

Особенности развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Введение

Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения (2, с.70)

Дошкольный возраст это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития (15, с.136).

Однако в настоящее время довольно часто педагогами, воспитателями и логопедами отмечаются отклонения в развитии речи у дошкольников, которые в научной литературе получили название – общее недоразвитие речи (ОНР). При диагнозе «общее недоразвитие речи» происходят отрицательные изменения в развитии не только речи, но и познавательной, интеллектуальной, социальной сфер личности дошкольника, которые в конечном итоге не позволяют ему обучаться в общеобразовательных учреждениях. Этот факт и предопределяет социальную значимость данной работы.

Проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи привлекла внимание исследователей еще с начала XX века. В отечественной педагогике, психологии и логопедии проблема развития ребенка с ОНР получила достаточно широкое развитие. Так, изучением общих особенностей дошкольников с ОНР занимались Л.С. Выготский, Т.Г. Визель, Л.Н. Ефимова, методами исследования – О.Б. Иншакова, сравнительных характеристик между отдельными группами детей с различными диагнозами ОНР – Р.Л. Мартынова, характеристик фонематического слуха – Н.В. Дурова, методов коррекции отклонений в общем и речевом развитии дошкольников – А.И. Богомолова, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и, наконец, подготовкой детей к школе – Г.А. Каше и др. (10, с.127).

В настоящее время все больше внимания уделяется детям с так называемым общим недоразвитием речи (ОНР). Под указанным видом недоразвития понимается недостаточное по тем или иным причинам развитие лексических средств, грамматического строя, фонетические процессы при нормальном слухе и первично сохраненном интеллекте. Дети с общим недоразвитием речи принадлежат к той категории, которая нуждается в логопедической помощи в первую очередь. Без такой помощи в будущем только они не будут испытывать затруднения в процессе обучения, но и окажутся в числе стойко не успевающих по родному языку и математике. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть общее недоразвитие речи и в определенной мере предотвратить обусловленные им отрицательные последствия (12, с.59-60).

Для детей с общим недоразвитием речи наряду с указанными речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно:

- 1) нарушены пальцевая и артикуляционная моторика;
- 2) нарушены внимание и память;
- 3) недостаточно сформировано словесно-логическое мышление.

Проблема взаимосвязи речи и мышления является одной из самых важных в настоящее время. Мышление нормального человека неразрывно связано с речью, следовательно, словесно - логическое мышление у детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы.

В связи с этим **цель данной работы** – изучение особенностей развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Задачи:

1. Провести комплексный анализ литературы по проблеме.
2. В ходе исследования изучить особенности развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормальным речевым развитием.
3. Подобрать пакет диагностических методик и изучить уровень развития словесно-логического мышления детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.
4. Сравнить особенности словесно-логического мышления детей с ОНР и их нормально развивающихся сверстников.
5. Провести анализ полученных результатов.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида №34» г. Ейска. В исследовании приняли участие 5 детей с нарушениями речи (ОНР 3-ей степени), которые составили экспериментальную группу, а также 5 детей с нормальным развитием, которые составили контрольную группу. Средний возраст детей на момент исследования составил шесть лет.

В приложении содержатся диаграммы с уровнями развития словесно-логического мышления, методика №2 и №3.

Глава 1. Теоретические основы изучения мышления у дошкольников с онр

1.1. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (2, с.210).

Т.В.Волосовец дала такую формулировку: недоразвитие речи - сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования» (13, с.152).

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. И. Жаренкова и др.) в 50—60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии — в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии (10, с.215).

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития(3, с.187).

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3—4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту (11, с.57).

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий (13, с.58).

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку (13, с.62).

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, задержка одной позы.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния — временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру (1, с.20).

