Введение

суждение логический мышление дошкольник

Дошкольный возраст - период интенсивного развития личности ребенка, формирование первоначальных знаний и умений, период становление различных видов деятельности и развития посредствам их ребенка как субъекта деятельности. Именно в этот период дети наиболее интенсивно познают окружающий мир, закладываются основы всего последующего развития.

В дошкольном возрасте ребёнок овладевает такими формами мышления, как понятие, суждение, умозаключение. С возрастом понятие о предметах и явлениях действительности у ребёнка становится глубже, обобщённее, в них включаются всё более существенные качества. Понятия дошкольников складываются на основе чувственного опыта, представлений. Поэтому так велика в их формировании роль правильно организованного взрослыми опыта ребёнка, их умения руководить наблюдениями малыша.

Актуальность темы исследования. По мере развития общества, а вместе с ним и науки, в том числе психологии и педагогики и специальной психологии, в сферу исследования специалистов вовлекаются дети с все менее выраженными формами интеллектуальной недостаточности, наиболее ярко проявляющимися в учебной деятельности и не всегда поддающимися выявлению на ранних этапах жизни ребенка. В этих случаях основным симптомом, настораживающим родителей и педагогов, обычно «является стойкая неуспеваемость ребенка с самого начала систематического обучения». [15, с.7 ]

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в среднем звене.

Проблема развития мышления детей является актуальной, так как образовательные процессы требуют определения сравнительного уровня развития ребенка и его специфических особенностей. При этом особое внимание уделяется использованию специальных диагностических методов, так как без них подобное определение становится затруднительным.

Еще более усугубляются проблемы умственного развития у детей с речевыми нарушениями. Как показывают исследования, дети с речевыми нарушениями составляют примерно 50% неуспевающих школьников. [18, с.156]

Цель исследования: анализ особенностей развития суждений и умозаключений детей дошкольного возраста детей в норме и с речевыми нарушениями.

Объект исследования: дети дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития суждений и умозаключений детей дошкольного возраста детей в норме и с речевыми нарушениями.

Дети дошкольного возраста обладают определенными возрастно-психологическими особенностями развития мышления. При этом существует определенная норма в уровне развития ышления, суждений и умозаключений.

Гипотеза исследования: можно предположить, что дети с речевыми нарушениями имеют более низкий уровень развития логического мышления, суждений и умозаключений, чем дети в норме.

Задачи:

1. На основе теоретического изучения литературы определить подходы к проблеме развития суждений и умозаключений детей дошкольного возраста.

. Провести экспериментальное исследование особенностей развития суждений и умозаключений детей дошкольного возраста.

3. Дать методические рекомендации по развитию логических способностей детей.

Методологические основы исследования: исследования таких авторов, как Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Дубровина И.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Корчуганова И.П. и Сиялова И.А., Леонтьев А.Н., Нестерова Н.В., Обухова Л.Ф., Петрова О.О., Умнова Т.В., Столяренко Л.Д., Симановский А.Э., Щетинина А.М., Смирнова Н.П.

Для проверки гипотезы был использован комплекс методов:

с изучение психолого-педагогической литературы, посвященной теории возрастно-психологических особенностей суждений и умозаключений дошкольников;

с педагогический эксперимент;

с тестирование;

с наблюдение.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут оказать практическую помощь в развитии суждений и умозаключений у детей дошкольного возраста, понимании их возрастно-психологических особенностей прежде всего родителям и педагогам детских воспитательных учреждений.

Наметив научный аппарат исследования, переходим к изложению теоретической части работы.

Глава 1. Развитие суждений и умозаключений у дошкольников

.1 Особенности мышления детей дошкольного возраста

Мышление является самым сложным из процессов познания. Дать исчерпывающее определение мышлению, ограничив его одним предложением, невозможно. Однако мышление можно описать с разных сторон.

Мышление - это познание окружающей действительности в тех ее свойствах, которые непосредственно, с помощью органов чувств не воспринимаются человеком.

Мышление - это обобщенное познание человеком действительности, т.е. получение знаний о ней в форме понятий и идей ( в отличие от ее конкретного познания через непосредственное восприятие с помощью органов чувств).

Мышление - это опосредованное познание мира, т.е. получение знаний о нем при помощи специальных средств: логики мышления, инструментов, приборов, машин и т.п.

Мышление в его абстрактном выражении - это движенение идей, раскрывающее суть вещей. Итогом мышления как процесса является не образ, а некоторая мысль или идея.

