Особенности мышления детей с нарушением речи

**1. Литературный обзор**

**1.1 Мышление. Виды мыслительных операций**

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

Мышление - высшая ступень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающего реального мира, основанная на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений. Мышление позволяет получить знание о таких объектах, свойствах и отношениях окружающего мира, которые не могут быть непосредственно восприняты при помощи первой сигнальной системы. Формы и законы мышления составляют предмет рассмотрения логики, а психофизиологические механизмы - соответственно - психологии и физиологии.

Мыслительная деятельность человека неразрывно связана со второй сигнальной системой. В основе мышления различают два процесса: превращение мысли в речь (письменную или устную) и извлечение мысли, содержания из определенной его словесной формы сообщения. Мысль - форма сложнейшего обобщенного абстрагированного отражения действительности, обусловленного некоторыми мотивами, специфический процесс интеграции определенных представлений, понятий в конкретных условиях социального развития. Поэтому мысль как элемент высшей нервной деятельности представляет собой результат общественно-исторического развития индивида с выдвижением на передний план языковой формы переработки информации.

Творческое мышление человека связано с образованием все новых понятий. Слово как сигнал сигналов обозначает динамичный комплекс конкретных раздражителей, обобщенных в понятии, выраженном данным словом и имеющим широкий контекст с другими словами, с другими понятиями. В течение жизни человек непрерывно пополняет содержание формирующихся у него понятий расширением контекстных связей используемых им слов и словосочетаний. Любой процесс обучения, как правило, связан с расширением значения старых и образованием новых понятий.

Словесная основа мыслительной деятельности во многом определяет характер развития, становления процессов мышления у ребенка, проявляется в формировании и совершенствовании нервного механизма обеспечения понятийного аппарата человека на базе использования логических законов умозаключений, рассуждений (индуктивное и дедуктивное мышление). Первые речедвигательные временные связи появляются к концу первого года жизни ребенка; в возрасте 9-10 мес слово становится одним из значимых элементов, компонентов сложного стимула, но еще не выступает в качестве самостоятельного стимула. Соединение слов в последовательные комплексы, в отдельные смысловые фразы наблюдается на втором году жизни ребенка.

Глубина мыслительной деятельности, определяющая умственные особенности и составляющая основу человеческого интеллекта, во многом обусловлена развитием обобщающей функции слова. В становлении обобщающей функции слова у человека различают следующие стадии, или этапы, интегративной функции мозга. На первом этапе интеграции слово замещает чувственное восприятие определенного предмета (явления, события), обозначаемого им. На этой стадии каждое слово выступает в качестве условного знака одного конкретного предмета, в слове не выражена его обобщающая функция, объединяющая все однозначные предметы этого класса. Например, слово «кукла» для ребенка означает конкретно ту куклу, которая есть у него, но не куклу в витрине магазина, в яслях и т.д. Эта стадия приходится на конец 1-го - начало 2-го года жизни.

На втором этапе слово замещает несколько чувственных образов, объединяющих однородные предметы. Слово «кукла» для ребенка становится обобщающим обозначением различных кукол, которые он видит. Такое понимание и использование слова происходит к концу 2-го года жизни. На третьем этапе слово заменяет ряд чувственных образов разнородных предметов. У ребенка появляется понимание обобщающего смысла слов: например, слово «игрушка» для ребенка обозначает и куклу, и мяч, и кубик, и т.д. Такой уровень оперирования словами достигается на 3-м году жизни. Наконец, четвертый этап интегративной функции слова, характеризуемый словесными обобщениями второго-третьего порядка, формируется на 5-м году жизни ребенка (он понимает, что слово «вещь» обозначает интегрирующие слова предыдущего уровня обобщения, такие как «игрушка», «еда», «книга», «одежда» и т.д.).

Этапы развития интегративной обобщающей функции слова как составного элемента мыслительных операций тесно связаны с этапами, периодами развития познавательных способностей. Первый начальный период приходится на этап развития сенсомоторных координации (ребенок в возрасте 1,5-2 лет). Следующий - период предоперационального мышления (возраст 2- 7 лет) определяется развитием языка: ребенок начинает активно использовать сенсомоторные схемы мышления. Третий период характеризуется развитием когерентных операций: у ребенка развивается способность к логическим рассуждениям с использованием конкретных понятий (возраст 7-11 лет). К началу этого периода в поведении ребенка начинают преобладать словесное мышление, активация внутренней речи ребенка. Наконец, последний, завершающий, этап развития познавательных способностей - это период формирования и реализации логических операций на основе развития элементов абстрактного мышления, логики рассуждений и умозаключений (11-16 лет). В возрасте 15-17 лет в основном завершается формирование нейро- и психофизиологических механизмов мыслительной деятельности. Дальнейшее развитие ума, интеллекта достигается за счет количественных изменений, все основные механизмы, определяющие сущность человеческого интеллекта, уже сформированы.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании. Процесс мышления, рассматривается с одной стороны как движения от незнания к знанию, от непонятного к понятному. Вторая сторон в движении - от понятного, отчетливого к непонятному. Внутреннее противоречие процесса мышления, лежащее в основе его самодвижения, саморазвития, заключается в том, что каждый акт мышления, с одной стороны что-то проясняет (какие-то новые связи, отношения), а с другой стороны, новое знание позволяет увидеть контуры малоизвестных сторон познаваемого объекта.

В процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная, и логическая. Данные формы образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то одна, то другая форма. Каждая форма характеризуется своими особыми средствами и способами. Наглядно-действенное и наглядно-образное подготавливают становление речи и неразрывно связанных с речью элементов логического мышления. В свою очередь развитие простых логических операций существенно влияет на перестройку допонятийных форм мышления.

**Мыслительные операции**

В психологии выделяют следующие операции мышления: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификацию (систематизацию), абстрагирование, конкретизацию. С помощью этих операции мышления осуществляется проникновение вглубь той или иной стоящей перед человеком проблемы, рассматриваются свойства составляющих эту проблему элементов, находится решение задачи.

