**Введение**

А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский определяли мышление, как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [15].

Проблематика изучения мышления детей с речевыми отклонениями связана с тем, что в системе современного дошкольного образования все более значимое место занимает интегрированное воспитание и обучение детей. Опыт совместного воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, в том числе и с нарушениями речевого развития, и их нормально развивающихся сверстников доказывает целесообразность данной образовательной модели. В интегрированной группе дошкольного учреждения воспитываются дети с различными особенностями развития, но, как показывает практика, это в основном дети с трудностями в обучении и дети с нарушениями речи. Педагогу дошкольного учреждения нужно хорошо знать психологические особенности таких детей, в том числе и особенности их мышления, так как именно мышление позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания.

Считается, что между языком и мышлением существует тесная связь. Овладевая в процессе общения с окружающими людьми словами и грамматическими формами родного языка, ребёнок учится вместе с тем обобщать при помощи слова сходные явления, формулировать взаимоотношения, существующие между ними, рассуждать по поводу их особенностей и т.д.

В то же время многие лингвисты и психологи утверждают, что невербальное мышление не связано с языковым выражением. Оно проявляется в виде наглядно-чувственных образов, которые возникают в процессе восприятия действительности и формируются на основе ощущений, получаемых нашими органами восприятия. В процессах внутренней или (при «размышлении вслух») внешней речи осуществляется только вербальное мышление, которое основано на таких категориях, как понятие, суждение, умозаключение [11].

Полемика в научных кругах о взаимосвязи языка и мышления продолжается до сих пор. При этом выдвигается два противоположных положения. Большинство лингвистов и философов придерживаются той точки зрения, что человеческое мышление может совершаться только на базе языка. Другая группа лингвистов и психологов, признавая словесное мышление, допускает возможность мышления без языка.

По мнению Л.С. Выготского «речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственно отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести раньше всего, как указывает Бюлер, инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта, который только в последнее время становится предметом усиленных исследований» [3].

«Содержанием языка, – замечает А.Г. Руднев, – является жизнь мысли», язык же в свою очередь представляет собой «только основной элемент мышления, но не единственный. Отличие мышления от языка состоит в том, что мышление имеет в качестве своей чувствительной основы не только язык, но и ощущения, восприятия, представления, которые возникают в процессе воздействия природы на органы чувств человека в процессе практической деятельности людей. Это значит, что язык и мышление не тождественны, что ощущения, восприятия, представления, порожденные воздействием вещей внешнего мира на органы чувств, и составляют, по мнению И.П. Павлова, первую сигнальную систему» [18].

В настоящее время науки психология и логопедия уже дают ряд ответов на вопросы, касающиеся особенностей развития речи у детей с общим недоразвитием речи. Но проблема особенностей развития невербального мышления детей с общим недоразвитием речи является не до конца систематизированной и изученной, что и обуславливает выбор проблемы нашего исследования: «Невербальное мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи».

Объект настоящего исследования: невербальное мышление дошкольников.

Предмет исследования: степень сформированности и особенности невербального, а именно наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, у детей без речевых патологий и у детей с общим недоразвитием речи.

В связи с вышесказанным, мы выдвигаем следующую гипотезу нашего исследования: предполагается, что уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольника с общим недоразвитием речи имеет отклонения от уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольника с нормальным развитием речи.

Цель исследования: выявление уровня сформированности и особенностей невербального мышления у дошкольников без речевых патологий и дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза и цель исследования позволяют нам выделить следующие задачи исследования:

– проанализировать состояние изученности проблемы в научной и методической литературе;

– подобрать и адаптировать методики исследования невербального мышления для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

– провести исследование невербального мышления дошкольников без речевых патологий и с общим недоразвитием речи;

– опираясь на данные исследования, подобрать методики развития невербального мышления для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретической основой данного исследования являются современные представления в отечественной психологии о таком психологическом процессе, как мышление; представления в языкознании о взаимосвязи языка и мышления. Исследование базируется на трудах таких ученых, как Л.С. Выготский [3], Я.Л. Коломенский [8], В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко [9], Ю.С. Маслов [11], С.А. Рубинштейн [17], А.Г. Руднев [18], Н.В. Серебрякова [5] и мн. др.

Методику экспериментального исследования составили классические методы исследования невербального мышления дошкольников, разработанные отечественными психологами. Для решения поставленных задач использовались взаимодополняющие методы исследования: методы теоретического исследования (теоретический анализ философских, психолого-педагогических исследований, сравнительный анализ учебных программ, учебников, учебных пособий), диагностический метод (тестирование), количественный и качественный анализ результатов проведенного исследования.

Материалы настоящей работы представляют интерес в отношении ряда вопросов общей, возрастной и педагогической психологии.

**1. Понятие и особенности невербального мышления детей без патологии речи и детей с общим недоразвитием речи**

**1.1 Сущность мышления, как психологического процесса**

Понятием «мышление» обозначается одна из фундаментальных и исключительно значимых для человека психологических способностей. Фундаментальной эта способность является в силу того, что в мышлении человек проявляется как родовое существо, разум является его отличительной чертой. Этот факт обусловливает социальную и личностную значимость мышления для человека.

Психология рассматривает мышление не в отрыве от бытия, она изучает его как специальный предмет своего исследования. При этом психологическую науку интересует не отношение мышления к бытию, а строение и закономерность протекания мыслительной деятельности индивида в специфическом отличии мышления от других форм психической деятельности и в его взаимосвязи с ними [15].

С.Л. Рубинштейн определяет мышление, как «движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений – и обобщенное познание объективной реальности. Переходя от случайных к существенным общим связям, мышление раскрывает закономерности или законы действительности» [17].

Мышление – это процесс опосредованного и обобщенного познания действительности. Результатом мышления является субъективно новое знание, которое нельзя вынести из непосредственного опыта (содержания ощущений, восприятия, представлений). Продукты фантазии тоже являются результатом преобразования прошлого опыта индивида. Но продукт фантазирования может не иметь ничего общего с объективной реальностью. Результаты же мыслительного процесса всегда претендуют на истинность. Мышление обеспечивает прогнозирование будущего и процесс принятия решения.

Как считает Д.Я. Райгородский, мышление – процесс, который как бы связывает прошлое, настоящее и будущее, становится над временем, устанавливая связь причин (прошлого), следствий (будущего) и условий реализации причинно-следственных отношений (настоящего). Не случайно в мышлении решающую роль играет обратимость операций, которая дает возможность восстановить начальные условия исходя из результата действия [16].

В.П. Зинченко определяет мышление, как 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 [7]. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. В мышлении наиболее полно и адекватно выражено рациональное познание. Однако любое, даже наиболее развитое, мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, то есть с ощущениями, восприятиями и представлениями, через которые мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением.

В психологии принята и распространена следующая несколько условная классификация видов мышления по таким различным основаниям, как генезис развития; характер решаемых задач; степень развернутости; степени новизны и оригинальности; средства мышления; функции мышления и т.д.

По средствам различают мышление невербальное (наглядное) и вербальное. Наглядное мышление – мышление на основе образов и представлений предметов. Вербальное мышление – мышление, оперирующее отвлеченными знаковыми структурами. Установлено, что для полноценной мыслительной работы одним людям необходимо видеть или представлять предметы, другие предпочитают оперировать отвлеченными знаковыми структурами.

Ю.С. Маслов определяет невербальное мышление следующим образом «невербальное мышление осуществляется с помощью наглядно-чувственных образов, возникающих в результате восприятия впечатлений действительности и затем сохраняемых памятью и воссоздаваемых воображением. Невербальное мышление представлено в той или иной степени уже у некоторых животных, и именно это обеспечивает животному правильную ориентировку в ситуации и принятие целесообразного решения. Высокоразвитые формы невербального мышления (в сочетании с мышлением вербальным) находим у человека. Так, невербальной является мыслительная деятельность при решении творческих задач технического характера (например, связанных с пространственной координацией и движением частей механизма). Решение подобных задач обычно не протекает в формах внутренней (и тем более внешней) речи. Это – особое «техническое», или «инженерное», мышление» [11].

По генезису развития различают мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактно-логическое.

Наглядно-действенное мышление – вид невербального мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это наиболее элементарный вид мышления, являющийся основой для формирования более сложных видов мышления. Процесс мышления представляет собой практическую преобразованную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами.

Наглядно-образное мышление – вид невербального мышления, опирающийся на представления и образы. При наглядно-образном мышлении мыслительный процесс непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без человека совершаться не может. Мысля наглядно образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются).

Словесно-логическое мышление – вид вербального мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении, оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности.

Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление – вид вербального мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в онтогенезе.

**1.2 Особенности развития мышления детей в онтогенезе**

Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Как указывает известный детский психолог А.А. Люблинская [10], первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие. Так, примерно на четвертом-пятом месяце жизни появляются движения рук, направленные к предмету (ощупывание предмета). В 5–6 месяцев ребенок уже может схватить предмет. Как отмечает В.С. Мухина, значение этого момента для дальнейшего интеллектуального развития велико: хватание – первое целенаправленное действие ребенка, которое является обязательным условием для развития предметного мышления [12]. В 6–7 месяцев ребенок размахивает схваченными игрушками, бросает и подбирает их, перекладывает из одной руки в другую. В 9–10 месяцев он начинает правильно использовать предметы по их назначению: из чашки будет пить, машинку будет катать, а куклу укачивать. Все эти действия ребенок выполняет по подражанию взрослому. У него все чаще появляется желание узнать, «что можно делать с этим предметом» [10]. Это и есть начало развития наглядно-практического (наглядно-действенного) мышления.

Мышление годовалого и двухлетнего ребенка занято лишь тем, что рядом, что можно потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Ребенок учится перемещать предметы в пространстве, действовать несколькими предметами по отношению друг к другу. Благодаря этому он знакомится со скрытыми свойствами предметной деятельности и учится действовать с предметами опосредованно, то есть с помощью других предметов или действий (например, стучать, вращать и т.д.). Таким образом, развитие мышления в возрасте двух лет происходит в процессе его предметной деятельности и носит наглядно-действенный характер.

Но уже в это время, незаметно и постепенно, в мышлении ребенка готовится «великий переворот»: деятельность ребенка создает условия для перехода к понятийному, речевому мышлению [16]. У ребенка формируются средства, с помощью которых он может называть, обозначать, а значит, воображать и представлять явления и их связи. То есть в процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы: ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирает песочек, снег, ведром – воду). Таким образом, ребенок приспосабливается к свойствам предмета.

На третьем году жизни продолжается совершенствование деятельности всех органов и психологических функций ребенка. В этом возрасте имеют место многочисленные вопросы ребенка: как, зачем, когда, почему? Эти детские вопросы означают скачок в интеллектуальном развитии: ребенок сравнивает, сопоставляет, обобщает, запоминает. Как отмечает А.Г. Спиркин, если ребенок во второй половине третьего года жизни задал вопрос «почему?», он безоговорочно умен, так как это означает, что малыш задумался. Его заинтересовали причины явлений и их взаимосвязи [21].

Основным развивающим видом деятельности ребенка двух-трех лет является игра, которая имеет сюжет. Ребенок уже не просто может копировать взрослого (как это было на предыдущей возрастной стадии), а исполнять определенную роль, то есть перевоплощаться, становясь то шофером, то доктором, то продавцом. Наличие ролевой игры является показателем новой ступени в умственном развитии малыша – появлением наглядно-образного мышления.