Мышление - это особого раода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее умственных и практических действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

По продукту мышление можно разделить на теоретическое и практическое, творческое и нетворческое. По характеру действий, включенных в процесс мышления, выделяются: мышление, совершаемое в уме (с помощью действия с образами и понятиями), и мышление, совершаемое с помощью практических действий. По использованию логики мышление делится на логическое и интуитивное. По типу решаемых задач мышление делят на виды, руководствуясь теми формами деятельности, в которых возникают соответствующие задачи. Например, можно выделить математическое, техническое, физическое, психологическое и множество других подобных видов мышления.

Мышление в своем развитии определяется возрастными новообразованиями специфическими для каждой из стадий психического развития личности ребенка. По уровню развития (генезису, последовательности появления в процессе интеллектуального развития человека) различают наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Наглядно-действенное - это простейший вид мышления, который полностью сводится к действиям (манипуляциям) с предметами в наглядно воспринимаемой ситуации. Данный вид мышления свойствен не только человеку (ранний возраст от 1 года до 3 лет), но и высшим животным. Наглядно-образным называют мышление, в котором задачи решаются с помощью действий с образами предметов в наглядно воспринимаемой ситуации. Предполагается, что ребенок воспринимает соответствующие предметы в данный момент времени, но, решая задачу, действует не с ними, а с образами соответствующих предметов, т.е. фактически в уме. Этот вид мышления мы встречаем у детей от 3 до 5 лет, а далее он сменяется более развитым, словесно-логическим мышлением.

Словесно-логическим называют такой вид мышления, в котором задачи решаются в уме с помощью действий с понятиями по законам логики. Первые признаки такого мышления отмечаются у детей в возрасте около 5 лет, однако полного развития данный вид мышления достигает лишь к подростковому возрасту, продолжая совершенствоваться и дальше.

Л.С. Выготский утверждает, что именно в раннем возрасте у ребенка появляется сознание, являющееся центральным новообразованием раннего детства. Возникновение сознания он тесно связывает с развитием речи. Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве, считает Л. С. Выготский, можно в свете анализа развития детской речи, так как развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей средe. [2, c. 350]

Сравнивая первую половину раннего возраста со второй его половиной, видно, что сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов и только потом переходит к оперированию словом. Происходит отрыв пары «знак-значение» от обозначаемого предмета и перенос ее на другой предмет. Это приводит к существенной перестройке психики и превращению ее в сознание.

Во-первых, значение перестает быть привязанным к отдельному предмету и начинает относиться к их множеству. Благодаря данной особенности знак выполняет функцию обобщения. Во-вторых, по причине отрыва значения от предмета оно приобретает идеальную форму, удерживаемую памятью ребенка.

Понимание условности значения, заданной обращением «давай играть так, что А будет В», приводит к дифференциации внутренней картины мира на две составляющие: «мое» и «твое». Таким образом, переход от знака-сигнала к знаку-символу является механизмом превращения психики ребенка в его сознание.

Наряду с развитием речевой формы общения происходит становление его предметной формы. Она приобретает вид разнообразных замещающих действий, включая замещения типа «Я есть X» и «X есть Я», являющиеся предтечей будущих ролевых подстановок.

Развитие символизма как возрастного новообразования второй половины раннего детства включает в себя две стадии. На первой, охватывающей период второй половины второго года жизни и частично начала третьего года, ребенок только осваивает символические и замещающие действия, подражая взрослому или детям постарше. Критического отношения к ним у него не наблюдается. И только на второй стадии, охватывающей период третьего года жизни, он сам начинает производить замещения и символизации. В этом же возрасте появляется критическое отношение к действиям другого. Таким образом, сознание ребенка в раннем возрасте развертывается осмысленно и системно только благодаря функции символизации, обусловленной отрывом значения от обозначаемого объекта.

Детей старшего дошкольного возраста отличает планомерность анализа, дифференцированность обобщений, способность к абстрагированию и обобщению. Особенности развития мышления в период дошкольного детства проявляются в переходе от наглядного уровня мыслительной деятельности к абстрактно-логическому, от конкретного к проблемному, что отражается в гибкости, самостоятельности и продуктивности мышления.

Структура мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста содержит следующие компоненты:

) Мотивационный компонент, проявляющийся в разных видах активности.

) Регуляционный компонент, проявляющийся в умении планировать, программировать и контролировать психическую деятельность.

) Операционный компонент, то есть наличие сформированных операций анализа и синтеза.

Развитие мышления оказывает позитивное влияние на развитие смысловой стороны речевой деятельности дошкольника. Речевая деятельность совершенствуется в количественном и качественном отношении. В старшем дошкольном возрасте наступает новый этап освоения речи:

речь из ситуативной становится контекстной;

развивается регулирующая функция речи, которая помогает регулировать деятельность и поведение;

складываются планирующая и инструктивные функции речи, проявляющиеся сначала в игровой, а затем и в учебной деятельности;

совершенствуется звуковая сторона речевой деятельности: преодолеваются дефекты звукопроизношения, ребёнок различает сходные звуки на слух и в собственной речи, происходит овладение звуковым анализом слов;

совершенствуется смысловая сторона речевой деятельности: обогащается словарный запас, появляется лексическая вариативность, формируется связность речи, дети овладевают монологом.

