

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с
тяжелыми нарушениями речи

Обучающийся

И.О. Зубарева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент О.А. Еник

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Для изучения эффективности применения системы развития наглядно-образного мышления у детей с тяжелым нарушением речи было проведено исследование. В результате входной диагностики было установлено, что у многих из них имеются заметные трудности в формировании наглядно-образного мышления. У детей наблюдались трудности в выделении существенных признаков и свойств объектов, что затрудняет формирование образных представлений и операций с ними, а также отмечался низкий уровень внимания и вербальной памяти.

В рамках коррекционной работы была реализована педагогическая методика, состоящая из 10 игровых занятий, разработанная с учетом современных исследований в области игровых технологий и кинезиологических методов. Коррекционная работа учитывала индивидуальный темп и мотивационные предпочтения каждого ребенка. Коррекционная работа длилась 3 месяца и была ориентирована на достижение конкретных целей наглядно-образного мышления у детей.

Исследование показало, что коррекционная работа оказалась эффективной, что подтвердилось как количественными, так и статистическими данными. Дети значительно улучшили свои навыки анализа, классификации и обобщения объектов, что отражается на способности к логическим рассуждениям и построению правильных мыслительных цепочек.

Бакалаврская работа имеет свою научную новизну и практическую направленность, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (50 источников) и 1 приложение. Текст бакалаврской работы имеет объем 76 страниц. Общий объем работы и приложений – 76 страниц. В тексте имеется 7 таблиц и 6 рисунков.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	11
1.1 Понятие и сущность наглядно-образного мышления.....	11
1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	15
1.3 Педагогические условия, способствующие развитию наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	21
Глава 2 Экспериментальная работа по апробации педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	31
2.1 Диагностика уровня наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи.....	31
2.2. Содержание работы по развитию наглядно-образного мышления у детей в возрасте 5–6 лет с тяжелым нарушением речи.....	54
2.3. Выявление динамики уровня развития наглядно-образного мышления у детей в возрасте 5–6 лет с тяжелым нарушением речи.....	62
Заключение.....	66
Список используемой литературы.....	69
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	75

Введение

Современное общество, сталкиваясь с новыми образовательными проблемами, все больше осознает необходимость содействия умственному развитию детей дошкольного возраста. Центральным элементом этого стремления является развитие мышления – процесса, посредством которого раскрываются способности личности. В отличие от изолированной когнитивной функции, мышление тесно переплетено с восприятием, памятью, вниманием, воображением и речью. Такие уважаемые психологи, как Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков и А.В. Запорожец, давно утверждают, что мышление является краеугольным камнем познавательной деятельности в раннем детстве. Глубина и качество мышления ребенка, развиваемые в эти годы становления, оказывают глубокое влияние на развитие личности и формируют последующий жизненный опыт. У старших дошкольников мышление выступает как важнейший психологический феномен, способствующий значительному общему умственному развитию.

То, как развиваются когнитивные процессы ребенка, создает основу для личностного роста, образовательных достижений и плавной интеграции в социальные рамки. Признанное вершиной когнитивных операций, мышление воплощает творческое стремление к новым знаниям и динамическую переинтерпретацию реальности. Оно включает в себя не только усвоение новых идей, но и изобретательную перестройку устоявшихся концепций. Благодаря этому рефлексивному процессу реальность расчленяется на отдельные компоненты – явления, свойства и отношения, – которые затем абстрагируются в обобщенные модели, законы и сущности.

Ключевым элементом этого процесса является вербальное общение со взрослыми, которые передают социально культивируемые методы анализа и восприятия мира. Дети приобретают базовое понимание через взаимодействие с более опытными людьми, и эти обмены действуют как

взаимный механизм: рассказывая о своем опыте, дети экстернализируют результаты своей деятельности, одновременно обучаясь оценивать свои действия с внешней, социально информированной точки зрения.

В процессе усвоения общественных норм и практик ребенок начинает копировать человеческие навыки и поведенческие модели. Среди них понимание и эффективное использование языка выделяются как особенно важные, поскольку слова на раннем этапе опосредуют интерпретацию ребенком окружающего мира и существенно влияют на когнитивное развитие. Современная наука твердо придерживается мнения, что нарушения речевого развития в детском возрасте не следует рассматривать как изолированные дефициты; скорее, они глубоко влияют на всю совокупность когнитивных функций ребенка. Такие специалисты, как Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, О.Н. Усанова и В.В. Юртайкин, подчеркивают, что коррекционно-развивающие вмешательства для детей с речевыми нарушениями должны уделять значительное внимание активизации когнитивных процессов и эмоционально-волевой регуляции [5, с. 155], [9, с. 45], [25, с. 150], что особенно важно в контексте формирования профессиональной готовности дефектологов [4]. Ряд исследователей также считают, что «мышление у таких детей сохранено, а нарушения касаются только речи. Так как эти вопросы до сих пор полностью не изучены, существуют сложности в педагогической работе, которая направлена на развитие наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи» [12, с. 32].

