ

Таким образом, исследование уровня развития словесного мышления младших школьников без речевой патологии показало, что для большинства учащихся характерен средний уровень.

Сравнительный анализ результатов исследования в ЭГ и КГ представлен в рис.2.3.

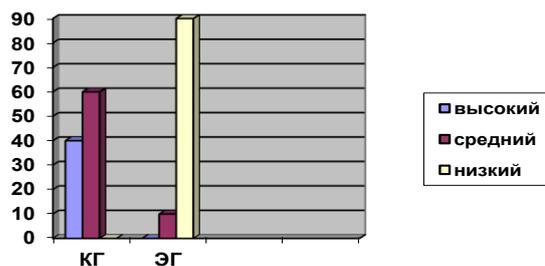


Рис.2.3. Сравнительный анализ результатов исследования в КГ и ЭГ

Таким образом, исследование уровня развития словесного мышления показало, что для детей с ОНР характерен низкий уровень, для детей без речевой патологии – средний. Для младших школьников с ОНР характерны недостаточная гибкость мышления, склонность стереотипным решениям, избирательная инертность мыслительных действий, поверхностность мышления. Дети КГ без особых затруднений выполняли те задания, с которыми не могли справиться дети ЭГ. Для учащихся КГ было легче, по сравнению с ЭГ, выполнять операции анализа, синтеза, обобщения и т.д.

2.2. Организация и проведение коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи

Учитывая полученные результаты на констатирующем этапе, нами определена система коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для детей с общим недоразвитием речи наряду с речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность психических процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно: нарушены внимание и память; нарушены пальцевая и артикуляционная моторика; недостаточно сформировано словесное мышление.

Учитывая особенности развития психической деятельности детей данной категории, в частности особенности словесного мышления, на каждом логопедическом занятии наряду с развитием речи ставятся цели учить детей правильно логически мыслить, сравнивать и обобщать, развивать навыки анализа и синтеза, учить контролировать свою и чужую речь.

Нижеприведенные упражнения проводятся как часть логопедического занятия в виде игр, подчиненных их основной теме. Они не продолжительны, проводятся в спокойном темпе, с элементами соревнования, в красочном оформлении, с активным речевым участием всех детей.

При выполнении упражнений на развитие словесного мышления необходимо следовать следующим принципам:

- прочитайте условие упражнения, попросите ребенка запомнить его;
- попросите ребенка произнести вслух условие упражнения, как он его понял (если ребенок не понял задание, вместе решаете первый пример);
- ребенок выполняет задания, при этом говорит вслух, что он делает и что у него в итоге получается;
- после выполнения упражнения подводится итог: удалось ли выполнить все условия упражнения, с какими трудностями он столкнулся, и как получилось их решить.

Развитие словесного мышления у младших школьников с ОНР проходит несколько *этапов*.

На *первом* ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, знакомится с признаками понятий.

На *втором* этапе формируется умение оперировать существенными признаками понятий, опуская признаки несущественные, т.е. формирование такой операции логического мышления, как *абстрагирование*.

На *третьем этапе* ребенок учится сравнивать, опираясь на существенные и несущественные признаки предметов и явлений. При формировании операции логического мышления особое внимание уделяется поиску общих и отличительных признаков понятий, предметов, явлений

Четвертый этап развития словесного мышления формирует умение вычленять более широкие и более узкие понятия. На этом этапе формируется умение давать определение понятиям на основе умения находить более общее родовое понятие и видовые отличительные признаки.

Пятый этап предполагает развитие аналитической деятельности, которая вначале заключается в анализе отдельного предмета (поиск признаков), умение анализировать связи между предметами и явлениями (части и целое, противоположность, причина и следствие, наличие тех или иных функциональных отношений).

В табл. 2.3 представлены упражнения, используемые для развития словесного мышления младших школьников с ОНР на логопедических занятиях.