Развитие речи тесно связано с развитием словесно-логических операций. Дети старшего дошкольного возраста приобретают значительный запас производных слов. На основе понимания и активного использования этого словарного запаса формируется способность к обобщению, классификации предметов, обозначаемых существительными: животные делятся на диких и домашних, птицы - на зимующих и перелётных.

Рассматривая основные новообразование дошкольного возраста, следует особо остановиться на понятии внутренней позиции, занимаемой ребенком. Тогда роль, которую он берет на себя в игре, выступает как частный случай внутренней позиции. В других видах деятельности внутренняя позиция проявляется иным образом.

Внутренняя позиция первой половины дошкольного возраста разделяется в возрастном плане на две стадии, которые в игровой деятельности выступают как «игра рядом» и «ролевая игра». Если на первой стадии ребенок только еще осваивает роли воспитателя, продавца, врача и т. п., не обнаруживая критического отношения к их выполнению другими детьми, то на второй стадии ребенок выполняет свою роль и выдвигает требования к выполнению роли другими детьми. Таким образом, внутренняя позиция представлена тут сначала как осваиваемая, а затем как освоенная и требуемая от других.

Во второй половине дошкольного возраста внутренняя позиция приобретает черты условности. В раннем детстве сигнал превращается в символ благодаря тому, что значение знака отрывается от обозначаемого предмета и переносится на другой объект. Нечто подобное происходит и здесь: если в ролевой игре название роли привязано к совокупности определенных правил и внешней атрибутики, то в игре второй половины детского возраста значение роли (правила и атрибутика) отрывается от ее знака, т. е. обозначения, и подчиняется другому знаку, имеющему свое ролевое значение. Наложение одного ролевого значения на другое превращает конкретный сюжет ролевой игры в схематический план игры, существующий уже как бы над игрой, а не в самой игре. В результате внутренняя позиция начинает обеспечивать функции планирования, контроля и оценки деятельности ребенка независимо от ее конкретного содержания.

Условная внутренняя позиция в своем развитии проходит две стадии. На первой, охватывающей возраст от 5 до 6 лет, ребенок еще только осваивает условную внутреннюю позицию, но не способен к критическому отношению к ней у другого ребенка. На второй стадии освоенная условная внутренняя позиция требуется им от других детей. Соответственно появляется и критическое отношение к ней.

Дальнейший ход развития возрастных новообразований связан с переходом к младшему школьному возрасту и появлением познавательной точки зрения, вырастающей из условной внутренней позиции.

Таким образом, ребенок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закрепленным памятью. Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их.

1.2 Суждение и умозаключение как мыслительные операции

Суждение является основной формой, в которой протекает мыслительный процесс. Мыслить - это прежде всего судить. Всякий мыслительный процесс выражается в суждении, которое формулирует его как более или менее предварительный итог. Суждение - это форма мышления, отражающая объекты действительности в их связях и отношениях. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением. Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённому выводу, умозаключению. Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли. Можно сказать, что суждение отражает в специфической форме ступень человеческого познания объективной действительности в ее свойствах, связях и отношениях.

Умозаключение представляет собой более сложную форму мыслительной деятельности, включающую ряд операций, подчиненных единой цели. В умозаключении важную роль играет опосредование в мышлении. На основе имеющегося знания ребенок приходит к новому знанию, т. е. знание добывается опосредованно через знание. Следовательно, можно сказать, что умозаключение - это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные и по аналогии. Индуктивное умозаключение - это умозаключение от единичного (частного) к общему. Из суждений о нескольких единичных случаях или о группах их человек делает общий вывод. Рассуждение, в котором мысль движется в обратном направлении, называют дедукцией, а вывод - дедуктивным. Дедукция есть вывод частного случая из общего положения, переход мысли от общего к менее общему, к частному или единичному. При дедуктивном рассуждении мы, зная общее положение, правило или закон, делаем вывод о частных случаях, хотя их специально и не изучали. Умозаключение по аналогии - это умозаключение от частного к частному. Сущность умозаключения по аналогии состоит в том, что на основании сходства двух предметов в некоторых отношениях делается вывод о сходстве этих предметов и в других отношениях. Умозаключение по аналогии лежит в основе создания многих гипотез, догадок.

Ценность умозаключения для процесса познания состоит в том, что с его помощью новое знание добывается без обращения к непосредственному опыту, извлекается из сформулированных в речи положений, отражающих исторический опыт людей. Суждения, из которых строится умозаключение, называются посылками. Суждение, которое получается путём сопоставления посылок, называется заклюсением. В процессе умозаключения суждения должны согласовываться друг с другом на основе соответствующих логических правил. Соблюдение этих правил и истинность посылок обеспечивают истинность умозаключения.

