Горонина Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры андрагогики

Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка

**Логопедическая работа по формированию речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Своевременная коррекционно-педагогическая помощь детям с речевыми нарушениями в дошкольном возрасте обеспечивает предупреждение вторичных отклонений в их развитии, создает психолого-педагогические условия, обеспечивающие полноценное социально-личностное развитие ребенка, что дает возможность успешного включения их в общее образовательное пространство. В этом контексте особое значение приобретает наличие у ребенка определенного уровня развития речемыслительной деятельности. Опираясь на точку зрения, представленную в работах О. И. Азовой, М. В. Беляевой, Р. И. Лалаевой*,* В. А. Малаховой, которые подформированием речемыслительной деятельности понимают развитие и совершенствование связного высказывания, выражающего суждения и умозаключения. Под суждением понимается форма мысли, в которой утверждается или отрицается что-либо относительно предметов и явлений, свойств, связей и отношений. По форме суждения представляют собой связь двух понятий. Под умозаключением подразумевается форма логического действия, в результате которого из одного или нескольких известных ребенку и определенным образом связанных суждений, получается новое, в котором содержатся новые знания [1; 2].

Учитывая, что суждение и умозаключение выражаются, соответственно, в предложении и тексте, важным направлением коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста является развитие связного высказывания. Именно формирование суждений и умозаключений, прежде всего, направленно на совершенствование связного высказывания, что будет способствовать как устранению речевого нарушения, так и предупреждению вторичных нарушений мыслительной деятельности.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается недостаточность отбора и комбинирования языковых единиц в процессе лексико-грамматического оформления суждений и умозаключений, которые выражаются соответственно в форме предложения или текста. Также у них нарушены целостность и последовательность высказывания, редко используются союзы «потому что…», «для того чтобы…» при построении предложений, отмечаются ошибки в управлении и согласовании, что ведет к нарушению связности, последовательности и незаконченности высказывания [3; 4].

Теоретический анализ научной литературы и экспериментальное исследование особенностей суждений и умозаключений явились основаниями для разработки методики формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Методика по формированию речемыслительной деятельности реализуется в ходе коррекционных занятий по формированию лексико-грамматической средств языка и развитию связной речи в соответствии с учебным планом специальной группы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Коррекционно-развивающая работа включает два последовательных этапа, на каждом из которых решаются свои задачи, выделенные с учетом опережающего развития семантической стороны речи по отношению к формально-языковой. На *подготовительном* этапе, формировались мыслительные операции, систематизировался имеющийся у ребенка словарь, развивалось умение формулировать суждение.

Для достижения данной цели были определены следующие задачи: обеспечение мотивационной основы речемыслительной деятельности с целью побуждения ребенка к поиску альтернативных решений; совершенствование речеслуховой и зрительной памяти, мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации; систематизация словарного запаса ребенка путем организации семантических полей на основе парадигматических и синтагматических связей слов; формирование умения строить суждение с соблюдением лексико-грамматических и семантических правил**.**

Мотивационная основа речемыслительной деятельности формировалась с помощью:

– использования игровых приемов, обеспечивающих сюрпризность, положительное эмоциональное отношение к новому: «Угадай, кто пришел с красками, кисточками и карандашами?», «Догадайся, что будет дальше?»

*–*отгадывания и придумывания загадок на основе наглядного материала с обоснованием ответа: «Дерево, на котором растут яблоки – это…»; «Животное, которое мычит и дает молоко – это…»;

– создания проблемной ситуации наглядно или вербально представленной: «Что нужно сделать, чтобы сорвать яблоко с высокой ветки?»

– организации соревновательных игр. «Кто быстрее назовет три предмета»*.* Предлагалось назвать предметы: живые – неживые, большие – маленькие, легкие – тяжелые, круглые – квадратные.

На подготовительном этапе особое внимание уделялось совершенствованию таких мыслительных операций, как анализ (мысленного разложения целого на части или выделения из целого его сторон, действий, отношений), сравнение (установление сходства и различия между предметами, их признаками или явлениями) и обобщение (мысленного объединения явлений или предметов по существенным признакам).