Анализ - это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части. Анализ - это выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, связей отношений и т.п. С помощью анализа обнаруживаются наиболее существенные признаки. Анализ помогает следователю выделить из показаний самое существенное, самое необходимое.

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

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

Обобщение - мыслительная операция, позволяющая мысленно объединить предметы и явления по их общим и существенным признакам. Обобщение может осуществляться в двух уровнях. Первый, элементарный уровень - соединение сходных предметов по внешним признакам (генерализация). Но большую познавательную ценность представляет собой обобщение второго, более высокого уровня, когда в группе предметов и явлений выделяются существенные общие признаки.

Абстрагирование - мыслительная операция отражения отдельных существенных в каком-то отношении свойств явлений.

В процессе абстрагирования человек как бы «очищает» предмет от побочных признаков, затрудняющих его исследование в определенном направлении, правильные научные абстракции отражают действительность глубже, полнее, чем непосредственные впечатления. На основе обобщения и абстракции осуществляется классификация и конкретизация.

Классификация - группировка объектов по существенным признакам. В отличие от классификации, основанием которой должны быть признаки, существенные в каком-то отношении, систематизация иногда допускает выбор в качестве основания признаков малосущественных (например, в алфавитных каталогах), но удобных в оперативном отношении.

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

**1.2 Виды мышления. Особенности развития разных видов мышления**

Наглядно-действенное мышление - одна из наиболее ранних форм мышления, возникает в тесной связи с реальными преобразованиями объектов, вызываемыми практическими действиями детей. Основной признак: неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями.

Для ребенка, имеющего достаточно развитие наглядно-действенное мышление, вся информация, полученная им в результате очередного преобразования объекта, сразу же используется как для выявления скрытых свойств и связей этого объекта, так и для построения последующих действий, с целью получения следующей «порции» информации. Умение оперативно и четко получать исходные сведения о новом объекте в процессе его практических преобразований - это особое умение, имеющее непосредственное отношение к развитию наглядно - действенному мышлению. Можно обладать высоким уровнем понятийного мышления и не уметь получать факты о новом объекте. Оно лишний раз иллюстрирует специфику функций данного мышления и невозможность их замены или компенсации чисто понятийными формами. А.В. Запорожец выделяет два вида мыслительной деятельности. Первый вид мышления характеризуется направленностью на познание, какого-либо объекта в том виде, как он дан, безотносительно к получению практического эффекта. В основе данного мышления лежит потребность в получении все новых сведений, новых знаний об объекте. Познание здесь осуществляется ради самого процесса познания.

Например: ребенок, получив в руки какой-либо новый предмет, начинает знакомиться с ним. Он вертит его, нажимает, разбирает. Все действия подчинены одной цели - как можно полнее ознакомиться с предметом, его частями, связями частей. Все практические действия подчинены познавательной задаче.

Второй вид мышления характеризуется направленностью на решение какой-либо практической задачи, состоящей в преобразовании объекта из наличного состояния в заданное. Познание этого объекта необходимо лишь в тех связях, которые имеют непосредственное отношение к решению практической задачи. Ребенок подходит к ознакомлению с объектом с утилитарной точки зрения. Те элементы и их связи, которые имеют отношение к решению практической задачи, выделяются и фиксируются ребенком. Данный вид мыслительной деятельности характеризуется своим специфическим мотивом - процесс познания ребенком объекта осуществляется ради получения таких знаний о последнем, которые необходимы для решения той или иной практической задачи, получение практического результата. Одна из важнейших характеристик мыслительной деятельности детей - ее самостоятельность, проявляющаяся не только в умении дошкольника без помощи взрослых решать новые несложные задачи, но и в умении самостоятельно ставить новые цели и достигать их в процессе поисковой деятельности.

В дошкольном возрасте ребенку приходится решать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой на которую он попрыгивает. Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать заранее результаты своих действий, планировать их. По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для познания окружающего мира, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замененным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы. Дети приобретают возможность рассуждать и таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек. Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Наглядно-образное мышление.

Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий. Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальные действия с предметами его результаты, таким путем решает стоящую перед ним задачу. Выполнение действия со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и число как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Правильность решения практической задачи, зависит от того сможет ли ребенок выделить и связать те стороны свойства предметов и явлений, которые важны для ее решения.

Образное мышление - основной вид мышление дошкольника. В усложнявшейся деятельности ребенка появляются задачи, где результат действия будет не прямым, а косвенным и его достижение требует учета связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Пример: отскакивания мяча от стенки или пола; прямой результат - мяч ударяется о стену, косвенный - о том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а затем и сложных задач, с косвенным результатом, дети переходят от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, сами приобретают обобщенный характер, отражают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

В процессе игры, рисования, конструирования других видах деятельности, происходит развитие знаковой функции сознания ребенка. Он начинает овладевать построением особого вида знаков - наглядных пространственных моделей, в которых отражаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий и намерений самого ребенка. В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде разного рода схем, чертежей, карт, графиков, передающих взаимосвязь тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи обратили внимание на то, что детский рисунок представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Такие рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок понимает, что основная задача изображения - именно передача облика предмета. Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Начиная с пяти лет, дети при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать путь в разветвленной системе дорожек и т.д.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями отражающие существенные черты изучаемых явлений. Например, в процессе обучения детей математике, трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесного объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают название «часть» и «целое» только к данному материалу и не переносят их на другие случаи. Детей знакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения, деления целого на части, и восстановление из частей.

При соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представление о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни. Образное мышление само совершенствуется в результате использования обобщенных знаний при решении познавательных и практических задач. Например, усвоив представление о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение. Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Эти формы остаются образными и обнаруживают всю ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решить такие задачи с помощью образного мышления приводит к типичным ошибкам. Например: задачи на сохранение количества вещества, в которых ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму. Количество нельзя увидеть, наглядно представить себе отдельным от воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующие словесные понятия.