Уже к четырем годам, 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 [13]. К пяти годам ребенок может назвать качества предметов, их признаки, отношения и т.д. Его восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. На основании наглядно-действенного мышления, которое особенно интенсивно развивается у ребенка с трех-четырех лет, формируется наглядно-образное и более сложная форма мышления – словесно-логическое.

Ребенок шестого года жизни может обобщать, устанавливать связи, классифицировать предметы по определенному признаку на более высоком уровне по сравнению с предыдущими годами. Как пишет детский психолог В.С. Мухина [12], к старшему дошкольному возрасту появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку необходимо учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Например, такие задачи возникают в играх с механическими игрушками (если поместить шарик в определенном месте игрового поля и определенным образом дернуть за рычажок, то шарик окажется в нужном месте), в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость).

При решении подобных задач с косвенным результатом дети переходят от внешних действий с предметами к действиям с образами этих предметов, совершаемым в уме. Так развивается наглядно-образное мышление, которое опирается на образы: ребенку необязательно брать предмет в руки, достаточно отчетливо представить его. В процессе наглядно-образного мышления идет сравнение зрительных представлений, вследствие чего задачка решается. Возможность решения задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер. То есть в них отображаются не все особенности предмета, а только те, которые существенны для решения определенной задачи. Так, детские рисунки в большинстве случаев представляют собой схему, в которой передается связь основных частей изображенного предмета, и отсутствуют его индивидуальные черты. Скажем, при срисовывании домика на рисунке изображается основание и крыша, при этом расположение, форма окон, дверей, какие-то детали интерьера не учитываются [12].

Образные формы обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, которые требуют выделения таких свойств и отношений, которые нельзя наглядно представить. Такой тип задач описал знаменитый швейцарский психолог Ж. Пиаже [24], назвав их «задачи на сохранение количества вещества». Например, ребенку предъявляется два одинаковых шарика из пластилина. Один из них на глазах ребенка превращается в лепешку. Ребенка спрашивают, где пластилина больше: в шарике или лепешке. Дошкольник отвечает, что в лепешке.

При решении подобных задач ребенок не может независимо рассмотреть наглядно происходящие с объектом перемены (например, изменение площади) и остающееся постоянным количество вещества. Ведь для этого требуется переход от суждений на основе образов к суждениям на основе словесных понятий.

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.

Слово начинает использоваться как самостоятельное средство мышления по мере усвоения ребенком знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений, закрепленных в словах. Взрослые часто ошибаются, считая, что слова имеют для них и дошкольников один и тот же смысл. Для ребенка используемые слова – это слова-представления. Скажем, слово «цветок» может в сознании ребенка быть крепко связанным с образом конкретного цветка (например, розы), и предъявленный кактус в качестве цветка не рассматривается.

К шести годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления. Как считают Я.Л. Коломенский и Е.А. Панько, чтобы слова превратились в понятия, требуется специально организованное обучение ребенка со стороны взрослого. Например, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Например, с помощью цветной веревочки определенной длины, используемой в качестве меры, ребенок вместе с взрослым измеряет предметы разного размера, сопоставляя их между собой. При помощи меры величина определяется объективно, независимо от внешнего вида. Ребенок может убедиться, что низкий шкаф и высокий стол могут быть одинаковой длины. Позднее уже без внешней опоры меры (цветной веревочки) ребенок в уме может делать правильные выводы о величине объектов [8].

В старшем дошкольном возрасте начинается овладение действиями с числами и математическими знаками. Важно управлять этим и стремиться формировать у детей отвлеченное понятие числа как характеристики любых предметов, математических действий, без опоры на образы. Иначе это вызовет трудности при школьном обучении. В дошкольном возрасте ребенок овладевает некоторыми абстрактными понятиями: о временных отношениях, причине и следствии, пространстве и т.д. При этом понятия о конкретных предметах образуются, конечно же, легче и быстрее.

На протяжении дошкольного возраста получают развитие и такие формы мыслительной деятельности, как суждение и умозаключение. В детской психологии долгое время шли дискуссии относительно способности детей к этим формам мышления. Нет оснований приравнивать детские суждения и умозаключения к взрослым. Но и говорить об отсутствии у детей логики нельзя. Ребенок пытается объяснить наблюдаемое, но не может сделать верный вывод из-за ограниченности опыта.

С точки зрения Д.Б. Эльконина [23], изучение детских вопросов показывает, что детская мысль направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающего мира. Различение живого и неживого, добра и зла, прошлого и настоящего и т.п. является основой для проникновения ребенка в сущность разных сфер жизни. На основе этого возникают первые обобщения представлений о мире, контур будущего мировоззрения.

Таким образом, главные линии развития мышления в детстве можно наметить следующим образом: совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающейся моторики рук; улучшение наглядно-образного мышления на основе воображения, произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путём использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

## 1.3 Особенности развития невербального мышления детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Прежде чем рассматривать особенности невербального мышления детей с третьим уровнем развития речи, проанализируем, в чем заключается общее недоразвитие речи, и каким образом оно проявляется у детей.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [19].

Нарушения речевого развития у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно могут быть выделены четрые уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем и четвертом, более высоких уровнях остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя речи при общем недоразвитии речи показано в исследованиях Р.Е. Левиной [22], в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Р.Е. Левиной [22] была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням, к которым впоследствии ученые добавили четвертый [19]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня 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 и звуковых комплексов. Речевая подражательная деятельность детей реализуется лишь в слоговых комплексах, состоящих из 2–3 плохо артикулируемых звуков. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях: одним и тем же словом могут называться разные предметы, имеющие сходство частных признаков. Характерной чертой первого уровня речевого развития является отсутствие грамматических связей слов между собой и морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Названия действий чаще употребляется в форме инфинитива или повелительного наклонения. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации и не может служить средством полноценного общения. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. Пассивный словарь детей шире активного, но понимание речи остается ограниченным по сравнению со здоровыми детьми того же возраста. Особые трудности вызывает понимание значений грамматических изменений слова. Дети не различают формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, формы женского и мужского рода, не понимают значения предлогов. Звукопроизношение характеризуется неопределенностью. Фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками раннего онтогенеза речи, отсутствуют звуки, требующие верхнего подъема языка, нет стечений согласных, искажена ритмико-слоговая структура слов.

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина [22] указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Отмечается смещение падежных окончаний, многочисленные ошибки в употреблении родительного падежа множественного числа существительных, в употреблении числа и рода глаголов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Часто дети со вторым уровнем речевого развития употребляют существительные в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. На этом уровне развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: смешиваются по значению или опускаются вообще. Союзы и частицы употребляются редко.

Словарь на данном уровне становится более разнообразным. В спонтанной речи детей отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Однако словарь остается ограниченным качественно и количественно. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Пассивный словарь на втором уровне речевого развития значительно увеличивается за счет понимания грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов. Дети могут ориентироваться на некоторые морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Звукопроизносительная сторона речи остается несформированной. Наиболее характерны в этот период замены одних звуков другими, смещение таких звуков как П – Т – К, С – Т. Очень часто отсутствуют мягкие согласные звуки П – Б – М, Т – Д – Н перед гласными А – О – У [22]. Нарушено произношение свистящих, шипящих, аффрикат. Одним из распространенных и специфических дефектов остаются затруднения в усвоении слоговой структуры слов: многосложные слова упрощаются, отмечаются перестановки слогов, звуков, замены и уподобления слогов. Для детей характерно нарушение слуховой дифференциации звуков как внутри основных фонетических групп, так и звуков различных фонетических групп, что говорит о недостаточности фонематического восприятия и неподготовленности к овладению звуковым анализом и синтезом.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется на уровне связного высказывания. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира. При этом при попытках что-то пересказать или рассказать количество аграмматизмов возрастает.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (Сь, Б, Г, К) [22]. Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи.

Детям с III уровнем речевого развития свойственно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова. Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги: из, около, возле, из-за, из-под), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог: через), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги: к, по), предложного падежа для обозначения места (предлоги: в, на). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы). Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с третьим уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования относительных прилагательных от существительных (морковный-морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведрочко). На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных 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 [4].

**Четвертый уровень речевого развития характеризуется н**езначительным изменением всех компонентов языка, своеобразием нарушения слоговой структуры, ребенок понимает значение слова, но не удерживает в памяти фонематический образ, вследствии чего искажения звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации (упорное повторение какого-либо слога) «блиблиотекарь» – библиотекарь; перестановки звуков и слогов «комосновт» – космонавт; парафазии (замены слогов) «мотокилист» – мотоциклист; в редких случаях опускание слогов «велопедист» – велосипедист; добавление звуков «игруша» – груша, и слогов «воващи» – овощи. Наблюдается отставания в употреблении сложных по структуре слов в спонтанном проговаривании и речевом контакте [19].

Отечественные исследователи отмечают, что до определенного времени пути развития речи и мышления идут параллельно, независимо друг от друга. Так, многие психологи отмечают, что на первых этапах своего развития, мышление ребенка развивается через непосредственное действие. Двухлетний малыш «мыслит руками», разбирая, царапая, ломая, – словом, в доступной ему форме преобразуя предметы. Мышление ребенка пока лишь наглядно-действенно – погружено в непосредственное и активное действие, изменение вещей. В этом – его сила и в этом же – ограниченность. В дальнейшем, переход к ролевым играм, позволяет на основе наглядно-действенного мышления, формироваться образно-логическому мышлению, основанному также на невербальной коммуникации.

Развивающаяся речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребенка, существенно преобразуя его. В дальнейшем процессы мышления и речи развиваются в непрерывном взаимодействии друг с другом. Л.С. Выготский [3] рассматривал значение слова как динамический процесс: «Значение есть путь от мысли к слову».

Психологическими исследованиями установлено, что значение слова на всех этапах развития ребенка не остается неизменным, а напротив, претерпевает сложнейшее развитие. На самых ранних этапах развития слова не разграничиваются друг от друга. Слово выступает для ребенка как компонент целой ситуации, которая включает в себя ряд неязыковых явлений. В процессе совместной деятельности со взрослым ребенок узнает и запоминает названия отдельных предметов, их свойств, качеств, действий.

Несформированность высших психических процессов не дает возможности ребенку усвоить многочисленные понятия, названия предметов, признаков, действий и явлений окружающей жизни. Поэтому исследователи отмечают перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом [2]. Ребенок использует слово для названия ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков, а также общее функциональное назначение предметов.

По мере развития словарного запаса значение слова постепенно уточняется. Это связано с усвоением детьми новых слов, уточнением их значения и дифференцированным употреблением известных слов. Изменение значения слова, по мнению авторов, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с развитием его мышления.

Как отмечает Ю.С. Маслов, «будучи орудием закрепления, передачи и хранения информации, язык тесно связан с мышлением, со всей духовной деятельностью людей, направленной на познание объективно существующего мира, на его отображение (моделирование) в человеческом сознании. Вместе с тем, образуя теснейшее диалектическое единство, язык и мышление не составляют, однако, тождества: они разные, хотя и взаимосвязанные явления, их области пересекаются, но не совпадают полностью» [11].