Противоречия исследования.

На социальном уровне: между необходимостью формирования наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи для успешной подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе и недостаточным изучением эффективных способов в развитии этих мыслительных процессов.

На теоретическом уровне: между широкой изученностью вопросов развития наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи и в целом и недостаточной разработанностью данной темы применительно к детям старшего дошкольного возраста.

На практическом уровне: между потенциалом системы педагогических условий для развития детей с тяжелыми нарушениями речи и недостаточной изученностью эффективности возможных методов для развития связной речи у старших дошкольников.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования: какими должны быть педагогические условия, которые будут способствовать развитию наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, определена тема исследования: «Педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи».

Объект исследования – процесс развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи.

Цель исследования – обосновать и апробировать педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи.

Гипотеза исследования: развитие наглядно-образного мышления у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи будет проходить наиболее эффективно при реализации комплекса следующих педагогических условий:

– системное использование целенаправленных коррекционно-развивающих занятий, которые обеспечивают последовательное формирование ключевых компонентов наглядно-образного мышления

(умения объединять элементы в целостный образ, способности использовать условно-схематические изображения, умения устанавливать тождества, закономерности и причинно-следственные связи, способности к обобщению и абстрагированию, умения соотносить суждения для получения логического вывода);

– применение специально адаптированного дидактического комплекса, включающего задания типа «Мозаика», «Лабиринт», «Матричные задачи Равена», «Четвертый лишний» и «Аналитические задачи», которые направлены на преодоление специфических трудностей детей с тяжелыми нарушениями речи, таких как несформированность последовательности действий, сниженная самоорганизация и трудности пространственного анализа и синтеза;

– организация совместной деятельности педагогов и родителей, направленная на закрепление полученных навыков в ходе домашних игр и упражнений, что обеспечивает непрерывность коррекционно-развивающего воздействия и поддержку когнитивного развития ребенка в разных средах.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующий ряд задач:

- изучить понятие и сущность наглядно-образного мышления;
- рассмотреть особенности развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- исследовать психологические и педагогические условия, способствующие развитию наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- выявить уровень развития мышления у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития мышления у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для проверки решения поставленных задач были использованы различные методы исследования, которые включали в себя:

- анализ литературы, охватывающей психологические, педагогические и методические области, а также тщательный синтез и интерпретацию эмпирических данных;
- педагогический эксперимент, структурированный на отдельные фазы, охватывающие начальную оценку, развивающее вмешательство и последующую оценку;
- сбор и обработка данных проводились строго с использованием как количественных, так и качественных аналитических методов.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Теоретическую базу исследования образовали:

- фундаментальные положения о развитии высших психических функций Л.С. Выготского (о зоне ближайшего развития, социальной ситуации развития, взаимосвязи мышления и речи) [2];
- концепция общего недоразвития речи Р.Е. Левиной и ее последователей, раскрывающая системный характер речевых нарушений и их влияние на познавательное развитие;
- теория деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, позволяющая рассматривать развитие мышления в контексте предметно-практической деятельности;
- исследования закономерностей развития детского мышления Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, раскрывающие особенности становления наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте [1]; [10]; [26].

Методологическую основу исследования определяют:

- системный подход, обеспечивающий рассмотрение наглядно-образного мышления как сложной системы взаимосвязанных компонентов;

- деятельностный подход, предполагающий изучение и развитие мышления в контексте специально организованной коррекционно-развивающей деятельности;
- личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные особенности развития каждого ребенка с тяжелыми нарушениями речи;
- онтогенетический подход, учитывающий закономерности нормального развития мышления в дошкольном возрасте.

В исследовании реализованы принципы: единства диагностики и коррекции, развивающего обучения, системности и последовательности, учета структуры дефекта, индивидуального подхода. Такое методологическое основание обеспечило целостность и научную обоснованность проведенного исследования.

Базой исследования является Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида №1 с приоритетным осуществлением деятельности по художественно – эстетическому направлению с участием 14 детей старшей дошкольной группы (город Волчанск).