**Логическое мышление**

Предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замещающие реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно - действенное и наглядно - образное мышление тесно связано с речью. Речевые высказывания ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанием ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей для решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок думает вслух. Фактически и на этом этапе он пользуется не словами, а образами. Речь играет важную, но еще вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с возникающими перед ними задачами, требующими выполнения мыслительных действий, и в условиях когда не могут выразить мысль словами. Например: дошкольникам 4-5 лет, давали испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указаниями на какие-либо второстепенные признаки игрушек.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах. Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам. Например: зная общее правило, где все млекопитающие дышат легкими и выяснив, что кит-млекопитающее, дети делают заключение о наличии у него легких.

Пока мышление ребенка остается наглядно - образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. В действительности, хотя дети быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, изучения показывают, что между словами - представлениями ребенка и словами - понятиями взрослого имеется существенные различая. Имеющиеся у детей представления стихийно не могут превратиться в понятия. Их можно использовать только при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний. Ребенок получает средство, орудие, необходимое для того чтобы при помощи собственных сил выделять в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. При формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться такими средствами, как меры. Они дают возможность отделять друг от друга разные параметры, величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь другим.

Дальнейший ход формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением. Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а в место этого рассуждает о количествах, имея возможность измерения. В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления. Закрепляется этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете, рассуждения начинают вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, полной отработке усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух. Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте - действия с числами и математическими знаками. Также как использование речи, употребление детьми чисел и математических знаков само по себе еще не показывает, что усвоены соответствующие формы логического мышления. Ребенок может применять числа и математические знаки, связывая их с действами, которые он выполняет с группами конкретных предметов или с представлениями о таких группах предметов их разъединении и объединении. Формирование у дошкольников отвлеченного понятия числа как характеристики количественных отношений любых предметов, действий с числами и математическими знаками без опоры на образы - важная сторона умственного развития детей. Исследования показывают, что добиться этого в дошкольном детстве вполне возможно при условии специальной отработке математических понятий и действий.

По общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного и дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. Усвоение логических форм мышления будет неполноценным без достаточно прочного фундамента, в виде развитых образных форм. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем формирование понятий. После овладения логическим мышлением, образное нисколько не теряет своего значения. Образное мышление - основа всякого творчества, соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, рисовании, в общении с окружающими. Поэтому дошкольный возраст наиболее синзитивен к обучению, опирающемуся на образы. Логическое мышление - возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных знаний (овладение письмом), не стремясь к тому, чтобы сделать логическим весь строй его мышления.

**1.3 Понятие речи. Виды нарушения развития речи**

Речь - совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл, и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Речь - один из видов коммуникативной деятельности человека использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обобщается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

Виды речи.

Речь людей в зависимости от различных условий приобретает своеобразные особенности. Соответственно этому выделяют разные виды речи.

Прежде всего, различают внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь бывает устная и письменная. В свою очередь устная речь бывает монологической и диалогической.

Внешняя речь служит общению (хотя в отдельных случаях человек может размышлять вслух, не общаясь ни с кем), поэтому ее основной признак - доступность восприятию (слуху, зрению) других людей. В зависимости от того, употребляются ли с этой целью звуки или письменные знаки, различают устную (обычную звуковую разговорную речь) и письменную речь. Устная и письменная речь обладают своими психологическими особенностями. При устной речи человек воспринимает слушателей, их реакцию на его слова. Письменная же речь обращена к отсутствующему читателю, который не видит и не слышит пишущего, прочтет написанное только через некоторое время. Часто автор даже вообще не знает своего читателя, не поддерживает с ним связи. Отсутствие непосредственного контакта между пишущим и читающим создает определенные трудности в построении письменной речи. Пишущий лишен возможности использовать выразительные средства (интонацию, мимику, жесты) для лучшего изложения своих мыслей (знаки препинания не заменяют в полной мере этих выразительных средств), как это бывает в устной речи. Так что письменная речь обычно менее выразительна, чем устная.

Кроме того, письменная речь должна быть особенно развернутой, связной, понятной и полной, т.е. обработанной. Но письменная речь обладает другим преимуществом: она в отличие от устной речи допускает длительную и тщательную работу над словесным выражением мыслей, тогда как в устной речи недопустимы задержки, времени на шлифовку и отделку фраз нет. Письменная речь, как в истории общества, так и в жизни отдельного человека возникает позже устной речи и формируется на ее основе. Значение письменной речи чрезвычайно велико. Именно в ней закреплен весь исторический опыт человеческого общества. Благодаря письменности достижения культуры, науки и искусства передаются от поколения к поколению.

В зависимости от различных условий общения устная речь приобретает вид либо диалогической, либо монологической речи.

Диалогическая речь - это разговор, беседа двух или нескольких лиц, которые говорят попеременно. В повседневном и обычном разговоре диалогическая речь не планируется. Это речь поддержанная. Направленность такой беседы и ее результаты в значительной степени определяются высказываниями ее участников, их репликами, замечаниями, одобрением или возражением. Но иногда беседу организуют специально, чтобы выяснить определенный вопрос, тогда она носит целенаправленный характер (например, ответ ученика на вопросы учителя).

Диалогическая речь, как правило, предъявляет меньше требований к построению связного и развернутого высказывания, чем речь монологическая или письменная; здесь не нужна специальная подготовка. Объясняется это тем, что собеседники находятся в одинаковой ситуации, воспринимают одни и те же факты и явления и поэтому сравнительно легко, иногда с полуслова, понимают друг друга. Им не требуется излагать свои мысли в развернутой речевой форме. Важное требование к собеседникам при диалогической речи - уметь выслушивать высказывания партнера до конца, понимать его возражения и отвечать именно на них, а не на собственные мысли.