При этом он отмечает, что если «вербальное мышление оперирует понятиями, закрепленными в словах, суждениями, умозаключениями, анализирует и обобщает, строит гипотезы и теории… протекает в формах, установившихся в языке, т.е. осуществляется в процессах внутренней или (при «размышлении вслух») внешней речи», то «невербальное мышление не связано с языковым выражением. Этот тип мышления присутствует как у людей, так и у животных. Невербальное мышление проявляется в виде наглядно-чувственных образов, которые возникают в процессе восприятия действительности. Наглядно-чувственные образы формируются на основе ощущений, получаемых нашими органами восприятия» [11].

В то же время, для развития невербального мышления дошкольников речь имеет значение, так как любая задача, проблема сначала озвучивается, ставится в речи взрослого.

Таким образом, речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов. Ребенок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность ее по-новому усваивать. У детей первых лет жизни речь оказывает важное влияние на развитие ощущений и восприятий, на формирование гностических процессов. А.А. Люблинской было показано, что даже пассивное овладение речью в первые два года жизни способствует развитию у ребенка обобщенного восприятия, придает всем его сенсорным функциям активный поисковый характер [10].

Речь перестраивает все основные психические процессы ребенка: с ее участием восприятие приобретает обобщенный характер, развиваются представления, совершенствуется мнестическая деятельность. По мере развития лексико-грамматической стороны речи у ребенка становятся возможными также такие интеллектуальные операции, как сравнение, анализ и синтез. Это происходит в силу того, что в значении того или иного слова одновременно отражены общие и отличительные признаки предметов, обозначаемые определенным звуковым комплексом, т.е. в этом смысле каждое слово уже является понятием [2].

**2. Исследование невербального мышления дошкольников без речевых патологий и с общим недоразвитием речи**

**2.1 Цель и задачи исследования**

Цель настоящего исследования: выявление уровня сформированности и особенностей невербального мышления у дошкольников без речевых патологий и дошкольников с ОНР третьего уровня.

Гипотеза настоящего исследования: уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольника с общим недоразвитием речи имеет отклонения от уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольника с нормальным развитием речи

Гипотеза и цель исследования позволяют нам выделить следующие задачи исследования:

– проанализировать состояние изученности проблемы в научной и методической литературе;

– подобрать и адаптировать методики исследования невербального мышления для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития);

– провести эмпирическое исследование невербального мышления дошкольников без речевых патологий и с общим недоразвитием речи;

– опираясь на данные исследования, подобрать методики развития невербального мышления для дошкольников с общим недоразвитием речи.

**2.2 Характеристика групп испытуемых**

В исследовании приняли участие дошкольники без речевых патологий и дошкольники с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития) в возрасте от 5 лет до 6 лет 6 месяцев.

Выборка производилась на базе детского сада №46 «Солнышко», расположенного по адресу: г. Оренбург, ул. Томилинская, д. 243 – заведующая И.О. Сорокина, воспитатели – Л.В. Лопатина, М.И. Дежурина, логопед – И.А. Перова; и на базе детского сада №65 «Гнездышко» комбинированного вида с группами логопедической помощи, расположенного по адресу: г. Оренбург, ул. Юркина, д. 1. – заведующая М.И. Трубина, воспитатели – С.П. Любимова, Е.В. Марьина, логопед – В.Я. Михалева. При выборке учитывался факт, чтобы дети не имели признаков аномального развития, связанных с какой-либо полученной мозговой травмой или болезнью.

Из дошкольников было сформировано две группы:

– контрольная, в которую вошли дети без речевых патологий из детского сада №46 «Солнышко» – 20 человек;

– экспериментальная, в которую вошли дети с третьим уровнем речевого развития из детского сада №65 «Гнездышко», также в количестве 20 человек.

Контрольная и экспериментальная группы были уравнены по половозрастному признаку.

Сбор данных в детском саду комбинированного типа №65 «Гнездышко», по сравнению с контрольной группой, несмотря на содействие администрации и коллективов учреждений, был сопряжен с трудностями. Для выполнения программы обследования детям требовалось большее количество встреч (3–4). Отношение воспитанников экспериментальной группы к исследованию варьировало от выраженной заинтересованности до резко негативного, причем иногда претерпевало изменения уже в ходе исследования на первом этапе.

**2.3 Описание методик исследования**

Диагностика невербального мышления включает исследование умения анализировать информацию в наглядном плане, умения оперировать с наглядным материалом в пространстве, способность к выделению смысла наглядного изображения.

# Первые две методики, применимые нами в ходе исследования: «Вырежи фигуры» и «Воспроизведи рисунки», – были направлены на определение уровня развития наглядно-действенного мышления; следующие две методики, – «Что здесь лишнее» и «Времена года» – направлены на обследование уровня развития логически-образного мышления.

# Данный выбор был определен рядом факторов:

– методики являются тестами для дошкольников с 5 лет до 6 лет 6 месяцев, что отвечает цели настоящего исследования;

– они предназначены для определения уровня развития невербального мышления, что соответствует цели нашей работы;

– шкалы оценки у всех четырех методик идентичны, что облегчит сравнение выявленных результатов.

Методика «Вырежи фигуры» [13].

Тестируем: психические процессы;

Возраст: дошкольный;

Тип теста: невербальный.

Цель методики: определение уровня развития наглядно-действенного мышления.

Процедура обследования: данная методика предназначается для психодиагностики **наглядно-действенного мышления** детей в возрасте от 5 до 6 лет 6 месяцев. Ее задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры. На рисунке в шести квадратах, на которые он разделен, изображены различные фигуры. Этот рисунок во время тестирования предлагается ребенку не в целом, а по отдельным квадратам. Для этого необходимо предварительно разрезать его на шесть квадратов.

Ребенок по очереди получает все шесть квадратов с рисунками (порядок их предъявления помечен номерами на самих рисунках), ножницы и задание вырезать все эти фигуры как можно быстрее и точнее. (Первый из квадратов просто разрезается ножницами пополам по горизонтальной линии, прочерченной в нем.)

##### Оценка результатов теста производится с учетом времени и точности выполнения ребенком задания:

– 10 баллов – все фигуры вырезаны ребенком не более чем за 3 мин, а контуры вырезанных фигур не более чем на 1 мм отличаются от заданных образцов;

– 8–9 баллов – все фигуры вырезаны ребенком за время от 3 до 4 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на величину от 1 мм до 2 мм;

– 6–7 баллов – все фигуры вырезаны ребенком за время от 4 до 5 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2–3 мм;

– 4–5 баллов – все фигуры вырезаны ребенком за время от 5 до 6 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 3–4 мм;

– 2–3 балла – все фигуры вырезаны ребенком за время от 6 до 7 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 4–5 мм;

– 0–1 балл – ребенок не справился с заданием за 7 мин, и вырезанные им фигуры отличаются от оригиналов более чем на 5 мм.

# Следующая м[етодика, выбранная нами для обследования детей, – методика «Воспроизведи рисунки](http://vsetesti.ru/99/)» [13].

# Назначение: диагностика уровня развития **наглядно-действенного мышления.**

Тестируем: Психические процессы.

Возраст: Дошкольный.

Тип теста: Невербальный.

Стимульный материал: набор картинок.

Процедура обследования: Методика предназначена для диагностики уровня развития **наглядно-действенного мышления** у детей в возрасте от 5 до 6 лет 6 месяцев. Ее задание заключается в том, чтобы в специальных пустых квадратах, представленных справа на рисунке, воспроизвести картинки, изображенные на этом же рисунке слева. Для этого ребенку дается фломастер темного цвета и рисунок в сопровождении следующей инструкции:

«Справа в пустых клетках необходимо нарисовать точно такие же фигуры, которые имеются слева Нужно сделать это как можно аккуратнее, равномерно заштриховав все части, где имеются Темные поля, не оставляя пустых участков и не выходя за пределы заданного контура».

На выполнение задания отводится 5 мин.

##### Оценка результатов теста производится с учетом времени и точности выполнения ребенком задания:

##### – 10 баллов – ребенок за 5 мин выполнил все задание, т.е. нарисовал в пустых матрицах все шесть фигур. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, не заштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна была быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы заданных образцов;

##### – 8*–*9 баллов – ребенок справился с заданием за 5 мин. При этом в каждой фигуре остались незаштрихованными не более одного-двух участков, а контуры выполненных фигур не более чем на 1 мм отличаются от оригиналов;

##### – 6–7 баллов – ребенок выполнил задание за 5 мин, но в его работе имеется хотя бы один из следующих недочетов почти в каждой фигуре есть от 3 до 4 незаштрихованных участков, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 1,5 мм.;

##### – 4–5 баллов – ребенок за 5 мин смог заштриховать 4–5 фигур из шести, причем в каждой из них встречается хотя бы один из следующих недостатков не менее одной пятой части ее площади осталось не заштриховано, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.;

##### – 2–3 балла – ребенок смог за 5 мин заштриховать только 2–3 фигуры, и в каждой из них можно обнаружить хотя бы один из следующих недостатков, не менее одной пятой ее части осталось не заштриховано, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.;

##### – 0–1 балл – ребенок за 5 мин смог заштриховать не более одной фигуры, и в ней имеется хотя бы один из следующих недостатков площадь фигуры не менее чем на одну четверть не заштрихована, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 3 мм.

# [Методика «Что здесь лишнее?](http://vsetesti.ru/95/)» – третья методика, применимая нами в ходе исследования [5].

Цель методики: диагностика уровня развития образно-логического мышления.

Тестируем: Психические процессы.

Возраст: Дошкольный.

Тип теста: Невербальный

Стимульный материал: набор картинок.

Эта методика предназначена для детей от 5 до 6 лет 6 месяцев. Она призвана исследовать процессы **образно-логического мышления**, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции:

«На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним».

На решение задачи отводится 3 минуты.

##### Оценка результатов теста производится с учетом времени и точности выполнения ребенком задания:

##### – 10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишним;

##### – 8–9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин до 1,5 мин.;

##### – 6–7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.;

##### – 4–5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.;

##### – 2–3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.;

##### – 0–1 балл – ребенок за 3 мин не справился с заданием.

# Последняя методика, применимая нами в ходе исследование – м[етодика «Времена года](http://vsetesti.ru/94/)» [2].

Тестируем: психические процессы.

Возраст: дошкольный.

Тип теста: невербальный.

Назначения теста: определение уровня образно-логического мышления.

Стимульный материал: набор картинок

Процедура обследования: методика позволяет диагностировать уровень развития **образно-логического мышления** детей в возрасте от 5 до 6 лет 6 месяцев. Ребенку показывают рисунок и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания время – 2 мин – ребенок должен будет не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.

##### Оценка результатов теста производится с учетом времени и точности выполнения:

##### – 10 баллов – за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам);

##### – 8–9 баллов – ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5–7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взяты;

##### – 6–7 баллов – ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3–4 признака, подтверждающих его мнение;

##### – 4–5 баллов – ребенок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1–2 признака в подтверждение своего мнения;

##### – 0–3 балла – ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака (разное количество баллов, от 0 до 3, ставится в зависимости от того, пытался или не пытался ребенок это сделать).

##### Выводы об уровне развития мышления производятся по следующей шкале оценок, одинаковой для всех используемых методик:

##### – 10 баллов – очень высокий;

##### – 8–9 баллов – высокий;

##### – 6–7 баллов – средний;

##### – 4–5 баллов – низкий;

##### – 0–3 балла – очень низкий.

**3. Характеристика невербального мышления дошкольников**

**3.1 Невербальное мышление дошкольников с нормальным развитием речи**

В целях систематизации данные исследования сначала заносились в протокол обследования, образец которого представлен в Приложении 1. На основании протоколов составлялись сводные таблицы результатов обследования, специально разработанные нами в ходе исследования.