Новизна исследования заключается в комплексном характере полученных результатов:

- теоретическая новизна состоит в выявлении специфической структуры нарушений наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, где наиболее выраженные трудности наблюдаются в установлении логических закономерностей и работе со схематическими изображениями, в то время как зрительно-пространственный синтез остается относительно сохранным;
- методическая новизна заключается в разработке и обосновании комплекса педагогических условий, содержательным ядром которого является авторская программа, направленная на целенаправленное

преодоление выявленных специфических трудностей через систему последовательных игровых занятий;

– практическая новизна подтверждается эмпирическими данными, доказывающими эффективность разработанного подхода и его положительное влияние на все компоненты наглядно-образного мышления, особенно на логические и аналитические способности (рост показателей на 27-28%).

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и подборе педагогических условий, способствующих развитию наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи, а также в оценке их эффективности при практическом применении.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– разработан диагностический инструментарий для оценки наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи, позволяющий выявлять специфические трудности и индивидуальные профили развития;

– предложена готовая коррекционная программа с конспектами занятий и дидактическими материалами, которая может быть непосредственно использована в работе логопедов, дефектологов и воспитателей ДОУ;

– разработана система работы с родителями, включающая рекомендации и задания для домашних занятий, что обеспечивает непрерывность коррекционно-развивающего воздействия;

– доказана эффективность подхода - подтвержденная результатами исследования программа может быть рекомендована к широкому применению в дошкольных образовательных учреждениях для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Структура работы включает в себя введение, три главы, заключение, список использованных источников и приложение.

Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

1.1 Понятие и сущность наглядно-образного мышления

Мышление представляет собой наиболее обширную и промежуточную форму ментальной обработки, облегчающую формирование связей и отношений между различными сущностями знаний. В отличие от других когнитивных функций, мышление обычно связано с возникновением проблемных сценариев, задач, требующих разрешения, и проактивных модификаций в контекстуальной структуре этих задач. В отличие от восприятия, которое ограничено сенсорными входами, мышление выходит за эти границы, тем самым расширяя сферу понимания.

С помощью когнитивных процессов люди выводят конкретные теоретические и практические выводы из сенсорных данных. Мышление не только инкапсулирует существование отдельных объектов, явлений и их атрибутов, но и проясняет взаимосвязи между ними, которые часто не сразу очевидны только через восприятие. Атрибуты сущностей и их взаимосвязи абстрагируются в мышлении в обобщенные конструкции, такие как законы и принципы [15].

Исследование мышления исторически игнорировалось в сфере психологии, основное внимание уделялось философии и логике. Это исследование особенно выделило разногласия между материалистическими и идеалистическими перспективами. Различные психологические теории пытаются прояснить природу мышления. Ассоциационизм утверждает, что мышление не представляет собой отдельный процесс, а является всего лишь агрегацией образов памяти. Напротив, ученые из Вюрцбургской школы утверждают, что мышление представляет собой уникальный ментальный процесс, отличный от чувственного опыта и языковых функций. Гештальт-психология, далее утверждает, что мышление действует в замкнутой сфере

сознания, тем самым ограничивая его потоком мыслей в закрытых когнитивных структурах. С материалистической точки зрения психология рассматривает мышление как процесс, сформированный социальными условиями жизни, изначально проявляющийся как обширная объективная деятельность, прежде чем перейти в более концентрированные формы, в конечном итоге приобретая характеристики внутренних «ментальных» действий. Феномен мышления исследуется различными дисциплинами, включая философию, образование, социологию, медицину и психологию, каждая из которых привносит свою уникальную перспективу. Философы, например, в первую очередь рассматривают мышление как социально-исторический процесс, отражающий эволюционное развитие человеческих познавательных способностей и коллективные интеллектуальные усилия человечества. На более конкретном психологическом уровне фокус смещается на индивидуальные мыслительные процессы людей, подчеркивая их развитие в определенных исторических контекстах.

Мышление не существует как изолированная когнитивная функция, но неотъемлемо интегрировано во все другие ментальные процессы, включая восприятие, внимание, воображение, память и язык. Наиболее развитые проявления этих процессов неразрывно связаны с мышлением, и степень его вовлеченности напрямую влияет на их развитие.

Исследования, проведенные такими учеными, как Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьева, С.Л. Рубинштейн и И.С. Якиманская, убедительно иллюстрируют центральную роль мышления в выполнении разнообразных видов деятельности и решении как практических, так и интеллектуальных задач [6, с. 104-105].