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. В 50-60-е гг. XX в. Р.Е.Левиной была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая, прежде всего, дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, т. е. целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта (3, с.58). Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют три уровня общего недоразвития речи. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Так, вместо «машина поехала» ребенок говорит «биби», вместо «пол и потолок – «ли», вместо «дедушка – «де» и т.д. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Отдельные слова, которыми они пользуются, неточны по звуковому и структурному составу. Дети одним названием обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях они называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов (13, с.50).

Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о каком-либо событии, дети произносят отдельные слова, иногда одно-два искаженных предложения. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова, лишенные флексий.

Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов.

Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена (12, с.268).

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств (13, с. 51). Например, рассказ Вити М., 8 лет, по серии картин «Два козлика»: «Ижая уска дашечка. Козики дустрета и начеса бадася. Бадаиси, бадаиси, упа воду». (Лежала узкая дощечка. Козлики идут навстречу и начали бодаться. Бодались, бодались и упали в воду.)

Как видно из примера, запас общеупотребительных слов становится довольно разнообразным, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Но недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл рассказанного понять можно даже вне наглядной ситуации. Так, вместо слова чистить мальчик говорит: «Пальто шотком стряхает»; слово дворник заменяется объяснением «Такой дядька пометает дволь» (13, с.55).

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов.

Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3-4-й фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно.

Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет.

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырех слов. «Дерева растут, и яблоки на них растут. Девочка поливает цветы, мальчик стоит с лепотой. Трава растет. Девочка поливает цветы из елки (лейки)». Сложные предложения в речи детей отсутствуют (1, с.37).

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом (13, с.158).

Итак, из выше сказанного можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены все компоненты речевой системы (фонетика, фонематика, лексика и грамматика). Выделяют три уровня общего недоразвития речи, в зависимости от степени выраженности дефекта. Но помимо речевых проблем у дошкольников с ОНР наблюдается недостаточная сформированность словесно-логического мышления, произвольного восприятия и внимания, ограниченность познавательной деятельности и сложности запоминания. Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения (5, с.25).

1.2 Мышление. Общая характеристика мышления

Проблемами психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике занимались многие ученые: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Божович Л.И. и др. Мышление принадлежит к числу самых трудных психологических проблем. Выготский Л.С. писал, что «центральный для всей структуры

сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т.е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически (7, с. 397).

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

Орудием мышления являются слово, речевая деятельность, на основе которых формируются понятия, обобщения, логические построения. Мысли у человека формируются с помощью слова, вне языка могут возникать лишь неясные побуждения (21, с. 397).

Мышление возникает и развивается одновременно с практической деятельностью человека на основе непосредственного чувственного познания. С.Л.Рубинштейн писал: «Человек познаёт действительность, воздействуя на неё, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие - мышлением; действие - это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления - это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется» (21, с.297). Все мыслительные операции (анализ, синтез и т.д.) возникли сначала как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления. Мышление является важнейшей составляющей в общей динамике психики, разворачивается в виде активности, процесса, последовательности операций и действий, деятельности.

Мышление тесно связано с остальными психическими процессами: оно опирается на память, пользуясь ее продуктами для выполнения своих функций; оно не может быть продуктивным без внимания и творческим без воображения. Оно немыслимо без языка, его символического строя, позволяющего мышлению реализовать одну из своих функций познания реальности с помощью символических средств. (7, с.213)

Основные функции мышления

- установление всеобщих взаимосвязей.
- понимание сущности конкретного явления как разновидности определенного класса явлений.
- обобщение свойств однородной группы явлений и т.д.

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определённой задачи. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мыслительный процесс, включает в себя ряд разнообразных мыслительных операций, с помощью которых осуществляется решение проблем, стоящих перед человеком. Это - анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение и классификация (14, с.235).

Мыслительные операции:

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части. С помощью анализа обнаруживаются наиболее существенные признаки.

Синтез – это мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому. Анализ и синтез обычно выступают в единстве. Они неразрывны, не могут существовать друг без друга: анализ, как правило, осуществляется одновременно с синтезом, и наоборот. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны (15, с. 259).