Первая методика, которая была нами предложена, для обследования детей – «Вырежи фигуры». Цель методики заключалась в выявлении уровня наглядно-действенного мышления детей (табл. 1).

Таблица 1. Результаты обследования наглядно-действенного мышления детей контрольной группы по методике «Вырежи фигуры»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Время, затраченное на выполнение задания, мин. | Отличие контура вырезанной фигуры от оригинала, мм. | Оценка, баллы |
| Света А. | 2 | 0,5 | 10 |
| Юля А. | 1,5 | 1,2 | 9 |
| Валера Б. | 3,1 | 0,5 | 9 |
| Гриша Б. | 1,6 | 1,1 | 9 |
| Сергей В. | 3,1 | 0,5 | 9 |
| Юра Г. | 2,5 | 0,5 | 10 |
| Юра З. | 2,9 | 0,5 | 10 |
| Миша М. | 1,6 | 1,3 | 9 |
| Надя М. | 1,9 | 1,1 | 9 |
| Валя М. | 2,5 | 1,4 | 9 |
| Юра Н. | 2,4 | 0,5 | 10 |
| Дима Н. | 3,1 | 1,2 | 8 |
| Вера О. | 2,9 | 0,5 | 10 |
| Света П. | 3,2 | 0,5 | 9 |
| Миша П. | 2,4 | 1,1 | 9 |
| Маша Р. | 2,6 | 1,1 | 9 |
| Гриша Р. | 3,1 | 0,5 | 9 |
| Продолжение таблицы 1 |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Юра Т. | 3,1 | 1,2 | 8 |
| Маша Т. | 3,2 | 0,5 | 9 |
| Юля Ю. | 1,5 | 1,0 | 10 |

Данные таблицы показывают, что 6 детей смогли достичь очень высокого результата, когда оба критерия (точность, и время) достигнуты. 12 детей смогли выполнить задание с меньшим результатом, так как не достигли одного из критериев: либо не уложились во времени, либо контуры вырезанной фигурки превышают 1 мм. При этом из них 9 детей уложились в заданное время – 3 мин., но контур вырезанной фигуры превышал 1 мм, а 4 ребенка, вырезав фигуру с допустимой точностью для высшего балла, не смогли уложить во временные рамки.

8 баллов получили 2 дошкольника, не уложившиеся во времени, заданном для выполнения задания с высшим результатом, и вырезавшие фигуры с контуром, большим заданному.

В то же время надо отметить высокий результат обследования, так как ни один ребенок не получил оценку ниже 8 баллов.

Определим уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 2).

Таблица 2. Уровень развития наглядно-действенного мышления дети без речевых нарушений контрольной группы по методике «Вырежи фигуры»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 6 |
| Высокий | 14 |
| Средний | 0 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

Очень высокий уровень развития наглядно-действенного мышления имеют 6 детей, которые вырезали фигуры не более чем за три минуты, а контуры вырезанных фигур отличались от оригиналов не более чем на 1 мм.

Высокий уровень развития наглядно-действенного мышления имеют четырнадцать детей, не уложившиеся в три минуты или вырезавшие фигуры с контурами, отличающимися от оригиналов на 2–3 мм.

Средний, низкий и очень низкий уровень развития наглядно-действенного мышления в контрольной группе не выявлен (табл. 2).

Таким образом, дети контрольной группы, имеющие очень высокий и высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, хорошо справляются с любыми видами продуктивной деятельности, где для решения поставленной задачи требуется умение работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов.

Для подтверждения сделанных выводов мы использовали еще одну методику определения уровня развития наглядно-действенного мышления дошкольников контрольной группы – «Воспроизведи рисунки». Рисунки, сделанные ребенком, анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. В целях систематизации результатов обследования мы использовали таблицу, специально разработанную нами в ходе исследования (табл. 3).

Таблица 3. Результаты обследования наглядно-действенного мышления детей контрольной группы по методике «Воспроизведи рисунки»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Количество незаштрихованных участков в фигурах, шт. | Отличие контура заштрихованной фигуры от оригинала, мм. | Оценка, баллы |
| Света А. | 0 | 0,7 | 10 |
| Юля А. | 1 | 0,8 | 9 |
| Валера Б. | 1 | 0,6 | 9 |
| Гриша Б. | 2 | 0,9 | 8 |
| Сергей В. | 1 | 0,8 | 9 |
| Юра Г. | 0 | 0,8 | 10 |
| Юра З. | 0 | 0,6 | 10 |
| Миша М. | 1 | 1,1 | 8 |
| Надя М. | 0 | 0,9 | 10 |
| Валя М. | 1 | 0,9 | 9 |
| Юра Н. | 0 | 0,9 | 10 |
| Дима Н. | 3 | 1,2 | 6 |
| Вера О. | 1 | 0,9 | 9 |
| Света П. | 1 | 0,9 | 9 |
| Миша П. | 1 | 0,8 | 9 |
| Маша Р. | 2 | 1,4 | 6 |
| Гриша Р. | 1 | 0,9 | 9 |
| Юра Т. | 3 | 1,6 | 5 |
| Маша Т. | 1 | 0,9 | 9 |
| Юля Ю. | 0 | 0,4 | 10 |

Результаты обследования подтвердили полученные при первом тестировании данные о высоком уровне наглядно-действенного мышления детей контрольной группы. Также как и в первом случае, шесть детей набрали 10 баллов. При этом пять из них справились с заданными критериями и в первом, и во втором случае. К сожалению, Вера О., набравшая 10 баллов при прохождении первого теста, не достигла таких же результатов во втором тесте, так как за пять минут не смогла закрасить все участки, оставив один участок незакрашенным. Зато Надя М. справилась с заданием на «отлично», в то время как, при прохождении первого теста контуры вырезанных ею фигурок превышали 1 мм.

Аутсайдерами при выполнении и первого и второго теста являются Дима Н. и Юра Т., которые заработали баллов меньше всех, соответственно, 6 и 5. Их ошибка заключалась в неточности действий в обоих случаях (вырезания и закрашивания), контуры их фигурок превышали оригиналы более чем на 1 мм. При этом они не уложились во времени, оставив незаштрихованными по три участка. Также 6 баллов получила Маша Р., так как за пять минут не смогла заштриховать два участка, при этом допустив погрешность в рисунках на 1,4 мм. Отметим, что в первом случае Маша Р. справилась с заданием хотя и успешно, но не с лучшим показателем.

Девять детей получили по 9 баллов, в связи с тем, что не уложились во времени, не заштриховав по одному участку, хотя контуры заштрихованных фигурок не превышали 1 мм.

По 8 баллов получили Миша М. и Гриша Б. Оценка их работы проводилась с учетом того, что Гриша Б. за пять минут не смог заштриховать все участки, оставив два пустыми, но зато выполнил задание с высокой точностью; Миша М. за пять минут не докрасил один участок, но и точность его штриховки была не очень высокой, – 1,1 мм.

Определим уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 4).

Таблица 4. Уровень развития наглядно-действенного мышления детей контрольной группы согласно результатам обследования по методике «Воспроизведи рисунки»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 6 |
| Высокий | 11 |
| Средний | 3 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

Таким образом, в контрольной группе не выявлено ни одного ребенка с низким уровнем и очень низким уровнем развития наглядно-действенного мышления. Значительная доля принадлежит детям с высоким уровнем наглядно-действенного мышления – 11 детей. Количество детей с очень высоким уровень наглядно-действенного мышления также высоко – 6 человек. Со средним уровнем наглядно-действенного мышления в контрольной группе по методике «Воспроизведи рисунки» выявлено три человека (отметим, что в первом тесте детей со средним уровнем выявлено не было).

Исходя из полученных показателей, можно сказать, что результаты детей соответствует уровню развития наглядно-действенного мышления, так как по утверждению А.Ф. Леоновой, Т.В. Волосовец и др. [13] дети без речевых нарушений обычно обладают высокой моторикой, внимательны и организованы, в связи с чем уровень развития наглядно-действенного мышления таких детей является высоким и очень высоким. Результаты исследования при применении второй методики (три ребенка показали средний уровень развития наглядно-действенного мышления) обусловлен психологическими особенностями детей. Так, Дима Т. отличается гиперактивностью, в связи с чем постоянно отвлекался от выполнения задания: ронял фломастер, отодвигался от стола или, наоборот, придвигался к нему и т.п. В целом результаты проведенного исследования подтвердили данные исследований А.Ф. Леоновой, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой [13].

Проанализируем результаты обследования наглядно-образного мышления детей контрольной группы, проведенного с использованием методик «Что здесь лишнее?» и «Времена года».

Результаты методики «Что здесь лишнее?» анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. При этом 10 баллов ребенок получал, только при условии, что по каждой картинке он дал подробные объяснения, почему названный им предмет является лишним.

В целях систематизации результатов обследования мы использовали таблицу, специально разработанную нами в ходе исследования (табл. 5).

Таблица 5. Результаты обследования наглядно-образного мышления детей контрольной группы по методике «Что здесь лишнее?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Время, потраченное на выполнение задачи, секунды. | Оценка, баллы |
| Света А. | 50 | 10 |
| Юля А. | 56 | 9 |
| Валера Б. | 64 | 9 |
| Гриша Б. | 87 | 8 |
| Сергей В. | 85 | 8 |
| Юра Г. | 55 | 10 |
| Юра З. | 52 | 10 |
| Миша М. | 79 | 8 |
| Надя М. | 51 | 10 |
| Валя М. | 57 | 9 |
| Юра Н. | 56 | 10 |
| Дима Н. | 91 | 7 |
| Вера О. | 51 | 10 |
| Света П. | 62 | 9 |
| Миша П. | 63 | 9 |
| Маша Р. | 79 | 8 |
| Гриша Р. | 62 | 9 |
| Юра Т. | 93 | 7 |
| Маша Т. | 58 | 9 |
| Юля Ю. | 54 | 10 |

Результаты тестирования очень высокие. Семь человек из двадцати смогли не только определить лишние предметы на картинках, но и обстоятельно рассказать, по каким признакам они это определили, при этом все десять человек уложились в заданный временной отрезок – 1 мин.

Семь человек получили по девять баллов, при этом трое детей из этой группы смогли менее чем за минуту назвать все лишние предметы, но не смогли объяснить, по какой причине они выбрали именно их. Двое из оставшихся детей этой группы подробно рассказали о свойствах предметов, по которым они определили их «лишними» на картинке, но не уложились во времени.

Четыре ребенка получили по восемь баллов, назвав все «лишние» предметы на картинках, но их объяснения были путанными, не логичными, в результате чего их объяснение заняло более 1 минуты.

Юра Т. и Дима Н. заработали по семь баллов, так как выполнения задания заняло у них слишком много времени, более 1,5 минут.

Определим уровень развития наглядно-образного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 6).

Таблица 6. Уровень развития наглядно-образного мышления детей контрольной группы согласно результатам обследования по методике «Что здесь лишнее?»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-образного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 7 |
| Высокий | 11 |
| Средний | 2 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

Проведенное тестирование выявило 7 детей контрольной группы из двадцати с очень высоким уровнем наглядно-образного мышления, 11 детей – с высоким уровнем. Детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления в контрольной группе всего 2 человека.