Монологическая речь предполагает, что говорит одно лицо, другие только слушают, не участвуя в разговоре. К монологическим формам речи относятся лекции, доклады, выступления на собраниях. Общая и характерная особенность всех форм монологической речи - ярко выраженная направленность ее к слушателю. Цель этой направленности - достигнуть необходимого воздействия на слушателей, передать им знания, убедить в чем-либо. В связи с этим монологическая речь носит развернутый характер, требует связного изложения мыслей, а следовательно, предварительной подготовки и планирования.

Как правило, монологическая речь протекает с известным напряжением. Она требует от говорящего умения логически, последовательно излагать свои мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме, а также умения устанавливать контакт с аудиторией. Для этого говорящий должен следить не только за содержанием своей речи и за ее внешним построением, но и за реакцией слушателей.

Внутренняя речь - это внутренний беззвучный речевой процесс. Она недоступна восприятию других людей и, следовательно, не может быть средством общения. Внутренняя речь - словесная оболочка мышления. Внутренняя речь своеобразна. Она очень сокращена, свернута, почти никогда не существует в форме полных, развернутых предложений. Часто целые фразы сокращаются до одного слова (подлежащего или сказуемого). Объясняется это тем, что предмет собственной мысли человеку вполне ясен и поэтому не требует от него развернутых словесных формулировок. К помощи развернутой внутренней речи прибегают, как правило, в тех случаях, когда испытывают затруднения в процессе мышления. Трудности, которые переживает иногда человек, часто объясняются трудностью перехода от сокращенной внутренней речи, понятной для себя, к развернутой внешней речи, понятной для других.

**Виды нарушения развития речи**.

Причины речевых нарушений

Различные неблагоприятные воздействия на мозг во внутриутробном периоде развития, во время родов, а также впервые годы жизни ребенка могут приводить к речевой патологии. Структура и степень речевой недостаточности во многом зависит от локализации и тяжести мозгового поражения, а эти факторы в свою очередь связаны со временем патогенного влияния на мозг. При этом наиболее тяжелое поражение мозга возникает в период раннего эмбриогенеза, на 3-4 мес. внутриутробной жизни, в период наиболее интенсивной дифференцировки нервных клеток.

Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и т.п.), а также впервые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т.п.). В работах Е.М. Мастюковой указывается, что употребление алкоголя и никотина во время беременности, приводит к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одно из проявлений - общее недоразвитие речи и может сочетаться с синдромами двигательной расторможенности, аффективной возбудимости, и с низкой умственной работоспособностью. В тех случаях, когда вредоносное влияние на речевые зоны мозга ребенка происходит в период, когда речь уже сформировалась, может иметь место распад речи - афазия. Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всем дальнейшем развитии ребенка.

Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Отрицательное воздействие на речевое развитие могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т.е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. Если влияние этих факторов сочетается с негрубой церебрально-органической недостаточностью, то нарушение речевого развития приобретает более стойкий характер и проявляется в виде общего недоразвития речи.

Для нормальной речевой деятельности необходима сохранность и целостность всех структур мозга, а повреждение периферических и центральных отделов слухового, зрительного, моторного анализаторов вызывает те или иные расстройства речи. Качественные изменения речи весьма разнообразны - от искаженного произношения отдельных звуков до тотального расстройства всей структуры речи, приводящего к нарушению мышления. Установлено, что в одних случаях нарушения речевого развития выступают в качестве первичного дефекта и наблюдаются у детей с первичными расстройствами речи - ринолалия, дизартрия и т.д., у большинства других категорий аномальных детей нарушение речи выступает как вторичный дефект (при нарушении слуха, интеллекта). Разработаны 2 основные классификации речевых расстройств: психолого-педагогическая и клинико-педагогическая.

Самыми распространенными недостатками речи у детей дошкольного возраста являются различные виды нарушения звукопроизношения:

неумение произносить тот или иной звук;

замена одного звука другим;

искажения имеющегося звука.

В дошкольном возрасте чаще всего встречаются физиологические (возрастные) нарушения звукопроизношения, которые при нормальных условиях, с улучшением работы речедвигательного и речеслухового анализаторов самостоятельно изживаются. Имеются случаи и патологического (механического и функционального) нарушения звукопроизношения, которые обусловливаются разными причинами. Механическая дислалия может зависеть от нарушений костного и мышечного строения периферического речевого аппарата. Эти нарушения могут быть врожденными и приобретенными. Врожденные дефекты периферического речевого аппарата:

несращение верхней губы, челюсти, мягкого и твердого нёба;

массивные и короткие подъязычные уздечки;

изменения формы и относительной величины челюстей;

патологическое расположение и форма зубов верхней и нижней челюстей.

Необходимо учитывать, что 3 последних дефекта часто являются лишь предрасполагающим моментом к появлению дефектов звукопроизношения, так как у физически и психически здорового ребенка при правильном речевом воспитании в большинстве случаев находятся естественные пути компенсации такого дефекта.

Приобретенные дефекты периферического речевого аппарата бывают вследствие раздробления костей и разрыва мышц (с последующими рубцами), в результате челюстно-лицевых травм. Эти нарушения могут возникнуть в любом возрасте.

При правильно построенной и систематической работе по формированию произношения у детей физиологическая, функциональная, а в некоторых случаях и механическая дислалия полностью исправляется к пяти-шести годам.

В том случае, если ребенок пяти лет при систематических фронтальных и индивидуальных занятиях длительное время не может преодолеть дефекты звукопроизношения, необходимо направить его к логопеду, чтобы выяснить и устранить причину, мешающую формированию правильного звукопроизношения.