Сравнение – мыслительная операция, раскрывающая тождество и различие явлений и их свойств, позволяющая произвести классификацию явлений и их обобщение.

Обобщение – мыслительная операция, позволяющая мысленно объединить предметы и явления по их общим и существенным признакам.

Абстрагирование – мыслительная операция отражения отдельных существенных в каком-то отношении свойств явлений. В процессе абстрагирования человек как бы «очищает» предмет от побочных признаков, затрудняющих его исследование в определенном направлении, правильные научные абстракции отражают действительность глубже, полнее, чем непосредственные впечатления. На основе обобщения и абстракции осуществляется классификация и конкретизация (9, с.340).

Классификация – группировка объектов по существенным признакам.

Конкретизация – мыслительная операция познания целостного объекта в совокупности его существенных взаимосвязей, теоретическое воссоздание целостного объекта. Конкретизация является процессом, противоположным абстракции. В конкретных представлениях мы не стремимся отвлекаться от различных признаков или свойств предметов и явлений, а наоборот, стремимся представить себе эти предметы во всем многообразии свойств и признаков, в тесном сочетании одних признаков с другими.

Мышление - это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды. Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. В теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно - образное и наглядно - действенное.

Понятийное мышление - используя понятийное мышление, человек совершает мыслительные операции, оперируя знаниями, хранящимися в долговременной памяти в форме понятий, суждений, умозаключений (17, с. 362).

Образное мышление - это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими можно найти решение интересующей задачи. Понятийное и образное мышление, являясь разновидностями теоретического мышления, на практике находятся в постоянном взаимодействии, дополняя друг друга. Понятийное мышление дает наиболее точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. А образное мышление позволяет получить конкретное субъективное отражение окружающей действительности. Таким образом, понятийное и образное мышление дополняют друг друга и обеспечивают глубокое и разностороннее отражение действительности (7, с.351-352).

В зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой, выделяют три вида мышления: наглядно - действенное, наглядно -образное и словесно - логическое.

Основные виды мышления.

- *Наглядно-действенное мышление* — вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами.
- *Наглядно-образное мышление* — вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции *образного мышления* связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность *образного мышления* — становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств (16, с. 283).
- *Словесно-логическое мышление* — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Все виды мышления тесно взаимосвязаны. Однако у разных людей тот или иной вид занимает ведущее положение. Какой именно, определяется условиями и требованиями деятельности. Взаимосвязь видов мышления характеризуется также их взаимо-переходами. Они зависят от задач деятельности, требующих то одного, то другого, а то и совместного проявления видов мышления (9, с.295).

Индивидуальные особенности мышления проявляются в различных свойствах умственной деятельности. Они складываются в процессе жизни и деятельности и в значительной мере определяются условиями обучения и воспитания. Имеют значение и типологические особенности высшей нервной деятельности.

1.3. Особенности развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста

В дошкольном возрасте мышление опирается на представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации, и значительно расширяет границы познания (16, с.182).

Изменения в мышлении дошкольника, прежде всего, связаны с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи мышления с речью. Такие взаимосвязи приводят, во-первых, к появлению развернутого мыслительного процесса - рассуждения, во-вторых, к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к бурному развитию мыслительных операций (5, с.245). Рассуждение начинается с постановки вопроса. Наличие вопроса свидетельствует о проблемности мышления, поскольку в нем отражается возникшая перед ребенком интеллектуальная или практическая задача. У дошкольника вопросы приобретают познавательный характер, свидетельствуют о развитии любознательности, стремления познавать мир.

За кажущейся невинностью детских вопросов стоит стремление постичь сложные проблемы бытия, проникнуть в сущность явления или процесса (19, с. 30-31).

В 5-6 лет ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление, которое позволяет ребёнку решать более сложные задачи с использованием обобщённых наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщённых представлений о свойствах различных предметов и явлений.