Результаты исследования подтвердили мнение Н.В. Серебряковой [5], которая утверждала, что дети без речевой патологии имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления нами использовалась еще одна методика – «Времена года», результаты которой оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. В целях систематизации результатов обследования мы использовали таблицу, специально разработанную нами в ходе исследования (табл. 7).

Время выполнения задания 2 минуты.

Таблица 7. Результаты обследования наглядно-образного мышления детей контрольной группы по методике «Времена года»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ребенка | Количество правильно названных картинок | Количество признаков, подтверждающих названное время года | Оценка, баллы |
| Света А. | 4 | 9 | 10 |
| Юля А. | 4 | 7 | 9 |
| Валера Б. | 4 | 6 | 8 |
| Гриша Б. | 4 | 7 | 9 |
| Сергей В. | 4 | 7 | 9 |
| Юра Г. | 4 | 8 | 10 |
| Юра З. | 4 | 8 | 10 |
| Миша М. | 4 | 9 | 10 |
| Надя М. | 4 | 8 | 10 |
| Валя М. | 4 | 7 | 9 |
| Юра Н. | 4 | 8 | 10 |
| Дима Н. | 4 | 6 | 8 |
| Вера О. | 4 | 8 | 10 |
| Света П. | 4 | 7 | 9 |
| Миша П. | 4 | 8 | 10 |
| Маша Р. | 4 | 9 | 10 |
| Гриша Р. | 4 | 7 | 9 |
| Юра Т. | 4 | 7 | 9 |
| Маша Т. | 4 | 8 | 10 |
| Юля Ю. | 4 | 9 | 10 |

Результаты тестирования очень высокие. Все дети угадали времена года на всех четырех картинках, при этом одиннадцать человек из двадцати смогли указать от восьми и более признаков, по которым они это определили, уложившись в заданный временной отрезок – 2 мин. Данные дети получили по 10 баллов. По девять баллов получили семь человек, которые назвали 7 признаков, 8 баллов получили два ребенка, определившие все времена года, но назвавшие 6 признаков.

Определим уровень развития наглядно-образного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 8).

Таблица 8. Уровень развития наглядно-образного мышления детей контрольной группы согласно результатам обследования по методике «Времена года»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-образного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 11 |
| Высокий | 9 |
| Средний | 0 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

Проведенное тестирование выявило 11 детей контрольной группы из двадцати с очень высоким уровнем наглядно-образного мышления, 9 детей – с высоким уровнем. Детей со средним, низким и очень низким уровнем развития наглядно-образного мышления в контрольной группе не обнаружено.

Данные результаты подтверждают мнение Л, И. Беляковой, О.Н. Усановой и др. [2], утверждающих, что уровень наглядно-образного мышления дошкольников без речевых патологий достаточно высок.

Таким образом, в контрольной группе у детей выявлен высокий уровень развития невербального, а именно наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

**3.2 Особенности невербального мышления дошкольников с общим недоразвитием речи**

Проанализируем результаты обследования детей с третьим уровнем речевого развития. Анализ проводился по тому же алгоритму, с использованием аналогичных таблиц для фиксации результатов. Результаты методик анализировались и оценивались в баллах при помощи процедуры содержательного анализа.

Результаты обследования детей экспериментальной группы по методике «Вырежи фигуры» представлены в таблице 9.

Таблица 9. Результаты обследования наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы по методике «Вырежи фигуры»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Время, затраченное на выполнение задания, мин. | Отличие контура вырезанной фигуры от оригинала, мм. | Оценка, баллы |
| Алена С. | 5,2 | 3,2 | 5 |
| Алия М. | 4,1 | 2,2 | 7 |
| Алла Ж. | 3,8 | 1,7 | 8 |
| Борис М. | 5,1 | 3,6 | 5 |
| Вера Г. | 3,5 | 1,5 | 9 |
| Гена Л. | 3,2 | 1,4 | 9 |
| Дима Р. | 4,3 | 2,2 | 7 |
| Егор Д. | 3,2 | 1,4 | 9 |
| Женя В. | 2,8 | 1,2 | 9 |
| Зоя С. | 3,2 | 1,4 | 9 |
| Коля М. | 4,2 | 2,1 | 7 |
| Лена П. | 4,3 | 2,0 | 7 |
| Миша Р. | 5,2 | 3,3 | 5 |
| Нина О. | 5,1 | 2,3 | 6 |
| Павел Р. | 4,3 | 2,5 | 7 |
| Саша А. | 3,6 | 1,8 | 8 |
| Таня В. | 3,7 | 1,4 | 8 |
| Тимур В. | 3,1 | 1,3 | 9 |
| Федя В. | 5,9 | 4,1 | 3 |
| Яша П. | 3,2 | 1,8 | 8 |

Результаты тестирования показали следующее. Десять детей набрали 8–9 баллов, так как вырезали фигуры за время от 3 до 4-ех минут с неточностью контура от 1,2 до 1,8 мм. При этом Женя В. вырезала фигурки за 2,8 минуты (время, соответствующее высшему баллу), но допустила неточность в 1,2 мм, из-за которой мы и не поставили ей 10 баллов. Пять детей выполнили задание с результатом чуть ниже – 7 баллов, допустив неточность контура от 2,0 до 2,5 мм. и выполнив задание за время от 4,1 до 4,3 минуты. Один ребенок получил 6 баллов, так как все фигуры были вырезаны за 5,1 минуту, а неточность контура составила 2,3 мм. Пять баллов получило трое детей, их результаты: время выполнения задания – 5,1–5,2 минуты; точность контура – 3,3–3,6 мм. И лишь один ребенок заработал 3 балла, так как смог вырезать все фигуры только за 5,9 минут, при этом контуры его фигурок отличались от контура оригинала более чем на 4 мм.

Определим уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 10).

Таблица 10. Уровень развития наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы по методике «Вырежи фигуры»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 0 |
| Высокий | 10 |
| Средний | 9 |
| Низкий | 1 |
| Очень низкий | 0 |

Очень высоким и очень низким уровнем развития наглядно-действенного мышления в экспериментальной группе не обладает ни один ребенок.

Высокий уровень развития наглядно-действенного мышления имеют десять детей, выполнившие задание на 8–9 баллов.

Средний уровень развития наглядно-действенного мышления имеют в экспериментальной группе 9 детей, низкий – один ребенок (табл. 10).

Для подтверждения сделанных выводов мы использовали еще одну методику, направленную на определение уровня развития наглядно-действенного мышления дошкольников экспериментальной группы – «Воспроизведи рисунки».

Рисунки, сделанные ребенком, анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа (табл. 11).

Таблица 11. Результаты обследования наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы по методике «Воспроизведи рисунки»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Количество незаштрихованных участков в фигурах, шт. | Отличие контура заштрихованной фигуры от оригинала, мм. | Оценка, баллы |
| Алена С. | 4 | 1,6 | 5 |
| Алия М. | 2 | 0,9 | 8 |
| Алла Ж. | 1 | 0,8 | 9 |
| Борис М. | 3 | 1,4 | 7 |
| Вера Г. | 4 | 0,9 | 6 |
| Гена Л. | 1 | 0,8 | 9 |
| Дима Р. | 2 | 1,4 | 7 |
| Егор Д. | 2 | 1,4 | 7 |
| Женя В. | 3 | 1,4 | 6 |
| Зоя С. | 3 | 1,1 | 6 |
| Коля М. | 4 | 1,8 | 5 |
| Лена П. | 2 | 1,4 | 7 |
| Миша Р. | 1 | 1,4 | 8 |
| Нина О. | 4 | 1,8 | 5 |
| Павел Р. | 2 | 1,6 | 6 |
| Саша А. | 3 | 1,4 | 6 |
| Таня В. | 4 | 1,7 | 5 |
| Тимур В. | 4 | 1,9 | 5 |
| Федя В. | 4 | 1,6 | 5 |
| Яша П. | 3 | 1,4 | 7 |

Результаты второго обследования наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы ниже первого. Также как и в первом случае, 10 баллов никто набрать не смог. 8–9 баллов набрали всего четыре дошкольника, в то время как в первом задании количество детей, набравших 8–9 баллов составило десять. При этом Алла Ж. и Гена Л. не успели заштриховать по одному участку, и допустили неточность в размерах 0,8 мм., поэтому мы поставили им по 9 баллов. Миша Р. также не заштриховал один участок, но неточность контура составила 1,4 мм.; Алия М. допустила неточность контура менее 1 мм – 0,9 мм., но не заштриховала два участка, по этим причинам мы поставили им по 8 баллов.

Пять детей, как и в первом задании, набрали по 7 баллов в связи с тем, что за пять минут не смогли полностью закрасить все фигурки, оставив незакрашенными по 2–3 участка, и допустив неточность в закрашивании – 1,4 мм.

Пять детей набрали по шесть баллов, (в первом задании 6 баллов набрал – один ребенок). Их недочеты заключались в том, что при практически точном изображении (Вера Г. – 0,9 мм., Зоя С. -1,1), оставалось незакрашенными большое количество участков (так, Вера Г. не закрасила 4 участка, а Зоя С. -3).

Шесть дошкольников набрали по пять баллов, так как за пять минут не смогли закрасить по четыре участка при высокой неточности изображения – от 1,6 мм. до 1,9 мм.

Определим уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 12).

Таблица 12. Уровень развития наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы согласно результатам обследования по методике «Воспроизведи рисунки»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 0 |
| Высокий | 4 |
| Средний | 16 |
| Низкий | 0 |
| Очень низкий | 0 |

Таким образом, в экспериментальной группе не выявлено ни одного ребенка с низким и очень низким уровнем развития наглядно-действенного мышления, а также и с очень высоким. Значительная доля принадлежит детям со средним уровнем наглядно-действенного мышления – 16 детей. Количество детей с высоким уровнем наглядно-действенного мышления – 4 человека.

Таким образом, дети экспериментальной группы показали неплохие результаты продуктивной деятельности, но чуть ниже результатов детей без речевых патологий, что подтвердило мнение А.Ф. Леоновой, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой, утверждающих, что у детей с третьим уровнем речевого развития наблюдается небольшая задержка развития наглядно-действенного мышления [13].

Проанализируем результаты обследования наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы, проведенного с использованием методик «Что здесь лишнее?» и «Времена года».

Результаты методики «Что здесь лишнее?» анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. При этом 10 баллов ребенок получал, если по каждой картинке он дал подробные объяснения, почему названный им предмет является лишним (табл. 13).

Таблица 13. Результаты обследования наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы по методике «Что здесь лишнее?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Время, потраченное на выполнение задачи, секунды. | Оценка, баллы |
| Алена С. | 1,5 | 9 |
| Алия М. | 2,0 | 6 |
| Алла Ж. | 2,2 | 5 |
| Борис М. | 2,4 | 4 |
| Вера Г. | 2,5 | 4 |
| Гена Л. | 1,8 | 6 |
| Дима Р. | 1,9 | 6 |
| Егор Д. | 2,1 | 5 |
| Женя В. | 2,0 | 5 |
| Зоя С. | 2,6 | 3 |
| Коля М. | 1,9 | 6 |
| Лена П. | 1,5 | 8 |
| Миша Р. | 2,0 | 6 |
| Нина О. | 2,5 | 4 |
| Павел Р. | 2,4 | 4 |
| Саша А. | 2,1 | 5 |
| Таня В. | 1,6 | 7 |
| Тимур В. | 2,4 | 4 |
| Федя В. | 2,6 | 3 |
| Яша П. | 2,0 | 5 |

Результаты тестирования показали, что только два человека из двадцати смогли не только определить лишние предметы на картинках, но и обстоятельно рассказать, по каким признакам они это определили. Но так как они показали при этом время – 1,5 мин., им было начислено не 10 баллов, а 8–9. Лена П. получила на один балл меньше, чем Алена С. в связи с тем, что не смогла логично объяснить, почему весы на второй картинке являются лишними, хотя все остальные картинки затруднений у нее не вызвали.