Таблица 2.3

Упражнения для развития словесного мышления младших школьников с ОНР на логопедических занятиях

<i>Этапы</i>		<i>Описание упражнений</i>
Первый	Работа над выделением признаков	<p>Расскажи о форме, цвете, вкусе <i>яблока, лимона, арбуза</i>.</p> <p>Сколько букв в словах <i>снег, морж, карандаш, парта</i>? Сколько в них слогов?</p> <p>Назови несколько признаков слов <i>стол, телевизор, пенал, кнопка</i>.</p>
Второй	Узнавание предметов по заданным признакам	<p>Назови предмет, про который можно сказать: <i>белый сладкий твёрдый, желтый продолговатый кислый</i>.</p> <p>Какой предмет одновременно <i>пушистый ходит мяукает</i>.</p> <p>Кто или что может быть: <i>Высоким и низким, Большим и маленьким, Холодным и горячим</i>.</p> <p>Назови время года по заданным признакам. (Предложения предъявляются по одному. Дети выдвигают гипотезу и обосновывают.) Было холодно. – Это зима, потому что зимой бывает холодно...</p>

		<p>Ярко светило солнце. – Это зима, потому что зимой иногда светит солнце... Или – Это весна, потому что весной часто светит солнце, но еще холодно ... На яблоне было много яблок. – Это – осень, потому что только осенью на деревьях много яблок ... Было холодно. Ярко светило солнце. Подул ветер, и полетели желтые, красные листья. Было холодно. Ярко светило солнце. На деревьях зеленели первые листья. Вдруг пошел снег. Было холодно. Ярко светило солнце. Дети лепили снежную бабу. Вдруг пошел сильный снег. Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег.</p> <p>Отгадай загадку «Сидит девица в темнице, а коса на улице». Составь свою загадку-описание об этом предмете.</p>
Третий	Сравнение предметов	<p>Назови и подробно опиши общие признаки. <i>Вилки и ложки.</i> <i>Книги и тетради.</i> <i>Стола и стула.</i> <i>Самолета и птицы.</i></p> <p>Чем отличаются. <i>Ручка и карандаш.</i> <i>Книга и тетрадь.</i> <i>Мяч и арбуз.</i> Подробно объясни.</p> <p>Сравни. <i>Дерево и кустарник.</i> <i>Рассказ и стихотворение.</i></p> <p>Найди и подробно объясни ошибку в сравнении. <i>Зебра полосатая, а леопард злой.</i> <i>У зайца длинные уши, медведь коричневый.</i></p>
Четвертый	Классификация предметов и явлений	<p>Подбери обобщающее понятие для каждой группы слов. Объясни свой выбор. <i>Кисель, кефир, сок, чай –</i> <i>Муравейник, нора, логово, берлога –</i> <i>Храбрость, доброта, трудолюбие –</i></p> <p>Продолжи ряд слов, относящихся к одному обобщению. Назови обобщающее понятие. <i>Земляника, клюква, малина – это ...</i></p>

		<p><i>Сыроежка, подберезовик, лисичка – это ...</i> <i>Творог, сыр, масло – это ...</i></p> <p>Найди логическую связь между тремя предметами. Выбери лишний, объясни – почему. <i>Петух, гусь, воробей</i> <i>Брюки, шорты, юбка</i> <i>Сковорода, чашка, кастрюля</i></p>
Пятый	Формирование умения давать определения понятиям	<p>Продолжи предложение. <i>Кастрюля – это посуда для...</i> <i>Чашка – это посуда для...</i> <i>Сахарница – это посуда для...</i></p> <p>Вставь пропущенные слова. <i>Художник – это человек, который _____.</i> <i>Учитель – это _____, который учит детей.</i> <i>Пекарь – это _____, который _____.</i></p> <p>Расскажи о представлениях, которые вызывает слово. <i>Праздник, открытка, бассейн, гроза.</i> В случае затруднения учитель задает наводящие вопросы.</p> <p>Найди и подробно опиши хорошее и плохое в событиях и явлениях. <i>Дождь, снег, купание в реке, гроза</i></p> <p>Найди и подробно объясни, в чем ошибочность высказывания. <i>Муравейник выше дома.</i> <i>Тигр слабее кошки.</i> <i>У зайца ушей больше, чем у медведя.</i></p>

Все эти упражнения готовят ребенка к самостоятельному связному высказыванию. Важную роль в развитии умения логически обоснованно, связно выражать свою мысль, рассуждать играет подготовительная работа с текстом: анализ текста по вопросам, составление плана, построение алгоритма сообщения.