К тому или иному суждению ребенок может прийти путем непосредственного наблюдения какого-либо факта или опосредованным путем - с помощью умозаключения.

.3 Особенности развития суждений и умозаключений дошкольников

В развитии суждений ребенка существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Она закрепляется в школьном возрасте обучением, в процессе которого ребенку сообщаются знания и от него требуют ответов, которые оцениваются с точки зрения их правильности. Но пока познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным легко признается то, что исходит из авторитетного источника и потому представляется достоверным («учитель сказал», «так написано в книге»). Положение изменяется по мере того, как углубляется познавательное проникновение в предмет, и в связи с ростом сознательности ребенок начинает устанавливать свое внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Дошкольный возраст характеризуется обычно сугубым реализмом установок, господством интереса к конкретным фактам объективной действительности (проявляющегося в коллекционировании, составлении гербариев и пр.). Конкретные факты стоят в центре интеллектуальных интересов ребенка. Это сказывается на содержании и структуре его суждений. В них значительное место занимают, говоря языком диалектической логики, «суждения наличного бытия» и «суждения рефлексии»; из «суждений понятия» представлены преимущественно ассерторические (достоверные, несомненные), значительно слабее проблематические и аподиктические (утверждается необходимость чего-либо). Сами доказательства, к которым прибегает ребенок, сводятся сплошь и рядом к ссылке на пример. Ссылка на пример и аналогия являются типичными приемами, «методами» доказательства дошкольника.

Очень распространенное представление о том, что мышление ребенка характеризуется в первую очередь неспособностью раскрывать связи и давать объяснения, явно несостоятельно; наблюдения опровергают его. Для ребенка, скорее, характерна легкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения. Первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, без всякой проверки принимается за универсальную закономерность; первая представившаяся мысль без всякой критики и взвешивания - за достоверное объяснение. Мысль ребенка работает сначала короткими замыканиями. Лишь по мере того как ребенок, расчленяя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т.е. положение, которое нуждается еще в проверке, суждение превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

По данным ряда исследований, у дошкольников наблюдается развитие в способности умозаключения. В частности формируются индуктивные и дедуктивные умозаключения, раскрывающие более глубокие объективные связи. Но при этом: 1) умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом лишь поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы, как, например, умозаключения о соотношении величин. Не исключена, конечно, и в этом возрасте возможность более отвлеченных умозаключений (но они носят лишь более или менее спорадический характер); целая система отвлеченных умозаключений (например, дедуктивная математическая система) без наглядной основы в этом возрасте, как общее правило, малодоступна; 2) умозаключения,поскольку они объективны, совершаются в соответствии с определенными принципами или правилами, но не на основе этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен еще пониманию.

Все эти данные свидетельствуют о том, что мысль еще с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов; сложные системы опосредований ей еще мало доступны. Овладение ими характеризует следующую ступень развития мысли.

Оперируя уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребенка подготовляется таким образом к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребенка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

Развитие теоретического мышления происходит в процессе овладения системой знаний. Эмпирическое по своему содержанию мышление вышеохарактеризованной ступени может быть по своей форме определено как рассудочное - в диалектическом понимании, различающем рассудочную мыслительную деятельность и собственно разумную «диалектическую» мысль, которая предполагает «исследование природы самих понятий». Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребенок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных формах.

По мере формирования теоретического мышления ребенок все больше научаются осознавать обобщенные закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное ко всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению и приходит ко все более глубокому познанию действительности, к пониманию взаимосвязи ее различных моментов, сторон, ее сущности. Точнее, ребенок не только и даже не столько все глубже познает действительность, по мере того как развивается его мышление, сколько его мышление все более развивается, по мере того как углубляется его познавательное проникновение в действительность.

Вместе с тем, переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже «исследованием самих понятий», мышление ребенка приходит и ко все более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций.

Неправильно было бы утверждать, как это неоднократно делалось в психологической литературе, что ребенок до развития у него теоретического мышления в отвлеченных понятиях вообще не осознает своих мыслительных операций. Но верно, что лишь на этой ступени развития мышления, когда ребенок в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, форма мышления осознается им, в отличие от содержания, и познается в ее специфических закономерностях. Это осознание формы мысли является существенным фактом или стороной в истории умственного развития ребенка. Оно накладывает новый отпечаток на всю его мыслительную деятельность.