Таня В. единственная из группы получила 7 баллов, так как за 1,6 мин. смогла назвать все лишние предметы на картинках, но в двух случаях не смогла объяснить, почему.

Пять человек получили по шесть баллов, и пять – по пять баллов. При этом у некоторых детей из разных подгрупп одинаковое время, но разный результативный балл. В данном случае учитывалось качество объяснения детей по картинкам.

Пять детей получили по четыре балл, назвав все «лишние» предметы на картинках, но их объяснения были путанными, не логичными, в результате чего их объяснение заняло 2,4–2,5 минуты.

Зоя С. и Федя В. заработали по три балла, так как выполнение задания заняло у них 2,6 минуты.

Определим уровень развития наглядно-образного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 14).

Таблица 14. Уровень развития наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы согласно результатам обследования по методике «Что здесь лишнее?»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-образного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 0 |
| Высокий | 2 |
| Средний | 16 |
| Низкий | 2 |
| Очень низкий | 0 |

Основная доля детей экспериментальной группы – 16 – имеет средний уровень наглядно-образного мышления. Двое детей имею высокий, и двое – низкий уровень наглядно-образного мышления.

С очень высоким уровнем, впрочем, как и с очень низким уровнем наглядно-образного мышления в экспериментальной группе детей не выявлено.

Данные результаты подтверждены исследованиями Н.В. Серебряковой, утверждающей, что у детей с общим недоразвитием речи уровень развития наглядно-образного мышления несколько ниже уровня развития данного вида мышления у детей без речевых патологий [5].

Проанализируем результаты методики «Времена года», которые также оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. Результаты обследования представлены в таблице 15. Время выполнения задания 2 минуты.

Таблица 15. Результаты обследования наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы по методике «Времена года»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ребенка | Количество правильно названных картинок | Количество признаков, подтверждающих названное время года | Оценка, баллы |
| Алена С. | 4 | 5 | 8 |
| Алия М. | 4 | 6 | 8 |
| Алла Ж. | 4 | 4 | 7 |
| Борис М. | 4 | 4 | 7 |
| Вера Г. | 4 | 4 | 7 |
| Гена Л. | 3 | 3 | 5 |
| Дима Р. | 4 | 5 | 8 |
| Егор Д. | 4 | 7 | 9 |
| Женя В. | 3 | 4 | 6 |
| Зоя С. | 4 | 6 | 8 |
| Коля М. | 3 | 4 | 6 |
| Лена П. | 4 | 5 | 8 |
| Миша Р. | 4 | 6 | 8 |
| Нина О. | 4 | 6 | 8 |
| Павел Р. | 4 | 7 | 9 |
| Саша А. | 4 | 7 | 9 |
| Таня В. | 4 | 6 | 8 |
| Тимур В. | 4 | 5 | 8 |
| Федя В. | 2 | 3 | 4 |
| Яша П. | 4 | 5 | 8 |

Результаты тестирования по сравнению с результатами предыдущего теста очень высокие. Практически все дети угадали времена года на всех четырех картинках. Только Гена Л., Коля М. и Женя В. назвали три времени года (затруднения вызвала «весна»), хотя после истечения положенного времени они вспомнили и назвали данную картинку верно. Федя В. назвал всего два времени года, но он постоянно отвлекался, не мог сосредоточиться.

Тринадцать человек из двадцати смогли указать от пяти до семи признаков, по которым они определили времена года, уложившись в заданный временной отрезок – 2 мин. Данные дети получили по 8–9 баллов.

По семь баллов получили три дошкольника, которые назвали по 4 признака. Два ребенка, определившие по три времени года, и назвавшие по 6 признаков, получили по шесть баллов. Гена Л, назвавший 3 картинки и три признака получил пять баллов, а Федя В., назвавший 2 картинки и три признака получил четыре балла.

Определим уровень развития наглядно-образного мышления у детей с учетом шкалы оценки результатов (табл. 16).

Таблица 16. Уровень развития наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы согласно результатам обследования по методике «Времена года?»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития наглядно-образного мышления | Количество детей |
| Очень высокий | 0 |
| Высокий | 13 |
| Средний | 5 |
| Низкий | 2 |
| Очень низкий | 0 |

Проведенное тестирование выявило 13 детей экспериментальной группы из двадцати с высоким уровнем наглядно-образного мышления, 5 детей – со средним уровнем. Два ребенка имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Детей с очень высоким и очень низким уровнем развития наглядно-образного мышления в экспериментальной группе не обнаружено. Такие результаты подтвердили результаты исследования Л, И. Беляковой, О.Н. Усановой и др. [2], которые также пришли к выводу, что дети с общим недоразвитием речи имеют в основном высокий и средний уровень развития наглядно-образного мышления.

Таким образом, в экспериментальной группе у детей выявлен высокий и средний уровень развития невербального, то есть пространственно-образного мышления.

**3.3 Сравнительный анализ невербального мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи**

Проведем сравнительный анализ результатов тестирования обеих групп детей с целью выявить наличие отклонений невербального мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи.

С этой целью нами рассчитывался средний балл по группе, набранный детьми в ходе одного исследования по формуле средней арифметической и проводился графический анализ уровня невербального мышления в разных группах.

Рассчитаем средний балл, набранный детьми при тестировании с помощью методики «Вырежи фигуры» (см. табл. 1 и 9). Результаты расчетов представлены в таблице 17.

Таблица 17. Средний балл обследования наглядно-действенного мышления детей по методике «Вырежи фигуры»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оценка, баллы | Имя ребенка | Оценка, баллы |
| Света А. | 10 | Алена С. | 5 |
| Юля А. | 9 | Алия М. | 7 |
| Валера Б. | 9 | Алла Ж. | 8 |
| Гриша Б. | 9 | Борис М. | 5 |
| Сергей В. | 9 | Вера Г. | 9 |
| Юра Г. | 10 | Гена Л. | 9 |
| Юра З. | 10 | Дима Р. | 7 |
| Миша М. | 9 | Егор Д. | 9 |
| Надя М. | 9 | Женя В. | 9 |
| Валя М. | 9 | Зоя С. | 9 |
| Юра Н. | 10 | Коля М. | 7 |
| Дима Н. | 8 | Лена П. | 7 |
| Вера О. | 10 | Миша Р. | 5 |
| Света П. | 9 | Нина О. | 6 |
| Миша П. | 9 | Павел Р. | 7 |
| Маша Р. | 9 | Саша А. | 8 |
| Гриша Р. | 9 | Таня В. | 8 |
| Юра Т. | 8 | Тимур В. | 9 |
| Маша Т. | 9 | Федя В. | 3 |
| Юля Ю. | 10 | Яша П. | 8 |
| Средний балл | 9,2 | Средний балл | 7,25 |

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы, составляет 7,25 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (9,2 балла) на 1,95 балла. Такое незначительное отклонение указывает на то, что разница между развитием наглядно-действенного мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи развития незначительна.

Рассчитаем средний балл, набранный в ходе второго исследования (см. табл. 3 и 11), направленного также на выявление уровня наглядно-действенного мышления испытуемых детей (табл. 18).

Таблица 18. Результаты обследования наглядно-действенного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Воспроизведи рисунки»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оценка, баллы | Имя ребенка | Оценка, баллы |
| Света А. | 10 | Алена С. | 5 |
| Юля А. | 9 | Алия М. | 8 |
| Валера Б. | 9 | Алла Ж. | 9 |
| Гриша Б. | 8 | Борис М. | 7 |
| Сергей В. | 9 | Вера Г. | 6 |
| Юра Г. | 10 | Гена Л. | 9 |
| Юра З. | 10 | Дима Р. | 7 |
| Миша М. | 8 | Егор Д. | 7 |
| Надя М. | 10 | Женя В. | 6 |
| Валя М. | 9 | Зоя С. | 6 |
| Юра Н. | 10 | Коля М. | 5 |
| Дима Н. | 6 | Лена П. | 7 |
| Вера О. | 9 | Миша Р. | 8 |
| Света П. | 9 | Нина О. | 5 |
| Миша П. | 9 | Павел Р. | 6 |
| Маша Р. | 6 | Саша А. | 6 |
| Гриша Р. | 9 | Таня В. | 5 |
| Юра Т. | 5 | Тимур В. | 5 |
| Маша Т. | 9 | Федя В. | 5 |
| Юля Ю. | 10 | Яша П. | 7 |
| Средний балл | 8,7 | Средний балл | 6,45 |

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы, составляет 6,45 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (8,7 балла) на 2,25 балла. Таким образом, разница между развитием наглядно-действенного мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи существует, но ненамного.

Причины отклонения в развитии наглядно-действенного мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи, выявленные в ходе исследования, заключаются в том, что у детей с третьим уровнем речевого развития наблюдается неустойчивость внимания, то есть в процессе выполнения задания они часто отвлекаются на посторонние предметы, в связи с чем увеличивается время, затраченное на выполнение задание. Дети экспериментальной группы обладают не достаточно развитой моторикой рук, что увеличивает неточность вырезания или заштриховывания фигур. Как видим, причины отклонений заключаются в общем сенсорном развитии детей с третьим уровнем речевого развития, которое имеет влияние на развитие всех психологических процессов.

Составим сводную таблицу выявленных в обеих группах уровней наглядно-действенного мышления детей по методикам «Вырежи фигуры» и «Воспроизведи рисунки» (см. табл. 2 и 10; 4 и 12) (табл. 19).

Таблица 19. Уровень развития наглядно-действенного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методикам «Вырежи фигуры» и «Воспроизведи рисунки»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Методика«Вырежи фигуры» | Методика«Воспроизведи рисунки» |
| Количество детей контрольной группы | Количество детей экспериментальной группы | Отклонение (+,–) | Количество детей контрольной группы | Количестводетей экспериментальной группы | Отклонение (+,–) |
| Очень высокий | 6 | 0 | -6 | 6 | 0 | -6 |
| Высокий | 14 | 10 | -4 | 11 | 4 | -7 |
| Средний | 0 | 9 | +9 | 3 | 16 | +13 |
| Низкий | 0 | 1 | +1 | 0 | 0 | 0 |
| Очень низкий | 0 | 0 | - | 0 | 0 | - |

Количество выявленных в контрольной группе детей с очень высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления при тестировании с помощью и методики «Вырежи фигуры» и методики «Воспроизведи рисунки» на 6 человек больше, чем в экспериментальной группе.

Количество выявленных в контрольной группе детей с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления при тестировании с помощью методики «Вырежи фигуры» больше на 4 человека, а при тестирования с помощью методики «Воспроизведи рисунки» – на 7 человек, чем в экспериментальной. Это связано с тем, что второе задание требует большей сосредоточенности и внимания, так как в ходе его выполнения требуется не только заштриховать рисунок, но и сравнить его с оригиналом для выявления незаштрихованных участков.