Также нами предложены консультации для учителей «Развитие мышления у детей с общим недоразвитием речи», целью которой была систематизация

знаний учителей начальных классов о значимости развития мышления у детей с речевой патологией, и памятка для родителей «Рекомендации по использованию упражнений и дидактических игр для развития словесного мышления у детей с ОНР», цель которой была систематизация знаний родителей о способах развития словесного мышления детей, которые можно использовать самостоятельно дома, представленные в приложении 4, 5.

В приложении 6 представлена консультация «Роль логопеда в формировании словесного мышления у младших школьников с общим недоразвитием речи».

Таким образом, при помощи упражнений не только закреплялись, но и уточнялись знания детей, формировались навыки самостоятельной работы, укреплялись навыки мыслительной деятельности. Детям непрерывно приходилось заниматься анализом, сравнением, составлять словосочетания и предложения, абстрагировать и обобщать.

2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи

Для выявления динамики развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи нами проведен контрольный этап. На контрольном этапе мы использовали тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе.

Результаты исследования уровня словесного мышления на контрольном этапе в ЭГ представлены в табл.2.4 и рис.2.4.

Таблица 2.4

Результаты исследования уровня словесного мышления на контрольном этапе в ЭГ

№	Список детей	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Баллы	Уровень
1	Анна П.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
2	Борис М.	9.4	10	14.1	13	46.5	Н

3	Варвара Н.	9.5	9.9	9	9.2	37.6	Н
4	Григорий А.	15.4	4.9	6.5	7.7	34.5	Н
5	Дмитрий В.	18.6	12.6	11	10.1	52.3	С
6	Елена Р.	9.4	10	14.1	13	46.5	Н
7	Игорь В.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
8	Ирина Л.	9.4	10	14.1	13	46.5	Н
9	Тимур В.	18.6	12.6	11	10.1	52.3	С
10	Яна Ш.	9.5	9.9	9	9.2	37.6	Н

Таким образом, уровень развития словесного мышления младших школьников с ОНР следующий: 0% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 60% - низкий уровень.

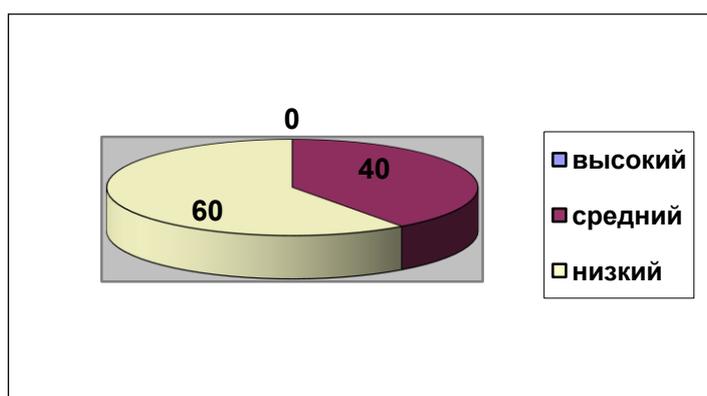


Рис.2.4. Результаты исследования уровня словесного мышления контрольном этапе в ЭГ

Выполняя 1 субтест, ученики чаще всего затруднялись выполнять задания 8, 9, 10. С заданиями большей трудности дети справились менее успешно, чем с остальными. Дети испытывали некоторые трудности при выделении существенных и несущественных признаки предметов. Характерными ошибками для многих учащихся были следующие: отец старше своего сына – иногда; вода всегда - белая; город России - София.

При выполнении 2 субтеста можно говорить о низком уровне сформированности операций обобщения, абстрагирования, выделения существенных признаков предметов и явлений. Дети чаще всего неправильно вычеркивали слова в следующих рядах: Киев, Харьков, Москва, Донецк, Одесса; число, деление, вычитание, сложение, умножение.