Таким образом, предпосылки простейших умозаключений начинают складываться у дошкольников. Процессы восприятия, наблюдения, игры ставят перед ребёнком задачи разобраться в них, осмыслить результаты своих действий, понять причинные связи между явлениями. Однако умозаключения дошкольников, как правило, весьма несовершенны и часто неправильны, поскольку характерной особенностью мышления ребенка дошкольника является ориентация на признак, господствующий в восприятии и заслоняющий подлинное основание происходящего события. Например, по величине бросаемых в воду предметов ребёнок судит о том, поплывёт предмет или утонет. Когда систематическое обучение становится ведущей деятельностью ребёнка, умозаключения получают подлинное основание и средства для своего развития. Система знаний построена таким образом, что ребенку постоянно приходится усваивать множество общих правил, уметь отказываться от ошибочных индуктивных обобщений, сложившихся в его собственной практике. В процессе решения различных задач дошкольники учатся пользоваться как полными развёрнутыми умозаключениями, так и сокращёнными, которые по функциям эквивалентны полным. Исследования показали, что положения, обосновывающие конкретные операции, обычно опускаются, хотя и безусловно подразумеваются. Характерно, что на ранних этапах обучения умозаключения более развёрнуты. Замена развёрнутого умозаключения свёрнутым свидетельствует о более высоком уровне деятельности, однако преждевременный переход к сокращённым умозаключениям может явиться причиной ошибочных решений вследствие выпадения посылок.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей развития суждений и умозаключений дошкольников

2.1 Методы и организация эксперимента

С целью изучения возрастно-психологических особенностей суждений и умозаключений детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ Детский сад компенсирующего вида № 557. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста (от 5 лет 9 мес. до 6 лет), из которых 5 детей с нормальным развитием и 5 детей с речевыми нарушениями. В экспериментальную группу вошли дети с речевыми нарушениями, в контрольную - дети в норме.

Цель исследования: определить особенности развития суждений и умозаключений у детей с речевыми нарушениями по сравнению с нормальными сверстниками.

Дети с речевыми нарушениями имеют диагноз ОНР, то есть они имеют такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. У них имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности: позднее появление экспрессивной речи, ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, несформированность связной речи.

Для диагностики развития суждений и умозаключений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и в норме были использованы следующие три теста:

схематическое мышление - тест Когана;

логичность мышления - «Обобщение понятий», «Сравнение».

Тест на исследование схематического мышления (В.М. Коган).

Цель - исследование схематического мышления.

Данная методика в литературе носит ряд названий: «совмещение признаков», «усложненной дифференцировки», методика В.М. Когана. Методика предложена В.М. Коганом в 1967 году. Применение данной методики позволяет экспериментатору увеличить количество предъявляемых признаков и тем самым усложнить деятельность испытуемого. Результаты исследования позволяют дать общую характеристику объема восприятия. В процессе выполнения ребенком задания выявляется зависимость между сложностью работы и темпом деятельности.

Стимульный материал: таблица с разными геометрическими фигурами и образцами разных цветов, отдельные карточки с теми же фигурами разных цветов.

Тест проводится в два этапа.

Инструкция 1: Разложи карточки по цвету или по форме.

Инструкция 2: Посмотри на таблицу и разложи карточки так, чтобы каждая попала в свою клеточку.

Обработка результатов: для детей со средним уровнем мышления характерно наличие затруднений и незначительных ошибок (например, путаница некоторых цветов при общем правильном раскладе фигурок по клеточкам) при систематизации картинок на матрице. Все дети этого возраста должны справляться с заданием, и отказ ребенка раскладывать карточки, так же как и грубые ошибки (кладет карточки бессистемно; путает фигуры, помещая, например, квадраты в клеточки, предназначенные для кругов; складывает карточки в кучки, вместо того, чтобы разложить их по клеточкам) при условии правильного проведения теста, говорят о низком интеллектуальном уровне, наличии интеллектуального дефекта.

Особенности выполнения методики. У детей с ОНР возникают затруднения при систематизации карточек одновременно по двум сенсорным эталонам. Дети с ОНР показывают неспособность к целостному восприятию, для них характерны затруднения, связанные с классификацией фигур, незначительные ошибки при сходности сенсорных эталонов (путаница цветов).

Тест «Обобщение понятий» (В.Б. Шапарь).

Данный тест широко распространен в психологии и используется для определения способности человека замечать ассоциативные связи и строить обобщения.

Цель - исследование логичности мышления.

Стимульный материал: набор близких понятий.

Детям дается задание на обобщение - предлагается «назвать одним словом» 10 рядов конкретных понятий:

Шкафы, кровати, стулья.

Футболки, брюки, куртки.

Сапоги, туфли, тапочки.

Васильки, ландыши, розы.

Дубы, ёлки, берёзы.

Вороны, голуби, утки.

Смородина, малина, клубника.

Картошка, морковь, помидоры.