Мышление включает в себя прогрессию идей, которые раскрывают фундаментальную природу сущностей. Результатом этого процесса является не просто визуальное представление, а четкая мысль или идея. Осязаемым

продуктом мышления может быть понятие, которое служит обобщенной абстракцией категории объектов, инкапсулируя их наиболее универсальные и существенные характеристики.

Визуально-образное мышление охватывает ряд методологий и когнитивных процессов, используемых в образном решении проблем, которые включают ментальное моделирование сценариев и манипулирование представлениями их составных элементов без участия в реальных физических действиях. Эта форма мышления способствует всесторонней реконструкции различных фактических характеристик объекта, позволяя, например, распознавать бывшего одноклассника в старом облике. Ключевым атрибутом этого когнитивного подхода является создание новых комбинаций объектов и их неотъемлемых свойств.

Функции, связанные с образным мышлением, относятся к концептуализации ситуаций и желаемых изменений в них, которых человек стремится достичь посредством своей деятельности, тем самым преобразуя обстоятельства и устанавливая общие принципы.

Правое полушарие мозга преимущественно управляет визуально-образными когнитивными процессами, которые приводят к немедленным результатам.

Понятие образа узко определено в этом контексте, поскольку оно охватывает не только визуальную информацию, но и тактильные ощущения, движение и другие сенсорные модальности.

В области визуально-образного познания массив характеристик объекта изображается более подробно, проявляясь через эмпирические, а не чисто логические ассоциации. Теоретической основой понимания данных процессов служат исследования, раскрывающие сущность наглядно-образного мышления [14, с. 66], [39, с. 21]. Этот подход согласуется с исследованием Выготским комплексного мышления. Умение визуализировать объект, включая все его уникальные и, в рамках этой аналитической структуры, вспомогательные признаки, может стать основой

для переоценки всего сценария проблемы. Эти вспомогательные признаки могут инициировать аналитические траектории, которые позволяют воспринимать объект с новой точки зрения в другой реляционной структуре, где эти вторичные признаки и их взаимосвязи играют решающую роль. Более того, ключевым аспектом визуально-образного познания является его способность представлять движение и одновременное взаимодействие нескольких сущностей в сенсорном формате. Разумно предположить, что эта способность «лежит в основе образного понимания у дошкольников основных кинематических отношений, таких как зависимость пройденного расстояния от скорости и продолжительности движения, а также зависимость времени движения от скорости на заданном расстоянии и других зависимостей» [18, с. 25].

Таким образом, образное мышление оперирует в первую очередь образами, а не вербальными элементами. Это не означает, что вербальные знания, такие как определения, суждения и выводы, отсутствуют в этом когнитивном процессе. Однако, в отличие от вербально-дискурсивного мышления, где вербальное знание формирует основное содержание, в образном познании слова используются лишь как инструменты для выражения и интерпретации преобразований уже существующих образов. Концепции и образы, используемые в этом когнитивном процессе, представляют собой два взаимосвязанных аспекта единого механизма.

Будучи более тесно связанным с представлением реальности, образность обеспечивает понимание, которое охватывает не только изолированные индивидуальные аспекты (свойства) реальности, но и предлагает всеобъемлющее ментальное изображение конкретных сегментов реальности. Пространственное мышление классифицируется как тип образного мышления. Его развитие у дошкольников с ТНР требует создания специальных педагогических условий [3], [37], учитывающих особенности их психофизиологического развития [31].

1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Тяжелые речевые нарушения, наблюдаемые у детей старшего дошкольного возраста, характеризуются стойкими и специфическими аномалиями в развитии различных компонентов речевой системы, включая лексические и грамматические структуры, фонематические процессы и произношение, при сохранении сохранного слухового восприятия и нормального интеллектуального функционирования [19, с. 79]. Эти нарушения проявляются через отчетливые речевые особенности, которые можно отнести к разным уровням. На начальном уровне наблюдается полное отсутствие или значительное ограничение возможностей вербального общения, при этом словарный запас ребенка в основном состоит из звуковых или звукоподражательных последовательностей, которые в значительной степени непонятны другим и обычно сопровождаются жестами. Переходя на второй уровень, ребенок начинает произносить некоторые искаженные слова и начинает различать определенные грамматические формы; однако его произносительные способности остаются значительно ниже возрастных стандартов. На третьем уровне речь обогащается более сложными элементами, что позволяет детям инициировать взаимодействие с другими, хотя поддержание плавной вербальной коммуникации остается сложной задачей.