Дети с трудом устанавливали отношения и логические связи между понятиями. Чаще всего наблюдались ошибки в следующих рядах слов: темный мокрый – светлый солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный; перчатка сапог – рука чулки, подошва, кожа, нога, щетка (субтест 3).

Четвертый субтест оказался не менее трудным для школьников с ОНР. Можно сделать вывод, что дети не могли подобрать общее слово к двум, указанным в строчке. Чаще называли неправильно: июнь, июль – год, дни; метла, лопата – работать.

Далее нами было проведено исследование уровня словесного мышления у детей без речевой патологии (КГ).

Результаты исследования уровня развития словесного мышления младших школьников на контрольном этапе в КГ представлены в табл.2.5 и рис.2.5.

Таблица 2.5

Результаты исследования уровня развития словесного мышления младших школьников на контрольном этапе в КГ

№	Список детей	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	Баллы	Уровень
1	Алина В.	19.8	20	18	19.5	97.1	В
2	Андрей Ш.	20.1	22.6	20.3	19.1	82.1	В
3	Василиса П.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
4	Глеб Ж.	19.8	20	18	19.5	97.1	В
5	Диана Р.	14.3	20.6	18	19.5	72.4	С
6	Егор А.	19.9	22.6	17.7	13.9	74.1	С
7	Илья А.	19.9	22.6	17.7	13.9	74.1	С
8	Карина В.	19.8	20	18	19.5	97.1	В
9	Марина В.	20.1	22.6	20.3	19.1	82.1	В
10	Ярослав Ф.	26.1	25.6	22.8	22.1	96.6	В

Таким образом, уровень развития словесного мышления младших школьников в КГ следующий: 60% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 0% - низкий уровень.

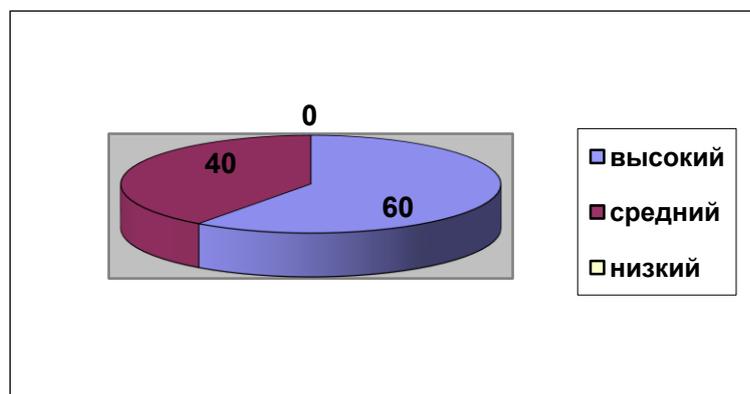


Рис.2.5. Результаты исследования уровня словесного мышления контрольном этапе в КГ

Результаты 1 субтеста показали, что дети без особых затруднений выполнили предложенное задание.

Результаты исследования по 2 субтесту показали, что данное задание не вызвало трудностей при его выполнении, лишь в задании № 9 дети не могли определить лишнее слово в следующем ряду: число, деление, вычитание, сложение, умножение; чаще всего назвали неверно: деление, умножение, но самостоятельно многие дети исправляли свои ошибки.

При выполнении 3 субтеста учащиеся находили среди пяти слов, написанных под чертой, одно, которое подходило к слову, написанному над чертой, больше половины детей справились с самыми трудными заданиями. Ошибки чаще всего отмечались в строке: Темный мокрый – светлый солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный.

Результаты 4 субтеста показали, что большинство учеников смогли подобрать общее слово к двум, указанным в строчке, более сложные задания оказались трудными, но дети справились с большинством заданий. Трудности при определении общего слова к: Сирень, шиповник ..., Метла, лопата

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе, представлен в табл. 2.6 и рис.2.6, 2.7.