Количество выявленных в контрольной группе детей со средним уровнем развития наглядно-действенного мышления в первом задании на 9 человек меньше, чем в экспериментальной группе, в то время как во втором – на 13.

Количество выявленных в контрольной группе детей с низким уровнем развития наглядно-действенного мышления при тестировании с помощью методики «Вырежи фигуры» меньше на 1 человек, чем в экспериментальной группе, при тестировании с помощью методики «Воспроизведи рисунки» таких детей не выявлено.

Детей с очень низким уровнем развития не выявлено.

Изобразим результаты обследования графически (рис. 1).



Рис. 1 – Уровень развития наглядно-действенного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методикам «Вырежи фигуры» и «Воспроизведи рисунки»

На рисунке 1 видно, что преобладание очень высокого и высокого уровня развития наглядно-действенного мышления наблюдается у детей контрольной группы. В то время как у детей экспериментальной группы наблюдается значительное преобладание среднего уровня развития наглядно-действенного мышления и незначительное – низкого.

Таким образом, результаты тестирования, направленного на выявления уровня наглядно-действенного мышления, в экспериментальной группе несколько ниже показателей детей контрольной группы, то есть наблюдается влияние развития речи на развитие невербального мышления у детей. Такого же мнения придерживаются А.Ф. Леонова, Т.В. Власовец, Е.Н. Кутепова, А, И. Данилкович [13].

Рассмотрим результаты тестирования уровня развития наглядно-образного мышления детей обеих групп, как по методике «Что здесь лишнее?», так и по методике «Времена года».

Рассчитаем средний балл, набранный в обеих группах при тестировании по методике «Что здесь лишнее?» (см. табл. 5 и 13). Результаты расчетов представлены в таблице 20.

Таблица 20. Средний балл обследования наглядно-образного мышления детей по методике «Что здесь лишнее?»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оценка, баллы | Имя ребенка | Оценка, баллы |
| Света А. | 10 | Алена С. | 9 |
| Юля А. | 9 | Алия М. | 6 |
| Валера Б. | 9 | Алла Ж. | 5 |
| Гриша Б. | 8 | Борис М. | 4 |
| Сергей В. | 8 | Вера Г. | 4 |
| Юра Г. | 10 | Гена Л. | 6 |
| Юра З. | 10 | Дима Р. | 6 |
| Миша М. | 8 | Егор Д. | 5 |
| Надя М. | 10 | Женя В. | 5 |
| Валя М. | 9 | Зоя С. | 3 |
| Юра Н. | 10 | Коля М. | 6 |
| Дима Н. | 7 | Лена П. | 8 |
| Вера О. | 10 | Миша Р. | 6 |
| Света П. | 9 | Нина О. | 4 |
| Миша П. | 9 | Павел Р. | 4 |
| Маша Р. | 8 | Саша А. | 5 |
| Гриша Р. | 9 | Таня В. | 7 |
| Юра Т. | 7 | Тимур В. | 4 |
| Маша Т. | 9 | Федя В. | 3 |
| Юля Ю. | 10 | Яша П. | 5 |
| Средний балл | 8,95 | Средний балл | 5,25 |

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы, составляет 5,25 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (8,95 балла) на 3,7 балла. Таким образом, небольшое отклонение между уровнем развития наглядно-образного мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи существует.

Данный вывод подтверждает мнение Н.В. Серебряковой [5].

Рассчитаем средний балл, набранный в ходе второго исследования (см. табл. 7 и 15), направленного также на выявление уровня наглядно-образного мышления испытуемых детей (табл. 21).

Таблица 21. Результаты обследования наглядно-образного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Времена года»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оценка, баллы | Имя ребенка | Оценка, баллы |
| Света А. | 10 | Алена С. | 8 |
| Юля А. | 9 | Алия М. | 8 |
| Валера Б. | 8 | Алла Ж. | 7 |
| Гриша Б. | 9 | Борис М. | 7 |
| Сергей В. | 9 | Вера Г. | 7 |
| Юра Г. | 10 | Гена Л. | 5 |
| Юра З. | 10 | Дима Р. | 8 |
| Миша М. | 10 | Егор Д. | 9 |
| Надя М. | 10 | Женя В. | 6 |
| Валя М. | 9 | Зоя С. | 8 |
| Юра Н. | 10 | Коля М. | 6 |
| Дима Н. | 8 | Лена П. | 8 |
| Вера О. | 10 | Миша Р. | 8 |
| Света П. | 9 | Нина О. | 8 |
| Миша П. | 10 | Павел Р. | 9 |
| Маша Р. | 10 | Саша А. | 9 |
| Гриша Р. | 9 | Таня В. | 8 |
| Юра Т. | 9 | Тимур В. | 8 |
| Маша Т. | 10 | Федя В. | 4 |
| Юля Ю. | 10 | Яша П. | 8 |
| Средний балл | 9,45 | Средний балл | 7,45 |

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы составляет 7,45 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (9,45 балла) на 2 балла. Таким образом, разница между развитием наглядно-образного мышления детей без речевых патологий и детей с ОНР существует.

Причины отклонения в развитии наглядно-образного мышления детей без речевых патологий и детей с общим недоразвитием речи, выявленные в ходе исследования, заключаются в том, что, как утверждают Л, И. Белякова, О.Н. Усанова, Ю, Ф. Гаркуша, З.З. Фигередо [2], у детей с общим недоразвитием речи в активном словаре недостаточно слов для описания тех образов, которые они видят на картинке, что отчетливо проявляется на уровне связного рассказа об изображенных предметах; в связном речевом высказывании наблюдается отсутствие четкости, последовательности изложения.

Действительно, в настоящем исследовании дети не всегда могли указать существенные признаки, причинно-следственные отношения, между предметами, изображенными на картинках. Именно эти особенности развития детей экспериментальной группы (детей с общим недоразвитием речи третьего уровня) повлияли на результаты исследования, что доказывает существенную связь между развитием речи и развитием наглядно-образного мышления.

Составим сводную таблицу выявленных в обеих группах уровней наглядно-образного мышления детей по методикам «Что здесь лишнее?» и «Времена года» (см. табл. 6 и 14; 8 и 16) (табл. 22).

Таблица 22. Уровень развития наглядно-образного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методикам «Что здесь лишнее?» и «Времена года»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития наглядно-действенного мышления | Методика «Что здесь лишнего?» | Методика«Времена года» |
| Количество детей контрольной группы | Количество детей экспериментальной группы | Отклонение (+,–) | Количество детей контрольной группы | Количестводетей экспериментальной группы | Отклонение (+,–) |
| Очень высокий | 7 | 0 | -7 | 11 | 0 | -11 |
| Высокий | 11 | 2 | -9 | 9 | 13 | +4 |
| Средний | 2 | 16 | +14 | 0 | 5 | +5 |
| Низкий | 0 | 2 | +2 | 0 | 2 | +2 |
| Очень низкий | 0 | 0 | - | 0 | 0 | - |

Количество выявленных в контрольной группе детей с очень высоким уровнем развития наглядно-образного мышления при тестировании с помощью методики «Что здесь лишнее?» на 7 человек больше, чем в экспериментальной группе, во втором исследовании, при применении методики «Времена года», таких детей больше на 11 человек.

Количество выявленных в контрольной группе детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления при тестировании с помощью методики «Что здесь лишнее?» больше на 9 человек. В то время как при тестирования с помощью методики «Времена года» меньше на 4 человека.

Количество выявленных в контрольной группе детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления при тестировании с помощью методики «Что здесь лишнее?» на 14 человек меньше, чем в экспериментальной группе, в то время как во втором случае – на 5 человек. То есть те дети, которые в первом задании смогли набрать количество баллов, соответствующее очень высокому уровню развития наглядно-образного мышления при усложнении задания, выполнили его несколько хуже, в результате чего произошло их распределение по более низким уровням.

Количество выявленных в контрольной группе детей с низким уровнем развития наглядно-образного мышления при тестировании с помощью методики «Что здесь лишнее?» меньше на 2 человек, при тестировании с помощью методики «Времена года» наблюдается такая же ситуация.

Детей с очень низким уровнем развития не выявлено в обеих группах.

Изобразим результаты обследования графически (рис. 2).



Рис. 2 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей контрольной и экспериментальной групп по методикам «Что здесь лишнее?» и «Времена года»

На рисунке 2 видно, что в основном дети обладают высоким уровнем развития наглядно-образного мышления.

Преобладание очень высокого и высокого уровня развития наглядно-образного мышления наблюдается у детей контрольной группы. В то время как у детей экспериментальной группы наблюдается значительное преобладание среднего уровня развития наглядно-образного мышления и незначительное – низкого.

Таким образом, результаты тестирования наглядно-образного мышления в экспериментальной группе ниже результатов детей контрольной группы, то есть наблюдается влияние развития речи на развитие наглядно-образного мышления у детей.

Таким образом, выдвинутая в настоящем исследовании гипотеза нашла свое подтверждение. Действительно, уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольников с третьим уровнем речевого развития ниже уровня развития данных видов мышления детей без речевых патологий. Но при этом сравнительный анализ результатов позволил выявить тип невербального мышления, имеющий более высокие показатели у дошкольников без речевой патологии и более низкие у детей с третьим уровнем речевого развития – наглядно-образное мышление, а также тип невербального мышления, имеющий практически одинаковую степень сформированности в обеих группах – наглядно-действенное мышление.

**4. Направления развития невербального мышления дошкольников с третьим уровнем речевого развития**

Целью методики развития невербального мышления дошкольников, предложенной в ходе настоящего исследования, является развитие невербального мышления у детей дошкольного возраста с помощью игр. Для разработки методики мы использовали труды В.В. Коноваленко и В.С. Коноваленко [9], Е.Н. Ляшко и О.Н. Проневской [14], Б.А. Серебренникова [20].

При работе с детьми с общим недоразвитием речи учитывалось, что уровень развития наглядно-образного мышления дошкольников с ОНР (третий уровень речевого развития) ниже уровня развития данного вида мышления детей без речевых патологий, что степень сформированности наглядно-действенного мышления дошкольников с ОНР (третий уровень речевого развития) практически одинакова со степенью сформированности данного вида мышления детей без речевых патологий.

Основной принцип работы при развитии невербального мышления у детей с ОНР (третий уровень речевого развития) – принцип индивидуального подхода, при котором учитываются особенности каждого ребенка, выявленные в ходе исследования. Несмотря на то, что у всех детей наблюдается третий уровень речевого развития, исследование показало, что некоторые дети более успешны в усвоении материала по сравнению со сверстниками.

Для достижения цели нами были разработаны занятия, которые проводились 1 раз в неделю по 30–35 минут.

Занятие 1

Приветствие.

*Упражнение 1.*

Лабиринты

Цель: Развитие у детей наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и способности к самоконтролю.

Инструкция. Детям предлагаются лабиринты разной степени сложности.

Инструкция: помогите зверюшкам найти выход из лабиринта (Приложение 2).

*Упражнение 2.*

Цель: Развитие образного и логического мышления.

Материал: распечатанный бланк методики (Приложение 3).

Инструкция: необходимо найти в каждом ряду лишнюю фигуру и объяснить, почему именно она лишняя.

Занятие 2.

Приветствие

*Упражнение 1.*

Цель: развитие мелкой моторики рук и наглядно-действенного мышления.