Дети обучались обобщать, анализируя сходства и различия между предметами и явлениями. Для этого использовался материал той лексической темы, которую дети осваивали в этот период обучения.

Основной задачей на этом этапе обучения являлось формирование у детей умения строить суждения, опираясь на операции сопоставления и противопоставления. При этом, используя стимулирующую, направляющую помощь, дети подводились к составлению суждений. Одним из приемов, обеспечивающих построение суждения, являлся прием сравнения, который предполагал умение устанавливать сходство между объектами, при этом выделяя как существенные, так и второстепенные признаки сравниваемых объектов. Детям демонстрировались две предметные картинки, которые дети оценивали с точки зрения внешних признаков, свойств, качеств, назначения. Например, «Чем похожи предметы?»:«Нож и ножницы». (Они сделаны из железа, они острые, ими можно резать); *«*Шкаф и холодильник». (Они прямоугольные, в них что-то хранят, у них есть полки).

Аналогично отрабатывалось задание «Чем отличаются предметы?»: «Сковорода и кастрюля». (У сковороды одна ручка, а у кастрюли две. В сковороде жарят, а в кастрюле варят)

Так как в этот период речевые возможности детей были недостаточны, для построения суждений использовались такие приемы как: наводящие и уточняющие вопросы; возможность выбрать ответ из двух предложенных. (Лиса – это домашнее или дикое животное?); закончить предложение подходящим словом (Огурцы растут в огороде, а сливы в…).

Установлению причинных и условных связей способствовали задания, опирающиеся на собственный опыт и представления детей.

– «*Что произойдет, если*…». «Что произойдет, если долго держать снег в руках?». (Если долго держать снег в руках, он растает, замерзнут руки). «Что произойдет, если долго не поливать цветы?». (Если долго не поливать цветы, они засохнут).

– «*Для чего нужно*…». «Для чего нужен светофор на улице?». (Светофор нужен, чтобы регулировать движение, чтобы не было аварий, чтобы люди знали, когда переходить дорогу). «Для чего нужен зонтик, когда идет дождь?». (Зонтик нужен, чтобы не промокнуть).

В результате данной работы у обучающихся формируется установка на активное употребление фразовой речи в виде суждений с соблюдением лексико-грамматических и семантических правил, что являлось основой для последующего перехода к овладению связным монологическим высказыванием в виде умозаключения.

На *основном* этапе развивалось умение создавать и воплощать замысел в связное высказывание в виде умозаключения с соблюдением норм построения такого высказывания (связность, последовательность, законченность).

Для развития умения создавать и воплощать замысел в виде умозаключенияпроводилась работа*,* направленная на постепенное овладение дошкольниками с ОНР алгоритмомрассуждения, ведущего к умозаключению, а именно:

*–*активное слушание, осмысление и запоминание условий речемыслительной задачи. При этом предполагается, что ребенок понимает лексико-грамматическое значение каждого элемента в тексте задания и мысленно представляет ситуацию, изложенную в ней;

– мысленное разделение содержания речемыслительной задачи на условие и вопрос, а также раскрытие логико-грамматических связей предложений, составляющих содержание речемыслительной задания;

– когнитивно-семантическую обработку текста речемыслительной задачи, которая основывается на базе познавательного опыта ребенка и требует достаточного уровня развития общих когнитивных аналитико-синтетических процессов (сравнения, обобщения, классификации, абстракции и т.д.);

– составление собственного высказывания с использованием адекватных лексико-грамматических средств и соблюдением связности, последовательности, законченности.

Средством формирования речемыслительной деятельности у детей с ОНР выступал комплекс речемыслительных заданий, основное содержание которых заключается в формировании суждений и умозаключений и совершенствовании когнитивного и речевого компонентов речемыслительной деятельности с учетом опережающего развития семантической стороны речи по отношению к формально-языковой.