Таблица 2.6

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе

Экспериментальная группа (ЭГ)			Контрольная группа (КГ)		
Список детей	Констатирующий этап	Контрольный этап	Список детей	Констатирующий этап	Контрольный этап
Анна П.	С	С	Алина В.	В	В
Борис М.	Н	Н	Андрей Ш.	С	В
Варвара Н.	Н	Н	Василиса П.	С	С
Григорий А.	Н	Н	Глеб Ж.	В	В
Дмитрий В.	Н	С	Диана Р.	С	С
Елена Р.	Н	Н	Егор А.	С	С
Игорь В.	Н	С	Илья А.	С	С
Ирина Л.	Н	Н	Карина В.	В	В
Тимур В.	Н	С	Марина В.	С	В
Яна Ш.	Н	Н	Ярослав Ф.	В	В

Сравнивая результаты исследования, делаем выводы, что уровень словесного мышления после формирующего этапа у детей ЭГ и КГ повысился. В ЭГ средний уровень повысился на 30% (3 человека) и стал 40%, по сравнению с констатирующим этапом, где средний уровень составлял 10% (1 человек), у многих детей уровень остался низким, но, смотря на результаты по каждому субтесту, делаем вывод о том, что у каждого ребенка уровень повысился, результаты стали выше. В КГ уровень высокий повысился на 20% (на 2 человека) и стал 60%, по сравнению с констатирующим этапом, где высокий уровень составлял 40%, т.е. 4 человека. Сравнивая результаты в ЭГ и КГ делаем вывод, что положительная динамика развития словесного мышления наблюдалась и в ЭГ, и в КГ. Для большинства учащихся ЭГ характерен низкий уровень, для учащихся КГ – высокий уровень.

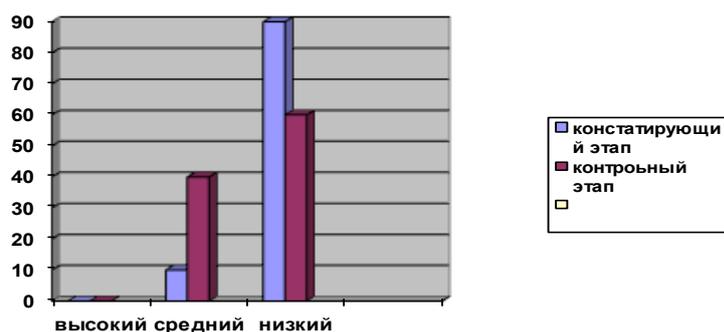


Рис.2.6. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе в ЭГ

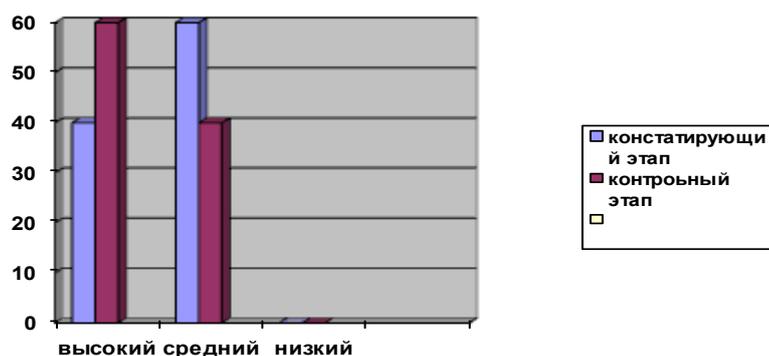


Рис.2.7. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе в КГ

Таким образом, исследование на контрольном этапе показало такие результаты в ЭГ: низкий уровень – 60%, средний – 40%; в КГ: высокий уровень 60%, средний – 40%. Сравнительный анализ результаты исследования на констатирующем и контрольном этапе в ЭГ и КГ показал положительную динамику. В ЭГ средний уровень повысился на 30%, в КГ высокий уровень повысился на 20%, для ЭГ характерен низкий уровень, для КГ – высокий, у каждого учащегося ЭГ и КГ на контрольном этапе повысились показатели, по сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе. У младших школьников ЭГ наблюдались затруднения при обобщении слов, выделении

существенных признаков, анализе. У детей КГ затруднения вызывали лишь самые сложные задания, с остальными они справились успешно.