Яблоки, груши, мандарины.

Моряки, лётчики, артиллеристы.

Обработка результатов: выполнение задания ниже 50% результата соответствует низкому уровню развития логичности мышления.

Особенности выполнения методики. Дети с низким уровнем развития логики мышления чаще всего приводят обобщения на интуитивно-практическом уровне:

Шкафы, кровати, стулья - квартира.

Футболки, брюки, куртки - одевают.

Васильки, ландыши, розы - весна.

Дубы, ёлки, берёзы - улица.

Вороны, голуби, утки - летают.

Смородина, малина, клубника - еда.

Картошка, морковь, помидоры - овощи.

Яблоки, груши, мандарины - вкусная еда.

Моряки, лётчики, артиллеристы - взрослые.

Дети с речевыми нарушениями при обобщении допускают ошибки в расширении или сужении обобщающего слова, описательном характере обобщения, недостаточности анализа объектов, их существенных признаков.

Тест «Сравнение» (Д.Я. Райгородский.)

Этот тест нацелен на выявление способности ребенка определять различия и сходства предметов, уметь анализировать и выстраивать логическую цепочку рассуждений.

Цель - исследование логичности мышления

Стимульный материал: пять пар слов.

Инструкция: сравни слова, чем они похожи и различаются.

Бабочки - ласточки.

Яблони - берёзы.

Лисы - собаки.

Цветы - деревья.

Рыбы - птицы.

Обработка результатов: выполнение задания с результатом ниже 50% соответствует низкому уровню развития логичности мышления, что может свидетельствовать о наличии речевых нарушений. Особенности выполнения методики. Дети с речевыми нарушениями охотнее выделяют различия, чем сходства; отличаются непланомерным анализом, его односторонностью.

При объявлении сходства и различия выделяют в основном несущественные признаки, например: лисы - собаки: у них уши, хвосты, яблони - берёзы: зеленые, растут в лесу, цветы - деревья: их можно поставить в вазу.

2.2 Анализ результатов исследования

С целью выявления особенностей логического мышления, суждений и умозаключений детей с речевыми нарушениями и в норме было проведено экспериментальное исследование детей с помощью трех тестов. Уровень схематичности мышления проверялся тестом В. М. Когана. Логичность мышления - с помощью тестов «Обобщение понятий» В. Б. Шапарь и «Сравнение» Д. Я. Райгородского.

Эксперимент проводился с детьми старшей группы в возрасте от 5 лет 9 мес. до 6 лет. Всего 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек, таблица 1).

Таблица 1 Анкетные данные испытуемых

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | Пол | Возраст |
| Дети с речевыми нарушениями | | | |
| 1 | Виктор Л. | М | 5 лет 11 мес |
| 2 | Анна С. | Ж | 6 лет |
| 3 | Лилия Ф. | Ж | 5 лет 10 мес |
| 4 | Александра Г. | Ж | 5 лет 11 мес |
| 5 | Игорь К. | М | 6 лет |
| Дети в норме | | | |
| 6 | Ваня П. | М | 5 лет 9 мес |
| 7 | Артем А. | М | 6 лет |
| 8 | Лера Ш.. | Ж | 5 лет 11 мес |
| 9 | Сережа В. | М | 6 лет |
| 10 | Виктория И. | Ж | 5 лет 10 мес |

Полученные результаты обобщены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты исследования логичности мышления детей с речевыми нарушениями и в норме

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Экспериментальная группа (дети с речевыми нарушениями) | Тест Когана | Тест «Обобщение понятий» | Тест «Сравнение» |
| 1 | Виктор Л | 40% | 35% | 35% |
| 2 | Анна С. | 45% | 40% | 40% |
| 3 | Лилия Ф. | 35% | 30% | 30% |
| 4 | Александра Г. | 40% | 40% | 45% |
| 5 | Игорь К. | 45% | 40% | 45% |
|  | Средний балл по группе | 41% | 37% | 39% |
| № | Контрольная группа (дети в норме) | Тест Когана | Тест «Обобщение понятий» | Тест «Сравнение» |
| 6 | Ваня П. | 60% | 60% | 65% |
| 7 | Артем А. | 70% | 65% | 70% |
| 8 | Лера Ш. | 60% | 60% | 65% |
| 9 | Сережа В. | 80% | 75% | 80% |
| 10 | Виктория И. | 80% | 70% | 80% |
|  | Средний балл по группе | 70% | 66% | 72% |

Для наглядности средние показатели уровня умственных способностей по группам изображены графически (рис. 1).



Рис. 1. Показатели уровня логического мышления по группам

Дети с речевыми нарушениями путали некоторые цвета при общем правильном раскладе фигурок по клеточкам; часто путали фигуры, помещая, например, круги в клеточки, предназначенные для квадратов; допускали больше ошибок в названии существенных признаков объектов, в основном выделяя их несущественные признаки.