**Нарушение речи центрального характера.**

Дизартрия **-** нарушение звуковой системы языка (звукопроизношение, просодик голоса) в результате органического поражения центральной нервной системы. При дизартрии характерна ограниченная подвижность органов речи - мягкого неба, языка, губ, вследствие чего артикулирование звуков оказывается затруднительным. Дизартрия нередко приводит к отклонениям в овладении звуковым составом слова, как следствие, к нарушениям чтения и письма, а иногда и к общему недоразвитию речи (неполноценность словаря).

Алания - отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон головного мозга во время родов, заболеваниями или травмами мозга в доречевой период жизни. Различают моторную алалию, когда ребенок вообще не может говорить, хотя понимание обращенной к нему речи не нарушено, сенсорную, когда нет понимания обращенной к нему речи при своевременно появившейся речевой активности.

Афазия **-** системные нарушения речи, вызванные локальными поражениями коры левого полушария (у правшей). Эти нарушения могут затрагивать фонематическую, морфологическую и синтаксическую структуру активной и пассивной речи. По классификации А.Р. Лурия, основанной на концепции динамической локализации высших психических функций, выделяют 6 форм:

) При поражении задней трети височной извилины левого полушария (у правшей) возникает сенсорная афазия, впервые описанная К. Вернике в 1874 г., в основе - нарушение фонематического слуха, различение звукового состава слов.

) При поражении средних отделов левой височной извилины (у правшей), возникает акустико - мнестическая афазия, в основе которой лежит слухоречевой памяти.

) При поражении задненижних отделов височной области левого полушария (у правшей) возникает оптико-мнестическая афазия, в основе которой лежит нарушение зрительной памяти, слабость зрительных образов слов.

) При поражении зоны третичной коры височно-теменно-затылочных отделов левого полушария (у правшей) возникает семантическая афазия, в основе которой лежат дефекты симультанного анализа и синтеза.

) При поражении нижних отделов постцентральной коры левого полушария, возникает афферентная моторная афазия, в основе которой лежит нарушение кинестезической афферентации, идущей при произношении слов.

) При поражении средне-и заднее-лобных отделов коры левого полушария мозга, возникает динамическая афазия, в основе которой лежат дефекты внутренней речи, связанные с планированием речи.

Дислексия - нарушение чтения, связанное с поражением или недоразвитием некоторых участков коры головного мозга. Выражается в замедленном, часто угадывающем характере чтения. Нередко дислексия сопровождается фонетическими искажениями и неправильным пониманием простого текста. Тяжелая степень нарушения - алексия-отсутствие возможности чтения.

Дисграфия - нарушение письма, при котором наблюдается характерная замена букв (рука - «лука», жук - «зук»), напоминающее собой «косноязычие в письме», пропуски и перестановки букв и слогов, а также слияние слов. Письмо может нарушаться при поражении почти любого участка коры левого полушария мозга - заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов.

**Ринолалия**

Одним из видов механической дислалии является ринолалия (гнусавость). Ринолалия бывает двух видов: открытая и закрытая. При открытой ринолалии струя воздуха при акте речи проходит через нос, а не через рот. Это бывает вследствие расщепления твердого и мягкого нёба, пареза мягкого нёба после дифтерии. Поскольку мягкого нёба нет или его деятельность недостаточна для создания перегородки между ротовой и носовой полостью, струя воздуха, не встречая преграды, идет в нос и речь становится непонятной, приобретает носовой оттенок.

Дети с расщеплением твердого или мягкого нёба нуждаются в помощи логопеда как в дооперационный, так и в послеоперационный период. В дооперационный период у ребенка подготавливают к операции мышцы и ткани, вырабатывают навык направлять воздушную струю через рот, вызывают возможные звуки; в послеоперационный период идет постановка звуков. Учитель должен помогать ребенку вводить поставленные логопедом звуки в речь. Кроме того, он может оказать большую помощь ребенку, проводя с ним игры на развитие речевого (ротового) дыхания. Во время артикуляционной гимнастики и занятий по звукопроизношению особое внимание надо обращать на выполнение упражнений таким ребенком. Если они у него не получаются, следует попросить родителей позаниматься дома и самому по возможности провести индивидуальные дополнительные занятия.

При закрытой ринолалии закрыт проход воздуха в нос (разращение в носу, полипы, искривление носового хода). Носовые звуки м и н заменяются соответственно звуками б и д. Для исправления этого недостатка необходимо удаление аденоидов, лечение прогреванием и т.п., чтобы дать открытый доступ воздуху в нос. Затем необходимы последующие занятия у логопеда. Учитель после операции должен последить, чтобы ребенок закрывал рот и дышал носом. Несколько раз в день с ним можно проделать следующие упражнения:

закрывая поочередно то левую, то правую ноздрю, дышать спокойно другой. Рот должен быть закрыт;

делать вдох ртом, а выдох носом. Повторять это упражнение 3-4 раза;

делать вдох носом, выдох ртом. Повторять это упражнение 3-4 раза;

петь мотив любой песни на звуке м.

В описанных выше случаях страдает только фонетическая сторона речи, в основном звукопроизношение. Встречаются и более сложные речевые нарушения, в которых недостатки звукопроизношения являются лишь одним из симптомов: алалии, нарушения речи при снижении слуха и др.

Временные задержки развития речи

По тем или иным причинам речь ребенка может задержаться на любом этапе ее развития. Часто у таких детей запас слов не соответствует их возрасту; развитие фразовой речи идет с опозданием; долго держатся дефекты звукопроизношения. Причиной этого могут быть различные заболевания, перенесенные ребенком в раннем возрасте. Особенно влияют желудочно-кишечные заболевания, нарушающие питание организма и коры головного мозга. При укреплении организма и создании благоприятных условий для развития речи ребенок догоняет своих сверстников в речевом развитии; специальные занятия необходимы, чтобы помочь ему в этом.

**Алалия**

Алалией принято называть полное или частичное отсутствие речи у детей, обусловленное недоразвитием или поражением речевых областей в левом полушарии коры головного мозга, наступившем еще до формирования речи.