С психологической точки зрения дети с тяжелыми нарушениями речи, как правило, демонстрируют более медленный темп выполнения задач, часто обращаются за помощью к взрослым, испытывают более высокий уровень утомляемости, испытывают трудности с поддержанием концентрации, демонстрируют тенденцию к переключению видов деятельности и демонстрируют заметное снижение производительности к концу диагностических сессий [25, с. 150]. Решение этих нарушений включает в себя сосредоточение на нескольких ключевых областях для улучшения

лексических и грамматических аспектов речи. Это включает в себя расширение и активацию дошкольного словарного запаса как в количественном, так и в качественном отношении, обучение пониманию и использованию грамматических структур и содействие развитию связной речи и эффективных коммуникативных навыков. Такие комплексные вмешательства необходимы для улучшения общей речи и когнитивных функций у детей, страдающих тяжелыми нарушениями речи [26].

Нарушения речи подразделяются на простые и сложные типы, что нашло отражение в современных классификациях и подходах к коррекции [20], [27], при этом сложные речевые расстройства затрагивают множество аспектов речи, включая артикуляцию, фонематическое восприятие, что находит отражение в практике работы с внешней стороной речи [20, с. 276], словарный запас и грамматические структуры. Согласно классификации Р.Э. Левиной, такие расстройства определяются как общее нарушение речи [9, с. 28].

Дети, испытывающие нарушение речи, демонстрируют явные различия в своих когнитивных процессах по сравнению со своими сверстниками без речевых расстройств [22, с. 745], [31, с. 38], при этом особенности психофизиологического развития оказывают непосредственное влияние на формирование мыслительных процессов. Эти различия проявляются в виде колебаний объема внимания, сниженной емкости вербальной памяти, сниженной эффективности запоминания и задержке когнитивного развития [5, с. 155]. Основным фактором развития когнитивных способностей детей является целевое обучение и подготовка. Благодаря образовательным процессам дети приобретают способность контролировать действия, связанные с предметами, и речь, постепенно решать задачи все большей сложности, понимать ожидания взрослых и реагировать соответствующим образом.

Прогресс когнитивного развития проявляется в постепенном расширении содержания мышления, последовательном появлении

разнообразных форм и методов умственной деятельности и их эволюции в рамках общего формирования личности. У детей дошкольного возраста когнитивные изменения связаны прежде всего с более тесным взаимодействием познания и речи.

У детей с речевыми нарушениями как процессы, так и результаты мышления затруднены дефицитом знаний и, чаще, нарушением самоорганизации. У таких детей часто отсутствует достаточная информация об окружающем мире.

Дошкольный период, особенно в возрасте от пяти до шести лет, знаменует собой критическую фазу психологического развития детей. В это время дети активно исследуют окружающую среду, охватывая ее различные объекты и явления, что приводит к формированию фундаментальных психических свойств и когнитивных процессов. Этот возрастной диапазон особенно благоприятствует развитию когнитивных способностей, поскольку дети проявляют сильную склонность к обширным исследованиям, проявляя интерес не только к осязаемым аспектам реального мира, но и к пониманию их внутренних структур и взаимосвязей. К семи годам наблюдается заметный сдвиг, когда образовательная и интеллектуальная деятельность становятся более доминирующими, уменьшая акцент на игре [33].

На этом этапе дети отходят от опоры на заранее установленные логические выводы и начинают формулировать собственные объяснения, чтобы понять явления, процессы и ситуации, которые превосходят их текущее понимание.

Развитие речи в течение пяти-шестилетнего периода достигает нового уровня, представляя новую форму умственной деятельности – способность рассуждать. Кроме того, практическая деятельность претерпевает трансформацию, становясь более преднамеренной и рефлексивной, поскольку каждому действию теперь предшествует процесс рассуждения.

В рамках теории Ж. Пиаже стадия, обозначенная как символическое и доконцептуальное мышление, демонстрирует существенные параллели с

тем, что признается визуально-образным познанием. Ж. Пиаже утверждает, что главным достижением на этой фазе развития является возникновение и развитие символической функции, которая позволяет детям представлять отсутствующие сущности с помощью символов и знаков. На этой стадии дети начинают различать сам символ и объект, который он представляет, используя символы для актуализации своего понимания этих объектов.

Ж. Пиаже уделяет большое внимание игре и подражательной деятельности как решающим факторам для развития символической функции, облегчая способность представлять одну сущность с помощью другой. Эта форма интеллекта, которая действует через представления, принципиально отличается от сенсомоторного интеллекта. Она охватывает способность выходить за рамки прямого сенсорного опыта и взаимодействовать с представлениями объектов, которые не присутствуют непосредственно. Кроме того, включение логических операций, которые управляют и определяют использование изображений, становится очевидным у детей, начиная с семилетнего возраста и старше.