Общие результаты тестирования позволяют сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями имеют более низкий уровень развития логического мышления, суждений и умозаключений, чем дети в норме.

Следовательно, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась.

.3 Методические рекомендации по развитию логических способностей дошкольников

Коррекционная работа с детьми с речевыми нарушениями по развитию логического мышления, суждений и умозаключений должна проводиться в течение одного года в три этапа. Каждый из этапов предполагает последовательное усложнение коммуникативной деятельности и совершенствование внеречевых процессов.й этап (30 занятий) - сентябрь, октябрь, ноябрь.

Первое направление - упорядочивание внеречевых процессов детей (развитие устойчивости внимания, наблюдательности, способности быстро включаться в деятельность).

Второе направление - овладение базовыми коммуникативными умениями и навыками (воспринимать, усваивать, реагировать на предъявляемую информацию). Модель общения: «взрослый - ребенок», «взрослый - дети».

Данный этап - подготовительный, так как на этом этапе дети учатся внимательно слушать задание, ориентироваться в его условии, точно выполнять инструкцию логопеда и воспитателя, не отвлекаясь при ее выполнении, проверять результаты проделанной работы. В начальный период обучения объем речи детей является минимальным и состоит из однословных ответов на вопросы педагога (модель общения«взрослый - ребенок»).этап (36 занятий) - декабрь, январь, февраль

Первое направление - 1) формирование навыков произвольной деятельности (формирование навыков произвольного внимания, способности к переключению, контрольных действий); 2)формирование общего и речевого поведения.

Второе направление - закрепление умений, усвоенных на I-м этапе (модель общения: «взрослый- ребенок»). Формирование умений и навыков, необходимых для реализации взаимодействия между двумя детьми (модель общения: «ребенок-ребенок»). Предыдущие модели общения: «взрослый- ребенок»; «взрослый - дети»; «взрослый -ребенок - ребенок»; «ребенок - ребенок» закрепляются и отрабатываются.

Если на первом этапе приоритетное значение отводится 1-му направлению (нормализации внеречевых процессов - как базы для совершенствования коммуникативной деятельности), то на - 2-м этапе ведущее значение приобретает 2-е направление - восполнение пробелов в коммуникативной деятельности.

Необходимое условие - это умение ребенка привлечь внимание сверстника к себе, установить эмоциональный контакт, слушать и понимать собеседника, находить компромисс, достигать согласованности действия со сверстниками. Пример совместных действий: шепотом договариваются о стратегии работы, в заключении они должны продемонстрировать результат совместной работы в группе сверстников.этап (36 занятий) - март, апрель, май

Первое направление - закрепление умений и навыков регулирования собственного поведения (общего и речевого).

Второе направление - закрепление базовых коммуникативных умений и навыков, усвоенных на предыдущих этапах. Формирование коммуникативных умений и навыков в модели«ребенок - дети». Модели общения «ребенок -ребенок», «ребенок - дети», «дети - дети».

В процессе деятельности создаются ситуации, в которых каждый ребенок учится выступать в роли активного и ответственного участника коммуникативного процесса - ведущего в различных играх, режиссера при драматизации социально-бытовых ситуаций (игры типа: «позвони товарищу, узнай о здоровье»). Задача воспитателя и логопеда заключается в предоставлении каждому ребенку возможности выступить в роли ведущего. Если будет создана «ситуация успеха», то ребенок испытывает радость, удовлетворение от положительного результата. Задание подбирается с учетом индивидуальных особенностей и если необходимо, то ребенку оказывается «коррекционная поддержка» (помогаем так, что у него остается ощущение самостоятельного выполнения действия). Одни дети самостоятельно могут выбрать роли в игре-драматизации, подбирать реквизит, а другие с помощью наводящих вопросов. Организация межгруппового общения «дети - дети» в группе из 3-4 человек является наиболее сложным. Это требует умения находить компромисс при общении, доказывать свою точку зрения, отвечать на вопросы детей из другой команды. Необходимым условием является смена состава команд. Основные задания на этом этапе - выступление представителей команд, сообщение о проделанной совместной работе, перед коллективом сверстников.

Таким образом, система формирования речемыслительной деятельности дошкольников с речевыми нарушениями, включающей развитие логического мышления, пространственно-временных представлений через экспериментирование и продуктивные виды деятельности, способствует развитию мыслительных процессов, коммуникативных навыков у дошкольников, коррекции речи и формированию готовности к школьному обучению.