У детей - алаликов встречаются стойкие нарушения словаря и фразовой речи, темпы развития ее значительно медленнее, чем у детей с временной задержкой развития речи.

Учитель не только помогает таким детям в их речевом развитии на уроках, но и выделяет время для индивидуальной специальной работы.

Чтобы ребенок овладел определенным количеством слов, простых по произношению и часто употребляемых (названия игрушек, одежды, посуды, фруктов, овощей и т.д.), необходимо уделять ему больше внимания при рассматривании картинок. Если ребенок отказывается повторять за воспитателем слово, не надо требовать от него ответа в данный момент. В дальнейшем это слово надо давать в различных вариантах много раз. Со временем ребенок сам начнет повторять это слово за учителем. Каждое проявление его речевой активности должно поощряться взрослыми.

Когда ребенок овладеет некоторым количеством слов (20-30), в том числе и словами, обозначающими действия, учитель приучает его пользоваться фразой. Производя любое действие, учитель сопровождает его речью, того же постепенно он начинает требовать и от ребенка. Сначала детям дают предложения из двух слов - существительного и глагола, потом вводят прилагательные и другие части речи. Так, постепенно у ребенка увеличивается словарь, появляется фразовая речь.

Необходимо знать речевые возможности ребенка на данном этапе его развития, правильно использовать их на уроках по разным разделам программы. Не следует требовать от него называть или говорить то, что в данный момент ему недоступно, так как это может привести к отказу от речи. Побуждать детей к разговору следует, но принуждать нельзя.

Если у ребенка начинают быстро обогащаться словарь и развиваться фразовая речь, нельзя перегружать его речевым материалом - это может привести к заиканию; материал следует подбирать с учетом его количества и доступности.

Работа учителя проводится в тесном контакте с родителями, логопедом и психоневрологом, лечащим ребенка; без такого контакта невозможен правильный подход к нему.

Учитель должен знать, какие требования предъявлять ребенку в различные периоды формирования его речи.

Детей, у которых явно выражена задержка в развитии речи, независимо от их возраста нужно направлять в группу, соответствующую их речевому развитию, в которой уже будет работать логопед с этими детьми.

**Заикание**

При заикании ребенка в его речи наблюдаются вынужденные остановки или повторения отдельных звуков и слогов. Заикание чаще всего возникает у детей с ослабленной нервной системой. Чтобы вовремя помочь ребенку, очень важно не пропустить первые признаки заикания:

употребление перед отдельными словами лишних звуков (а, а);

повторение первых слогов или целых слов в начале фразы;

вынужденные остановки в середине слова, фразы;

затруднения перед началом речи.

Причиной появления заикания является ослабленность центральной нервной системы. Поводы к возникновению заикания могут быть различными. Иногда оно появляется после ряда инфекционных заболеваний, когда организм ослаблен. Часто заикание возникает после испуга или при длительной психической травматизации - постоянном несправедливом, грубом отношении к ребенку окружающих его людей. К заиканию может привести внезапное изменение в худшую сторону жизненных условий (обстановки, режима). Нередки случаи заикания у детей с рано развившейся речью, родители которых читают им слишком много стихов, сказок, обращаются с постоянными просьбами: «расскажи», «повтори», часто заставляют говорить напоказ.

Заикание легче предупредить, чем лечить. Беседы учителя с родителями о правильном воспитании имеют большое значение в предупреждении возникновения заикания у детей. Учитель вовремя может заметить все недостатки воспитания ребенка в семье и дать родителям полезные советы.

Не следует разрешать часто и длительно смотреть телевизионные передачи. Это утомляет и перевозбуждает ребенка. Особенно отрицательно действуют передачи, не соответствующие его возрасту и просмотренные перед сном.

Нельзя чрезмерно баловать детей, исполнять любые их прихоти, так как в этом случае психической травмой для ребенка может послужить даже незначительное противоречие ему, например отказ в чем-то желаемом. Требования, предъявляемые к ребенку, должны соответствовать его возрасту, быть всегда одинаковыми, постоянными со стороны всех окружающих, как в семье, так и в школе.

Нельзя запугивать ребенка, наказывать, оставляя одного в помещении, особенно плохо освещенном. В виде наказания можно заставить его спокойно посидеть на стуле, лишить участия в любимой игре и т.п.

Учителю необходимо помнить следующее. В случае поступления заикающегося ребенка в школу нужно установить связь с родителями, выявить причины заикания и постараться их устранить, проявить к такому ребенку максимум внимания, чуткости, наладить с ним контакт, не фиксировать внимание ребенка на его недостатке и следить, чтобы его не дразнили другие.

Для заикающегося ребенка очень важны музыкальные уроки, которые способствуют развитию правильного речевого дыхания, чувства темпа, ритма. Полезны дополнительные занятия по пению. На празднике надо дать ему возможность спеть песню вместе с другими детьми, чтобы не лишать радости выступить, т.е. не подчеркивать его недостаток, а, наоборот, вселить уверенность в себе. Редким большинством исследователей признается неврогенная форма заикания, причиной которой органическое поражение мозга. Выделяют: невротическую и неврозоподобную. Первая развивается по механизмам невроза речи и встречается чаще второй. Вторая сопряжена с органическим поражением мозга.

К самостоятельным расстройствам относят нарушения темпа речи - брадилалию, тахилалию.

Брадилалия - патологическое замедления темпа речи. Проявляется в замедленной реализации артикуляционной речевой программы и имеет в своей основе усиление томозного процесса.

Тахилалия - патологическое ускорение темпа речи. Проявляется в ускоренной ритмизации артикуляционной речевой программы и связана с преобладанием у человека процесса возбуждения.

В качестве самостоятельных расстройств выделяют также баттаризм, парафразию, где к ускорению добавляется аграмматизм или клаттеринг-добавление, «проглатывание» окончаний, сбой плавности.