К наглядно-действенному мышлению дети прибегают в тех случаях, когда сложно без практических проб выявить необходимые связи и отношения. Например, прежде чем управлять машинкой с помощью пульта, ребёнок, первоначально пробуя, устанавливает связь движений машинки с манипуляциями рычагами на пульте. При этом пробы становятся планомерными и целенаправленными. Задания, в которых связи, существенные для решения задачи, можно обнаружить без практических проб, ребёнок нередко может решать, в уме.

Действия наглядно-образного мышления (например, при нахождении выхода из нарисованного лабиринта) ребёнок этого возраста, как правило, совершает уже в уме, не прибегая к практическим предметным действиям даже в случаях затруднений. Упорядочивание предметов (сериацию) дети могут осуществлять уже не только по убыванию или возрастанию наглядного признака предмета или явления (например, цвета или величины), но и какого-либо скрытого, непосредственно не наблюдаемого признака (например, упорядочивание изображений видов транспорта в зависимости от скорости их передвижения)(22, с.202, 204).

Словесно-логическое мышление самое сложное, оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами. В дошкольном возрасте можно говорить лишь о предпосылках развития этого вида мышления.

Уже к трем годам ребенок начинает понимать, что предмет можно обозначать при помощи другого предмета (кубик - как будто стаканчик, из которого можно пить), рисунка, слова. Выполняя разные действия, ребенок часто сопровождает их словами, и может показаться, что он мыслит вслух. Но фактически на этом этапе ребенок пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет вспомогательную роль. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно определяли причину поломки и устраняли ее. Но рассказать, почему они так делали, не смогли, указывая на какие-то второстепенные признаки игрушки (по В. С. Мухиной) (16, с. 232-233).

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте (16, с.240).

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребенок усваивает знания слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при

решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения. Н. Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста.

Эти этапы следующие:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.
2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.
3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи.
4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе – память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.
5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.
6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н. Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач». При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. (4, с. 110-112).

Список литературы:

1. Алябьева Е. А. Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет: стихи, занятия, игры, упражнения, диагностика. - М.: Сфера, 2005.- 69с.
2. Бабушкина, Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Г.А. Волковой. - СПб.: КАРО, 2005-176 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 1999. -672 с.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Дошкольная психология: Учебное пособие для педучилищ. - М.: Просвещение, 1988. - 335 с.
5. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед № 1, 2004. С. 25.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. - М.: Изд-во "Лабиринт", 2006.-430с.
7. Выготский Л.С. Психология. М.:ЭКСМО-Пресс, 2000-1008с.
8. Гуткина Н.И Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с.
9. Дубровин И. В. Практическая психология. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Сфера. 2000. - 528 с.
10. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 680 с.
11. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи:[Практ. пособие].- М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
12. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
13. Кобзарева Л.Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения:[Практ. пособие] / Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина. - Воронеж: Учитель,2001.- 80с.
14. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1991.-143с.
- 15.Маклаков А.Г. Общая психология. Учеб.пособие для студ.высш.учеб. пед. ин.-тов.- СПб.: Питер, 2008.- 432с.
16. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
- 17.Немов Р.С. Психология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.: Кн.1 -М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2003.-688с.
18. Немеровский В.М. Игровая гимнастика и психогимнастика для дошкольников. Учеб.пособ. для работников ДОУ и родителей, детских психологов, логопедов, педагогов начальных классов.-Псков: Изд. центр «Гименей», 2005.-297с.
19. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Воло-совец- М.: Издательский центр «Академия», 2000.-200с.
20. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии.-СПб.: Питер,2009.-422с.
21. Урунтаева, Г.А Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. сред. пед.учеб.заведений. — 5-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2001. — 336 с.
22. Филичева Т.Б, Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993.-232с.
23. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. — М.:Айрис-пресс, 2004.-224с.
24. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной— 2-е изд., испр. — М.: АРКТИ, 2002-240с.
25. Шашкина, Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зер-нова, И.А.Зими́на. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.-240с.