Материал: распечатанный бланк методики.

Инструкция: раскрасьте все кружочки в красный цвет, квадратики – в синий.

*Упражнение 2.*

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Материал: распечатанный бланк методики.

Инструкция: найдите спрятанные предметы.

Занятие 3.

Приветствие

*Упражнение 1.*

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Материал: распечатанный бланк методики.

Примечание: предварительно необходимо разрезать рисунок чайника на 5 частей по указанным линиям.

Инструкция: сложи целую картинку из частей.

*Упражнение 2.*

Цель: развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, памяти.

Материал: распечатанный бланк методики.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

Инструкция: в таблице приведены различные предметы и соответствующие им фигуры (элементы этих предметов). Ребенок должен запомнить их и во второй таблице нарисовать по памяти напротив каждой картинки соответствующий ей элемент.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

Прощание.

Занятие 4.

Приветствие.

*Упражнение 1.* Заплатка для коврика

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Материал: распечатанный бланк методики, ножницы, клей.

Инструкция: на бланке изображен «коврик» круглой формы с нарисованными на нем медвежатами. В одном месте «коврик порван» – не хватает фрагмента картинки.

Задание: выбрать из предложенных 5 фрагментов подходящую «заплатку» для «коврика». Чтобы проверить правильность своего решения, ребенок может вырезать выбранную им «заплатку» и наклеить ее на «коврик».

*Упражнение 2.* «Яблочный дождь»

Цель: развитие логического мышления.

Материал: распечатанный бланк методики.

Инструкция: ребенку предлагается внимательно рассмотреть распечатанный бланк методики и ответить на вопрос: какое из яблок под чертой нужно поставить на пустое место над ней?

Занятие 5.

Приветствие.

*Упражнение 1.* «Дорисуй фигуры».

Цель: развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Инструкция: дорисуй недостающие фигуры и закрась их. Помни, что один цвет и форма в каждом ряду повторяется только один раз.

Закрась желтым карандашом все треугольники.

Закрась красным карандашом все квадраты.

Закрась оставшиеся фигуры синим карандашом.

Прощание.

*Упражнение 2.*

Цель: развитие наглядно-образного мышления и внимания.

Материал**:** распечатанные бланки методики.

Инструкция к Заданию 1 (см. Бланк №1): на бланке изображены две парусные лодки, плывущие под действием ветра. При изображении одной из них художник допустил ошибку. Ребенок должен определить, какая лодка нарисована правильно, а какая с ошибкой. Ответ: второй рисунок неверный, так как парус и флаг на лодке не могут быть ветром направлены в противоположные стороны.

Инструкция к Заданию 2 (см. Бланк №2): данное задание аналогично предыдущему, только здесь изображены три пароходика. Ответ: третий рисунок неверный, так как дым из трубы и флаг не могут быть ветром направлены в противоположные стороны.

Инструкция к заданию 3 (см. Бланк №3): в этом задании даны два рисунка. На первой картинке изображен стаканчик и две свечи. На втором рисунке – зонтик-грибок (на детской площадке) в окружение трех фонарей. Необходимо определить, какой рисунок изображен с ошибкой. Ответ: вторая картинка неверная, так как на ней отсутствует тень от третьего фонаря.

Примечание: в каждом задании ребенок обязательно должен обосновать свой ответ.

Прощание.

Таким образом, методика развития невербального мышления, разработанная нами в ходе исследования, построена на базе занятий с использованием игровых комплексов.

При работе с детьми с общим недоразвитием речи учитывались результаты проведённого исследования, и осуществлялся индивидуальный подход.

Для развития невербального мышления детей с ОНР (третий уровень речевого развития) нами была предложена методика, включающая пять занятий, в ходе которых выполнялись специальные упражнения, каждый из которых был направлен на развитие определенного вида мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического.

**Заключение**

Актуальность настоящего исследования подтверждена двумя противоположными положениями о взаимосвязи языка и мышления, до сих пор существующими в научных кругах: первая – мышление совершенствуется только на основе речи; вторая – развитие мышления возможно без использования речи.

Цель исследования: выявление уровня сформированности и особенностей невербального мышления у дошкольников без речевых патологий и дошкольников с третьим уровнем речевого развития.

Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Наглядно-действенное, наглядно-образное (невербальное), словесно-логическое и абстрактно-логическое (вербальное) мышление являются последовательными этапами развития мышления в онтогенезе. На первых этапах своего развития, мышление ребенка развивается через непосредственное действие, в дальнейшем ребенок использует образы, запечатлевшиеся в кратковременной памяти. Развивающаяся речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребенка, существенно преобразуя его. В процессе совместной деятельности со взрослым ребенок узнает и запоминает названия отдельных предметов, их свойств, качеств, действий. По мере развития словарного запаса значение слова постепенно уточняется. Изменение значения слова отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, что тесно связано с развитием его мышления.

В исследовании приняли участие дошкольники в возрасте от 5 лет до 6 лет 6 месяцев. Контрольная группа, состоящая из 20 детей без речевых патологий, формировалась на базе детского сада №46 «Солнышко», экспериментальная группа, в которую вошли 20 детей с общим недоразвитием речи (третьим уровнем развития речи) – на базе детского сада №65 «Гнездышко» комбинированного вида с группами логопедической помощи

Для определения уровня развития наглядно-действенного мышления использовались методики «Вырежи фигуры» и «Воспроизведи рисунки»; для определения уровня развития наглядно-образного мышления – методики «Что здесь лишнее?» и «Времена года».

Анализ результатов детей контрольной группы выявил, что они имеют очень высокий и высокий уровень развития наглядно-действенного мышления. В контрольной группе не выявлено ни одного ребенка с низким уровнем и очень низким уровнем развития наглядно-действенного мышления.

Анализ результатов детей экспериментальной группы позволяет сделать вывод, что в основном дети обладают средним уровнем развития наглядно-действенного мышления. Есть дети с высоким уровнем наглядно-действенного мышления. Детей с очень высоким, низким и очень низким уровнем развития мышления не выявлено.

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы, при тестировании с помощью методики «Вырежи фигуры» составляет 7,25 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (9,2 балла) на 1,95 балла. Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы, с использованием методики «Воспроизведи рисунки» составляет 6,45 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (8,7 балла) на 2,25 балла. Такое незначительное отклонение указывает на то, что разница между развитием наглядно-действенного мышления детей без речевых патологий и детей с третьим уровнем речевого развития незначительна.

Причины отклонения в развитии наглядно-действенного мышления детей без речевых патологий и детей с третьим уровнем речевого развития заключаются в неустойчивости внимания детей с третьим уровнем речевого развития, в связи, с чем увеличивается время, затраченное на выполнение задание; в недостаточно развитой моторике рук, что увеличивает неточность вырезания или заштриховывания фигур, то есть причины отклонений заключаются в общем сенсорном развитии детей с третьим уровнем речевого развития, которое имеет влияние на развитие всех психологических процессов.

Анализ результатов обследования наглядно-образного мышления детей контрольной группы позволил сделать выводы, что их уровень развития наглядно-образного мышления очень высокий и высокий.

Уровень наглядно-образного мышления детей экспериментальной группы в основном средний, но имеются дети и с высоким, и с низким уровнем. С очень высоким уровнем и с очень низким уровнем наглядно-образного мышления в экспериментальной группе детей не выявлено.

Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы при использовании методики «Что здесь лишнее?», составляет 5,25 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (8,95 балла) на 3,7 балла. Средний балл, набранный детьми экспериментальной группы при использовании методики «Времена года», составляет 7,45 балла, что ниже среднего балла контрольной группы (9,45 балла) на 2 балла. Таким образом, небольшое отклонение между уровнем развития наглядно-образного мышления детей без речевых патологий и детей с третьим уровнем развития речи существует.

Причины отклонения в развитии наглядно-образного мышления детей без речевых патологий и детей с третьим уровнем речевого развития заключаются в том, что, у детей с речевыми нарушениями в активном словаре недостаточно слов для описания тех образов, которые они видят на картинке; в связном речевом высказывании наблюдается отсутствие четкости, последовательности изложения. Действительно, в настоящем исследовании дети не всегда могли указать существенные признаки, причинно-следственные отношения, между предметами, изображенными на картинках. Именно эти особенности развития детей экспериментальной группы (детей с общим недоразвитием речи третьего уровня) повлияли на результаты исследования, что доказывает существенную связь между развитием речи и развитием наглядно-образного мышления.

Таким образом, уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольников с третьим уровнем речевого развития несколько ниже уровня развития данных видов мышления детей без речевых патологий. При этом наглядно-действенное мышление дошкольников обеих групп имеет практически одинаковую степень сформированности, в то время как уровень наглядно-образного мышления у дошкольников без речевой патологии более высокий по сравнению с уровнем детей с третьим уровнем речевого развития.

Для повышения уровня сформированности невербального мышления детей с третьим уровнем речевого развития нами была предложена методика, включающая пять занятий, в ходе которых выполнялись определенные упражнения, развивающие моторику рук детей, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Занятия должны проводится 1 раз в неделю по 30–35 минут.

**Список использованной литературы**

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: УМК «Психология», 2003. – С. 11–17.

2. Белякова Л.И., Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф., Фигередо З.З. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормальной речью // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991. – С. 72–88.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 223–274.

4. Гагина А. Структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи // Вестник института психологии и педагогики: Выпуск 3 / Под общей ред. С.А. Репина – Челябинск: Из-во Урал ЛТД, 2004. – C. 16–24.

5. Диагностическое обследование детей дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 5–48.

6. Зенков Г.С. Сапожникова И.А. Введение в языкознание – Белгород: ИИМОП КГНУ, 1998. – С. 113.

7. Зинченко В.П. Мысль и слово: подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета // Психологическая наука и образование. – 2003. – №4. – С. 17–21.

8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1988. – С. 41–89.

9. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей с ОНР. Некоторые методы и приемы. – М.: Гном, 2007. – 48 с.

10. [Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка](http://www.childpsy.ru/index.php/view/book/?item=514&cat=1&full=yes). – М.: Издательство Академии пед. наук. РСФСР. – С. 9–27.

11. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: **Учебник для филологических специальностей вузов. –** М.: Высшая школа, 1987. – С. 97–101.

12. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 456 с.

13. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Ч. 1. / Авт.-составители А.Ф. Леонова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, А.И. Данилкович. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 87 с.

14. Проневская О.Н., Ляшко Е.Н. Стимуляция речевого развития // Конгресс по детской психиатрии. Материалы конгресса. 25–28 сентября 2001 г. – М.: РОСИНЭКС. – 2001. – С. 327–328.

15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2001. – С. 116.

16. Психология личности. В 2-х т.т. Т. 1 / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2004. – С. 41–46.

17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2003. – 384 c.

18. Руднев А.Г. Проблемы формы и содержания в языке. Л., 1959. – 312 с.

19. Сенкевич Л.В., Афанасьева О.О. Особенности развития личностной и познавательной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – №3. – 2007. – С. 131–140. – М.: Изд-во МГОУ. – 400 с.

20. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.classes.ru/>.

21. Спиркин А.Г. Происхождение языка и его роль в формировании мышления. – М.: Просвещение, 1957. – 279 с.

22. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968. – С. 53–125.

# 23. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974. – 315 с.

24. Экпериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже, М.: Прогресс, 1966, Вып. I, II. С. 185–189.