Для активизации речемыслительной деятельности и стимуляции детей к построению умозаключений материал подбирался таким образом, чтобы он мог вызывать эмоциональную реакцию, побуждать детей к размышлению, стимулировать фантазию. В качестве иллюстрации приведем примеры прогнозных заданий, используемых для формирования навыка построения умозаключений с учетом причинно-следственных и пространственно-временных связей и отношений:

*«Может ли стул, у которого отвинтили две ножки, стоять? Почему?»*

*«У Пети маленькая корзина и большой мешок. И то и другое с картошкой. Что легче нести?»*

*«Может ли поезд в метро столкнуться с автобусом? Почему?»*

Для успешного формирования суждений и умозаключений необходимо сформировать чувствительность детей к проблемной ситуации, научить формулировать противоречия, относящиеся к предмету, объекту или явлению, а в дальнейшем отработать способы их разрешения. Для формирования этих умений использовались задания с противоречиями**.** Цель заданий спротиворечиями заключалась в умении определять нарушения в логике событий, делать собственные суждения и умозаключения, используя для выражения логических связей распространённое предложение с соблюдением связности, последовательности, законченности. Например, в задании «Исправь ошибку» детям предлагалось «Послушайте и скажите, что неправильно. Скажите, как надо», затем зачитывался неправильный вариант высказывания: *«Ковер чистит пылесос»; «Собака выгуливает хозяина»; «Мыши ловят кошку» и т.д.*

Предшествующие задания, направленные на формирование у детей умения устанавливать причинно-следственные связи, обеспечивали переход к овладению навыком построения суждений и умозаключений в более сложных условиях – через решение творческих заданий с недостатком данных. Под творческим заданием понимается, так называемая, проблемная задача, которая характеризуется размытостью условий, много вариантностью решений. В основе проблемной задачи лежит противоречие между исходными характеристиками объекта или явления и желаемым результатом. Структура проблемной ситуации включает: познавательную потребность, побуждающую ребенка к мыслительной деятельности; неизвестное достигаемое знание; интеллектуальные возможности ребенка, объединяющие его актуальные творческие способности и прошлый опыт.

На установление причинно-следственных связей, выделение существенных признаков предмета и отражение их в умозаключении было направлено задание *«Без чего не может быть?»* Например, без чего не может быть дупла?Вначале уточнялось семантическое значение слова: «Что такое дупло?». Затем предлагалось подумать и выбрать, без чего не может быть дупла и почему (без птицы, *дерева,* птенцов, яиц). (Дупла не может быть без дерева, потому что дупло – это отверстие в дереве).

 При составлении умозаключений обращалось внимание на их связность, последовательность, объяснение причинно-следственных взаимосвязей, а также исправлялись неточности, добавлялись подходящие слова или выражения. Появление в речи детей суждений и умозаключений в виде сложноподчиненных предложений с соблюдением связности и последовательности свидетельствует об осмыслении ребенком связей и отношений, существующих в реальной жизни.

Своевременная и целенаправленная работа по формированию речемыслительной деятельности будет способствоватьулучшению качественных характеристик когнитивного и речевого компонентов речемыслительной деятельности, что является условием успешного включения ребенка в общее образовательное пространство.

Литература

1. *Азова О. И.* Логопедическая работа по формированию синтаксических структур у младших школьников с общим недоразвитием речи // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гор. пед. ун-т ; под. ред. О. Г. Приходько. – М, 2012. С. 5–8.
2. *Власенко И. Т.* Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М. : Педагогика – М,1990.183 с.
3. *Глухов В. П.* Формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.; АРКТИ – М, 2002. 144 с.
4. *Горонина Т. П.* Содержательно-методические аспекты формирования речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации : материалы пятой Междунар. науч-практ. конф., Минск, 25–26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск, 2018. С. 69–72.
5. *Горонина Т. П.* Речемыслительные упражнения для занятий по развитию и коррекции речи детей: сб. лекс. тем : пособие для педагогов. Минск : Зорны Верасок – Минск 2019. 47 с.