Исследования, проведенные отечественными учеными, показывают, что дети с тяжелой формой нарушения речи демонстрируют как качественные, так и количественные недостатки наглядно-образного мышления по сравнению с их типично развивающимися сверстниками [16, с. 20]. Степень созревания умственных действий и операций, связанных с наглядно-образным познанием, зависит от тяжести преодолеваемого речевого расстройства. Изучение того, как эти дети подходят к решению и решают наглядно-образные и образно-вербальные задачи, показывает, что, хотя механизмы ориентировки остаются относительно сохранными, проблемы в первую очередь возникают из-за неравномерного созревания некоторых сложных умственных действий и исполнительных операций. К ним относятся дифференциация и сложный визуальный анализ комбинированных признаков, ментальное преобразование схематически-

образных элементов и автоматизация ментального контроля во время выполнения задачи.

Следовательно, графические представления, создаваемые этими детьми, часто недостаточно дифференцированы в отношении конкретных признаков объекта. Кроме того, некоторые умственные операции имеют тенденцию быть фрагментарными и нестабильными, как заметила Нестерова, что приводит к снижению эффективности при использовании более сложных операционных техник для решения визуальных задач [34].

По сравнению с типично развивающимися детьми, дети с ТНР используют методы выполнения действий, которые, хотя и несовершенны, остаются адекватными. Во время предметно-практической деятельности дошкольники с ТНР используют методики, схожие с теми, которые используют их нормально говорящие сверстники. Однако заметное различие существует в последовательности и планировании действий.

Дети с ТНР с трудом выбирают подходящие методы из своего репертуара известных действий, что свидетельствует о недостаточной сформированности самоорганизации [17] и требует применения специальных методов активизации мышления [44], часто прибегая к расширенным ориентировочным действиям методом проб и ошибок и часто используя дополнительные практические приемы для помощи в визуально-эффективной записи выполненных задач. Например, эти дети могут часто считать вслух, одновременно перемещая палец по образцу и сегментам собранной башни, прежде чем продолжить выполнение задания. Хотя наблюдается некоторое сокращение изначально расширенных методов, это в первую очередь касается элементарных операций. Кроме того, эти дети испытывают трудности в выполнении действий, такие как нарушение правильной последовательности операций и необходимость возвращаться к более обширным действиям во время практических тестов.

Значительная часть исследователей, занимающихся в первую очередь генерализованным нарушением речи, придерживается мнения, что дети с

этим нарушением обычно обладают сохранными интеллектуальными возможностями. Их трудности в выполнении познавательных задач воспринимаются как вторичные эффекты, обусловленные дефицитом устной речи. У таких детей обычно сохраняется стойкий интерес к познавательной деятельности, достаточно развиты практические и трудовые навыки. Однако когнитивные процессы у них имеют отличительные особенности: незаконченное формирование понятий, замедленные процессы мышления, снижение самоорганизации.

Эмпирические и клинические исследования показывают, что когнитивные функции наиболее неблагоприятно страдают при выраженных речевых расстройствах, таких как алалия, которая затрудняет когнитивное развитие, и афазия, которая затрудняет когнитивное выражение. Напротив, другие речевые расстройства оказывают меньшее влияние на когнитивные функции, в первую очередь влияя на их формальные аспекты.

Сочетание речевых и когнитивных расстройств особенно распространено и имеет важное практическое значение. Всесторонние исследования когнитивных состояний и мыслительных операций широко проводились у детей дошкольного возраста с алалией, в частности, для облегчения дифференциальной диагностики с похожими состояниями. Преобладающие исследования были сосредоточены на когнитивном функционировании в случаях моторной (экспрессивной) алалии.

Р.А. Белова-Давид обнаружила, что многие дети с алалией были ограничены базовыми пространственными представлениями, такими как простые пространственные отношения (вперед, вниз, вверх, назад), формы объектов (круг, квадрат, треугольник), различия размеров (большой, маленький), количественные понятия (от одного до многих, числовые представления в пределах от 3 до 5) и основные цвета.

Исследование показывает, что, хотя визуально-эффективное познание относительно сохранено у некоторых детей с моторной алалией, их визуально-образное мышление значительно отстает. Кроме того, только

самые способные дети с алалией демонстрируют компетентные навыки вербально-логического мышления.