Выводы по второй главе

Было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 45» г. Белгорода. Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

В исследовании приняли участие 10 учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития», составившие экспериментальную группу (ЭГ); 10 учеников 2 класса без речевой патологии, составившие контрольную группу (КГ).

Для определения уровня развития словесного мышления младших школьников была использована методика Э.Ф. Замбацян «Исследования словесно-логического мышления младших школьников».

Исследование уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе показало, что для большинства учащихся характерен низкий уровень: 0% - высокий уровень, 10% - средний уровень, 90% - низкий уровень. Уровень развития словесно-логического мышления у младших школьников без речевой патологии следующий: 40% - высокий уровень, 60% - средний уровень, 0% - низкий уровень.

На формирующем этапе выделены принципы и этапы работы по развитию словесного мышления у учащихся. Предложены упражнения к каждому этапу, проводимые на логопедических занятиях. Также предложены консультация для учителей и памятка для родителей.

На контрольном этапе уровень развития словесного мышления младших школьников в КГ следующий: 60% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 0% - низкий уровень; у младших школьников с ОНР: 0% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 60% - низкий уровень.

Сравнивая результаты исследования, делаем выводы, что уровень словесного мышления после формирующего этапа у детей ЭГ и КГ повысился. В ЭГ средний уровень повысился на 30%, у многих детей уровень остался низким, но результаты по каждому субтесту стали выше. В КГ уровень высокий повысился на 20%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из самых важных проблем в настоящее время является проблема взаимосвязи мышления и речи. Мышление человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим словами, которые произносим вслух или, проговаривая про себя, т.е. мышление происходит в речевой форме. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи.

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

Словесное мышление является одним из видов мышления, данный вид характерен использованием понятий, логических конструкций.

Поскольку речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление у младших школьников с ОНР несколько ниже нормы. Такие ученики испытывают затруднения при классификации предметов, обобщений явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

У детей с нарушениями речи наблюдается специфические особенности словесно-логического мышления. Обладая, в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии мышления, для многих характерна ригидность мышления. Без специального обучения дети с общим недоразвитием речи с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением.

Нами были рассмотрены вопросы: словесное мышление и его развитие в онтогенезе, особенности мышления у детей с общим недоразвитием речи, анализ методик диагностики словесного мышления у школьников с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 45»

г. Белгорода. В исследовании приняли участие 10 учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития, составившие экспериментальную группу (ЭГ); 10 учеников 2 класса без речевой патологии, составившие контрольную группу (КГ).

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для определения уровня развития словесного мышления младших школьников нами была использована методика Э.Ф. Замбацявичене «Исследования словесно-логического мышления младших школьников».

Исследование уровня развития словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе показало, что для большинства учащихся характерен низкий уровень: 0% - высокий уровень, 10% - средний уровень, 90% - низкий уровень. Уровень развития словесно-логического мышления у младших школьников без речевой патологии следующий: 40% - высокий уровень, 60% - средний уровень, 0% - низкий уровень.

На формирующем этапе выделены принципы и этапы работы по развитию словесного мышления у учащихся, предложены упражнения к каждому этапу, проводимые на логопедических занятиях. Также предложены консультация для учителей и памятка для родителей, с целью систематизации знаний о значении развития словесного мышления у детей.

На контрольном этапе уровень развития словесного мышления младших школьников в КГ следующий: 60% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 0% - низкий уровень; у младших школьников с ОНР: 0% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 60% - низкий уровень.

Сравнивая результаты исследования, можно сделать вывод, что уровень словесного мышления после формирующего этапа у детей ЭГ и КГ повысился. В ЭГ средний уровень повысился на 30% и стал 40%, по сравнению с констатирующим этапом, где средний уровень составлял 10%, у многих детей уровень остался низким, по каждому субтесту результаты стали выше. В КГ

уровень высокий повысился на 20% и стал 60%, по сравнению с констатирующим этапом, где высокий уровень составлял 40%.