**Нарушения голоса**

Одним из нарушений голоса, встречающихся у детей младшего школьного возраста, является дисфония. При дисфонии голос бывает слабый, хриплый. Если вовремя не обратить на это внимание, то нарушение может принять затяжной характер и привести к возникновению органических изменений в голосовом аппарате. К дисфонии может привести постоянное перенапряжение голоса в результате слишком громкого разговора, пения, крика; несоблюдение основных правил гигиены голоса при пении (несоответствие звукового диапазона песни среднему диапазону голоса ребенка определенного возраста); частое подражание голосам кукол (высокий, резкий голос Буратино), голосам взрослых, резким свисткам паровоза, гудкам автомобиля. Развитию дисфонии могут также способствовать аденоидные разрастания в носу, которые затрудняют носовое дыхание и приучают ребенка дышать ртом. При ротовом дыхании вдыхается воздух, который не очищается, не согревается и не увлажняется, как это бывает при носовом дыхании, вследствие чего возникают хронические воспалительные процессы в слизистой оболочке гортани, голос становится хриплым.

Школе и семье для профилактики нарушений голоса надо постоянно следить за состоянием носоглотки детей и правильным пользованием голосом, не допуская вышеперечисленных ошибок. Особое значение это имеет по отношению к детям, только что перенесшим заболевания верхних дыхательных путей. Некоторое время таким детям не следует давать большой нагрузки на голос, т.е. не требовать от них громкой речи и пения. Если у ребенка длительное время (1-2 недели) наблюдается охрипший голос, его нужно направить к отоларингологу и затем выполнять все указания врача.

**Нарушения речи при снижении слуха**

На развитии речи тугоухих (слабослышащих) детей сказывается время наступления тугоухости, степень снижения слуха, общее состояние ребенка и характер медико-педагогического воздействия в каждом конкретном случае. Даже незначительная тугоухость, наступившая до того, как сформировалась речь, приводит к ее недоразвитию. Тугоухость часто бывает следствием осложнений на уши после перенесенных болезней: гриппа, скарлатины, кори, повторяющихся насморков. Внимательные, заботливые родители стремятся не допускать насморка и других болезней носоглотки, вызывающих заболевание ушей.

Если у ребенка обнаружилась значительная степень тугоухости, его необходимо направить в специальное учебное заведение.

При легких степенях тугоухости дети обычно посещают общую школу, а учителя помогают ребенку развивать речь, консультируясь с логопедом.

В работе со слабослышащим ребенком необходимо учитывать следующее. На любом уроке ребенка надо сажать ближе к учителю, так, чтобы малыш всегда видел его лицо. Разговаривать с ребенком следует четко, не спеша, громко, но не крикливо и от него самого необходимо требовать громкой и отчетливой речи. Надо приучать его к основным навыкам чтения с губ. Для этого можно использовать следующую игру. Учитель показывает несколько картинок (3-4), четко называя каждую; при этом ребенок должен видеть его артикуляцию. Затем учитель тихо (почти беззвучно) называет картинки, а ребенок их показывает.

На уроках музыки ребенка надо сажать ближе к музыкальному работнику. Нельзя забывать о том, что пение и слушание музыки, песен очень полезны для него. Надо приучать ребенка слушать детские радиопередачи, а потом пересказывать их.

От правильного подхода к слабослышащему ребенку во многом зависит его дальнейшее речевое развитие.

**2. Эксперимент**

**.1 Методы исследования мышления**

Экспериментальное изучение мышления у детей с нарушением речи

Описание методик исследования мышления.

Методики для оценивания наглядно-действенного мышления.

) Методика «Обведи контур» Источник: Немов Р.С. «Практическая психология».

Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: Детям показывают рисунок и объясняют, что задание заключается в том, чтобы с помощью карандаша или ручки как можно быстрее воспроизвести на правой половине этого же рисунка тот контур, который представлен в левой его части. Все линии стараться делать прямыми, и контуры фигур были воспроизведены в тех же самых местах, где они изображены на рисунках. Оцениваться в итоге выполнения задания будут аккуратность, точность и скорость.

Оценка результатов:

Оценки даются в зависимости от скорости и качества(точности) выполнения задания: 10 баллов - ребенок затратил на выполнение задания менее 90 сек, все линии точно следуют по заданным контурам;

-9 баллов - на выполнения задания ушло, от 90-105 сек. При этом имеет место один из следующих недостатков: одна или две линии не являются вполне прямыми, от двух до четырех линий выходят за пределы контура; 6-7 баллов - на выполнение всего задания ушло в целом, от 105-120 сек. При этом дополнительно обнаружен хотя бы один из следующих недочетов: три или четыре линии непрямые, от пяти до шести линий выходят за пределы контура;

-5 баллов - на выполнение задания затрачено от 120-135 сек. Имеется следующий недочет: пять или семь линий не являются вполне прямыми; 2-3 балла - на выполнение задания ушло, от 135-150 сек. Отмечен хотя бы один из следующих недостатков от семи до десяти линий непрямые, от девяти до восемнадцати линий выходят за пределы контура; 0-1 балл - на выполнение задание ушло, более 150 сек. Почти все линии за исключением одной или двух не являются прямимы.

) Методика «Воспроизведи рисунки»

Источник: Немов Р.С. «Практическая психология»

Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: В специальных пустых квадратах, представленных на (Рис. 2) рисунке, воспроизвести картинки, изображенные на этом же рисунке слева. Для этого ребенку дается фломастер темного цвета и рисунки 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 выполнения задания дается 5 минут.

Оценка результатов:

баллов - ребенок за 5 мин выполнил все задания, т.е. нарисовал в пустых матрицах все шесть фигур. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, незаштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы образцов.

-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.

-7 баллов - ребенок справился с заданием за 5 мин, но в его работе имеется хотя бы один из следующих недочетов: почти в каждой фигуре есть от 3-4 незаштрихованных участков, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину 1,5 мм.