1.3 Педагогические условия, способствующие развитию наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

В рамках современной образовательной системы нашей страны приоритет психолого-педагогической поддержки образования детей с ограниченными возможностями приобретает все большее значение. В этом исследовании изучаются коррекционные методики и «инструменты, предназначенные для повышения наглядно-образных познавательных способностей дошкольников с ограниченными интеллектуальными возможностями» [24, с. 136], а также рассматриваются возможности интеграции изобразительной деятельности [40] и проектных методов [43] в коррекционный процесс. Кроме того, в нем представлены разнообразные дидактические игры и упражнения, направленные на развитие наглядно-образного мышления у дошкольников, которые подходят для использования педагогами в коррекционных дошкольных учреждениях, родителями, психологами и дефектологами, работающими с этой демографической группой.

Интеграция гуманистических принципов в государственную образовательную политику побудила специалистов уделять большое внимание различным аспектам психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями [11, с. 332], [45, с. 31], актуализируя вопросы развития инклюзивного образования [47, с. 130] и поиска эффективных педагогических условий. В частности, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями составляют самую большую подгруппу в этой популяции. Основные этапы когнитивного развития ребенка происходят в дошкольном возрасте, поэтому детской психологии и дошкольному образованию крайне важно определить подходящие ресурсы,

методики и среды, необходимые для развития основных когнитивных процессов у детей с нарушениями интеллекта, в частности наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Известные российские ученые, в том числе Т.В. Егорова, Т.А. Власова, Н.А. Цыпина, Н.Ю. Борякова и Е.А. Стребелева, подчеркивают, что образовательный процесс в своей основе опирается на когнитивные функции ребенка, такие как анализ, синтез и классификация [38, с. 15]. На сегодняшний день частота речевых нарушений среди детей дошкольного возраста возрастает, особенно тяжелых речевых нарушений (ТРН). ТРН характеризуются стойкими и специфическими нарушениями в различных аспектах речевой системы, включая лексико-грамматические структуры, фонематические процессы, произношение и просодическую организацию устной речи. У детей дошкольного возраста с диагнозом ТРН наблюдается сложное недоразвитие речевых возможностей.

Преобладающая картина этих отклонений заключается в изменении общего развития личности ребенка, что определяет актуальность поиска новых педагогических решений [45] и разработки дифференцированных подходов. Значительные речевые нарушения оказывают глубокое влияние на психическое развитие, выявляя системный дефицит как вербальных, так и невербальных функций. В связи с этим у детей с ТРН часто также наблюдается умственная отсталость.

Согласно Е.Ф. Собонович, у таких детей сохраняются сохранные интеллектуальные основы. Однако наблюдается заметное замедление как темпов их развития, так и выполнения мыслительных операций. Поэтому крайне важно создать специализированную психолого-педагогическую среду, направленную на улучшение интеллектуального развития детей с речевыми нарушениями. Эти условия необходимы для развития их интеллектуальных функций, развития навыков, связанных с умственной деятельностью, и стимулирования общей интеллектуальной активности [36].

У детей дошкольного возраста с речевыми и когнитивными нарушениями усиление наглядно-образного мышления очевидно через различные речевые и когнитивные характеристики. Развитие связной речи выступает как важнейший компонент этого процесса [48, с. 304], также, как и формирование навыков звукового анализа [49, с. 53]. Эти дети часто демонстрируют неразвитые способности к связному выражению, ограниченный словарный запас и постоянные случаи множественного аграмматизма. Кроме того, они испытывают значительные трудности с общей разборчивостью речи и сталкиваются с трудностями в развитии как устной, так и письменной речи.

Слуховые и зрительные перцептивные способности в этой когорте скомпрометированы, что сопровождается дефицитом памяти наряду с пространственными и временными когнитивными представлениями. Кроме того, наблюдается заметное снижение мнемонической деятельности, склонность к рудиментарным и конкретным способам мышления и трудности в одновременном проведении аналитических и синтетических процессов. Кроме того, эта группа испытывает значительные задержки в созревании перцептивных функций, эмоциональную нестабильность, трудности с переключением внимания и общую ограниченную способность к гибкости внимания.

Когнитивное развитие ребенка неразрывно связано с его психологическим состоянием, охватывая широкий спектр эмоций, интересов и других атрибутов, которые в совокупности формируют его духовную идентичность. Достижение всестороннего интеллектуального роста требует тщательно организованных педагогических вмешательств. В дошкольных образовательных учреждениях учебная программа по умственному образованию охватывает развитие интеллектуальных навыков, воображения, восприятия, памяти и различных когнитивных процессов. Сенсорное образование является краеугольным камнем интеллектуального развития, в первую очередь фокусируясь на улучшении сенсорного опыта и

перцептивных способностей, поскольку понимание ребенком окружающей среды опосредовано этими когнитивными функциями. Эффективность когнитивной деятельности существенно зависит от стадии развития сенсорных и перцептивных способностей ребенка.