После проведенного исследования словесного мышления младших школьников с общим недоразвитием речи получили следующие результаты: почти все дети испытывали трудности при выполнении заданий направленных на определение уровня развития словесного мышления. Эти трудности связаны с мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, которые у данной категории детей недостаточно сформированы. Почти всем детям для выполнения заданий требовалась помощь взрослого.

Практическая значимость проведенной работы заключается в том, что данные, полученные во время исследования, могут быть учтены в разработке оптимального подхода в воспитании детей с одновременным проведением психологической работы, просвещения, пропаганды с учителями и родителями детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаева, Е. Я. Формирование элементов логического мышления [Текст]. – М., 1999. – 234 с.
2. Акрушенко, А.В. Психология развития и возрастная психология [Текст]. – М.: Эксмо, 2011. – 744 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков. – СПб., 2005. – 672с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. – М.: Лабиринт, 2006. – 231 с.

5. Дубровина, И. В. Психология [Текст]. – М.: Академия, 2004. – 173 с.
 6. Жукова, Н.С. Логопедия [Текст]. – Екатеринбург, 2005. – 364 с.
 7. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическое обследование детей [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 115 с.
 8. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст]. – М.: Академия, 2007. – 98 с.
 9. Кураев, Г.А. Возрастная психология [Текст]. – М., 2002. – 231 с.
 10. Лалаева Р.И., А. Гермаковска. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]// Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 17-25.
 11. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]. – М., 2008. – 287 с.
 12. Логопедия [Текст]/ Под ред. Волковой Л.С. – М., 2009. – 337 с.
 13. Логопсихология [Текст]/авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2007. – 467 с.
 14. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст]. – СПб., 2010. – 583 с.
 15. Немов, Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика [Текст]. – М., 2001. – 640 с.
 16. Нестерова, Т.В. Особенности формирования наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] //Логопедия. – 2003. – № 1-2. – С. 64-68.
 17. Системные нарушения речи. Книга 3 [Текст]/ под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 311 с.
 18. Трошина О.В., Жулина Е.В. Логопсихология [Текст]. – М., 2005. – 236 с.
 19. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]. – М.: Академия, 2005. – 176
 20. Усанова, О.Н. Специальная психология: [Текст]. – Спб.: Питер, 2006. – 365 с.
 21. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст].– М., 2011. – 225 с.
 22. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст]. – М., 2009. – 354 с.
 23. Шаховская, С.Н. Логопедия [Текст]. – М., 2002. – 680 с.
-

24. Бардина, Р.И. Диагностика умственного развития детей (1996) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://referat.yabotanik.ru/psihologiya/diagnostika-umstvennogo-razvitiya-detej-starshego-doshkolnogo/8970/9399/page10.html>
25. Барменкова, Т.Д. Группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/harakteristika-narushenij-svjaznogo-rechevogo-vyskazyvanija-u-detej-doshkolnogo.htm>
26. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе (1998) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/authors/id/11588.php>
27. Венгер, Л.А. Психолог в детском саду (1995) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/900648/>
28. Венгер, Л.А. Методика «Самое непохожее» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mir.zavantag.com/psihologiya/>
29. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи (1990) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2978212>
30. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка (1985) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/392508/>
31. Гуровец, Г.В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией (Расстройства речи и методы их устранения, 1975. С. 11-22) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tempus.novsu.ru/file.php/1/Vitebsk/lautkina_2.pdf
32. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Интеллект (1972) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/402468/>
33. Клар, Уоллес. Информационная теория интеллектуально-когнитивного развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://myuniversity.ru>
34. Мартынова, Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей – дислаликов и дизартриков (Очерки по патологии речи и голоса, 1976)

[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/1633439/page:14>

35. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция (1992) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/787402/>

36. Переслени, Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников (1996) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>

37. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды (1994) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969&bookhl=

38. Российская педагогическая энциклопедия /под ред. В.Г. Панова (1993) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/16728>

39. Развитие логического мышления младших школьников в условиях введения ФГОС. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>

40. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи (Дефектология. – 1994) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d9402.htm>

41. Юртайкин, В.В. Нарушение мышления у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.superinf.ru/view>