-6 баллов - ребенок за 5 мин. смог заштриховать 4-5 фигур их 6, причем в каждой из них встречается хотя бы один из следующих недостатков: не менее одной пятой ее площади осталось не заштриховано, контуры фигур отличаются от оригиналов на 2 мм.

-3 балла - ребенок смог за 5 мин. Заштриховать только 2-3 фигуры, и в каждой из них можно обнаружить следующие недостатки: не менее одной пятой ее части осталось не заштриховано, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на 2 мм.

-1 балл - ребенок за 5 мин смог заштриховать не более одной фигуры; в ней имеются следующие недостатки: площадь фигуры не менее чем на одну четверть на заштрихована; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величина 3 мм.

) Методика «Вырежи фигуры»

Источник: Немов Р.С. «Практическая психология»

Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: Задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из (Рис. 3) бумаги, нарисованные на ней фигуры. На рисунке в шести квадратах, на которые он разделен, изображены разные фигуры. Этот рисунок предлагается ребенку по отдельным квадратам, разрезают на 6 частей. 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.

Оценка результатов:

В ходе оценивания полученных результатов в данной методике учитываются время и точность выполнения ребенком задания.

баллов - все фигуры вырезаны не более чем за 3 мин, а контуры вырезанных фигур не менее чем на 1 мм отличаются от заданных образцов.

-9 баллов - все фигуры вырезанные ребенком за время от 3-4 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на величину от 1-2 мм.

-7 баллов - все фигуры вырезаны за время от 4-5 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2-3 мм

-5 баллов - все фигуры вырезаны ребенком за 5-6 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2-3 мм

-3 балла - все фигуры вырезаны ребенком за 6-7 мин., а их контуры отличаются от оригиналов на 3-4 мм

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

**Методика для оценивания наглядно-образного мышления.**

1) Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» Источник: Немов Р.С. «Практическая психология» Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в его частях. Время выполнения задания ограничивается одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 мин, то фиксируют время, затраченное на выполнение задание.

Примечание. Если проводящий психодиагностику видит, что ребенок начинает спешить преждевременно, не найдя всех предметов, переходит от одного рисунка к другому, то он должен остановить ребенка и попросить поискать еще на предыдущем рисунке. К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке. Общее число предметов, «спрятанных» на рисунках Оценка результатов:

баллов - ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек. 8-9 баллов - ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

-7 баллов - ребенок назвал и нашел все предметы за время от 31 до 40 сек. 4-5 баллов - ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

-3 балла - ребенок справился с задачей нахождения всех предметов, за время от 51 до 60 сек

-1 балл - за время, больше чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов «спрятанных» в трех частях рисунка.

**Методики для оценивания словесно-логического мышления**

) Методика «Времена года»

Источник: Немов Р.С. «Практическая психология»

Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: Ребенку показывают рисунки 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 соответствующие времена года, но и обосновать свое мнение о нем.

Оценка результатов: 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 (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

-7 баллов - ребенок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-3-2 признака в подтверждении своего мнения.

-5 балла - ребенок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-2 признака в подтверждении своего мнения.

-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 нет ребенок это сделать).

**2) Методика «Что здесь лишнее?»** Источник: Немов Р.С» Практическая психология» Диапазон применения: 5-6 лет.

Ход обследования: 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 мин.

Оценка результатов:

баллов - ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньше чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

-9 баллов - ребенок правильно решил задачу за время от 1-1,5 мин.

-7 баллов - ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.

-5 баллов - решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.

-3 балла - ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 мин

-1 балл - ребенок за 3 мин не справился с заданием.

**2.2 Проведение эксперимента**

Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении №477 г. Новосибирска.

Целью исследования: выявить особенности развития мышления детей с нарушением речи.

В ходе эксперимента было выбрано 2 группы испытуемых

- экспериментальная группа: группа №9 (10 человек) дети, имеющие нарушение речи, в возрасте 6-7 лет

- контрольная группа: группа №12 (10 человек) дети, с нормальным речевым развитием, в возрасте 6-7 лет.

Дети выполняли задания методик (всего их 6), по оцениванию наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

**Список литературы**

мыслительный речь дислалия нарушение

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология. - Спб., 2006

. Анастази А. Психологическое тестирование. - М., 1986.

. Батоцыренов В.Б. Мышление: расстройство мышления. - Спб., 2005.

. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. - М., 1994.

. Винарская Е.Н Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии.-М, 1990.

. Власова Т.А, Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.-М., 1973.

. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. - Спб., 1993.

. Дорофеева Н.В. Умственное развитие дошкольников.-М., 2005.

. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология.-М., 2000

. Зак А.З. Различая в мышлении детей.-М., 1992.

. Истратова О.Н. Психологичекское тестирование детей.-Ростов-на дону., 2008

. Калагин В.А. Логопсихология.-М.: издательский дом «Академия», 2006.

. Логопедия. под ред. Л.С Волковой, С.Н. Шаховской.-М., 2002

. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников.-М., 2001.

. Немов Р.С. Психология. - М., 1994 - Кн-3.

. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. - Спб., 1996.

. Основы специальной психологии.; под ред Л.В Кузнецовой.-М., 2003

. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления, методическое пособие. - М., 2000.

. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М., 1977.

. Практикум по психодиагностики. Под ред. А.А. Бодалева.-М., 1998

. Рубинштейн СЛ. О мышлении и путях исследования. - Л., 1958

. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста.-М., 2005.

. Соловьева Л.Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников имеющие речевые нарушения. - Спб., 2006.

. Специальная психология. Под ред. В.И. Лубовского.-М., 2003

. Тихомиров O.K. Психология мышления. - М., 1984.

. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология. - М, 2005

. Усанова О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи. - М., 1982.

. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников.-М., 2001.

. Фотекова Т., Ахутина Т. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей. - М., 2001.

. Эльконин Д.Б. Детская психология, - М., 2007