Заключение

Ребенок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закрепленным памятью. Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребенка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Детей старшего дошкольного возраста отличает планомерность анализа, дифференцированность обобщений, способность к абстрагированию и обобщению. Особенности развития мышления в период дошкольного детства проявляются в переходе от наглядного уровня мыслительной деятельности к абстрактно-логическому, от конкретного к проблемному, что отражается в гибкости, самостоятельности и продуктивности мышления.

Исследование по выявлению особенностей суждений и умозаключений детей дошкольного возраста проходило в два этапа. Первый этап заключается в теоретическом исследовании психолого-педагогической литературы. В результате можно отметить, что:

с мышление является самым сложным из процессов познания, в своем развитии определяется возрастными новообразованиями специфическими для каждой из стадий психического развития личности ребенка;

с по уровню развития, последовательности появления в процессе интеллектуального развития человека, различают наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление;

с суждение - форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо. Суждения бывают истинными и ложными;

с умозаключение - мыслительная операция, состоящая в получении нового вывод из нескольких суждений. Умозаключение является необходимым средством познания, когда требуется провести исследование: вывести следствие, осуществить доказательство, систематизировать знания, проверить гипотезу и др.;

с предпосылки суждений и простейших умозаключений начинают складываться уже в дошкольном возрасте. Процессы восприятия, наблюдения, игры ставят перед ребёнком задачи разобраться в них, осмыслить результаты своих действий, понять причинные связи между явлениями;

с умозаключения дошкольников весьма несовершенны и часто неправильны, поскольку характерной особенностью детского мышления является ориентация на признак, господствующий в восприятии и заслоняющий подлинное основание происходящего события;

с когда систематическое обучение становится ведущей деятельностью ребёнка, умозаключения получают подлинное основание и средства для своего развития, т. к. система знаний построена таким образом, что учащемуся постоянно приходится усваивать множество общих правил, уметь отказываться от ошибочных индуктивных обобщений, сложившихся в его собственной практике;

с в процессе решения различных задач дошкольники учатся пользоваться как полными развёрнутыми умозаключениями, так и сокращёнными, которые по функциям эквивалентны полным. На ранних этапах обучения умозаключения более развёрнуты. Замена развёрнутого умозаключения свёрнутым свидетельствует о более высоком уровне деятельности.

Второй этап работы заключался в проведении экспериментального исследования по изучению особенностей развития суждений и умозаключений у детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальном исследовании принимали участие пять детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и пять с речевыми нарушениями. В экспериментальную группу вошли дети с речевыми нарушениями, в контрольную - дети в норме.

Цель исследования: определить особенности развития суждений и умозаключений у детей с речевыми нарушениями по сравнению с нормальными сверстниками.

Для диагностики развития суждений и умозаключений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и в норме были использованы следующие три теста:

схематическое мышление - тест В.М. Когана;

логичность мышления - «Обобщение понятий» Б.В. Шапарь, «Сравнение» Д.Я. Райгородского.

Общие результаты тестирования позволяют сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями имеют более низкий уровень развития логического мышления, суждений и умозаключений, чем дети в норме.

Цель работы была достигнута. Экспериментальное изучение особенностей суждений и умозаключений детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями и в норме показало, что выдвинутая гипотеза о том, что дети с речевыми нарушениями имеют более низкий уровень развития логического мышления, суждений и умозаключений, чем дети в норме, правомерна и имеет свое подтверждение.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собр. Соч. - М., 1982.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. - М., 1984.

3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследование мышления в советской психологии. - М., 1966.

. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий//Познавательные психические процессы/Под ред. Маклакова А.Г. - СПб., 2001.

. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Практическая психология образования. - М., 1997.

. Корчуганова И.П., Сиялова И.А. Психология познания и творчества. - СПб., 2002.

. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. - М., 2004.

. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.

. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб., 2002.

. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. - М., 2000.

. Петрова О.О., Умнова Т.В. Возрастная психология. - Ростов на/Д., 2004.

. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника/Под ред. Н.Н. Подьякова, А.Ф.Говорковой. - М., 1985.

. Пядышева Т.Г. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 2010.

. Райгородский Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Том 1. Психодиагностика детей. - М.: Бахрах-М, 2008.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. - М., 1989.

. Селиверстов В.И. Специальная дошкольная педагогика. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов на/Д., 2004.

. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. - М., 2002.

. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. - М., 2002;

. Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. - М., 1975;

. Харламов И.Ф. Педагогика. - М., 1997.

. Хрестоматия по общей психологии мышления/Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. - М., 1981.

. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий. - Ростов-на-Дону: Феликс, 2009.

. Щетинина А.М., Смирнова Н.П. Формирование умственных действий у дошкольников. - В. Новгород, 2000.

. Эльконин Д.Б. Детская психология. - 4-е изд. - М.; Издательский центр «Академия», 2007.

. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Хочу в школу. Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и устную речь у детей. - М.. 1999.