Структура сенсорного образования включает развитие зрительного восприятия, позволяя детям различать и называть различные цвета и понимать концепции, связанные с оттенками и формами. Развитие слухового восприятия включает в себя развитие способности внимательно слушать, различать звуки окружающей среды и распознавать изменения в продолжительности и интенсивности слуховых стимулов, тем самым улучшая восприятие речи. Кроме того, дошкольные программы подчеркивают развитие пространственно-временных понятий и тактильной чувствительности, позволяя детям различать и точно описывать качества объектов через прикосновение, используя такие дескрипторы, как твердый-мягкий, холодный-горячий и гладкий-шершавый. Также рассматриваются обонятельные и вкусовые ощущения, при этом дети учатся определять свойства и качества объектов посредством намеренного исследования. Этот процесс исследования представляет собой структурированную перцептивную деятельность, направленную на определение формы, размера и свойств объекта. По мере того, как дети знакомятся с различными объектами, они приобретают их словесные обозначения, которые впоследствии помогают им более эффективно ориентироваться в окружающей среде.

Структура интеллектуального образования далее интегрирует развитие речи, введение базовых математических понятий и вовлечение в продуктивные виды деятельности, такие как проектирование, моделирование, рисование и аппликация. В совокупности эти элементы способствуют формированию и совершенствованию когнитивных операций у детей дошкольного возраста.

На продвинутых этапах дошкольного образования распространенной практикой являются строгие подготовительные мероприятия, направленные на подготовку детей к неизбежному переходу в формальное обучение. В то же время наблюдается заметный дефицит поддержки собственных инициатив детей, что ограничивает их способность самостоятельно устанавливать логические последовательности и причинно-следственные связи.

Образовательная структура в первую очередь делает упор на сохранение памяти, а не на развитие когнитивных навыков рассуждения. В этой связи особую ценность представляют исследования, демонстрирующие возможности развития логического мышления через интеграцию игровых заданий [21, с. 46], [30, с. 539] и специальных упражнений [44, с. 15]. Преимущественно дети позиционируются как пассивные получатели действий, инициированных взрослыми. Эта динамика побуждает педагогов искать методы вовлечения, которые усиливают и поддерживают врожденную инициативу детей.

Творческие инициативы часто подразумевают совместные усилия с родителями и отличаются расширенными сроками. Обычно творческое начинание разворачивается в несколько фаз, начиная с периода обсуждения, который длится примерно две-три недели. На этом предварительном этапе дети часто разрабатывают планы, в которых отсутствует конкретная стратегия реализации, что создает трудности для выполнения проекта. Начальные действия посвящены выбору подходящей темы проекта. Затем на втором этапе определяются мотивы участия в предстоящем мероприятии. «Третий этап сосредоточен на процессе формирования идей для реализации проекта. На четвертом этапе педагоги мотивируют учащихся визуализировать свои идеи и обдумывать методики их реализации. Затем следует пятый этап, на котором разработанная работа демонстрируется сверстникам, сопровождаясь ответами на вопросы учителей и одноклассников. Шестой этап включает информирование родителей о ходе

выполнения проекта. На седьмом этапе выполняется подробный план реализации, поскольку дети объединяются в рабочие группы при всесторонней поддержке взрослых» [7, с. 65]. Восьмой этап охватывает формулирование стратегий для представления конечного продукта, что приводит к девятому этапу, где проводится формальная презентация.

Исследовательские проекты имеют целевую направленность и направлены на решение конкретных вопросов путем выяснения глубинных причин на основе имеющихся знаний.

Обычно выполняемые на индивидуальной основе, эти проекты вовлекают родителей в области, которые интересуют их детей. Процесс исследовательского проекта состоит из нескольких этапов, начиная с создания сценария, в котором ребенок самостоятельно формулирует исследовательский вопрос, и заканчивая самостоятельной защитой проекта.

Генрих Саулович Альтшуллер признан создателем теории решения изобретательских задач, известной как ТРИЗ. Современные исследования подтверждают эффективность использования элементов ТРИЗ-педагогике в развитии мышления не только школьников, но и дошкольников [35, с. 102], [37, с. 59]. Во время своих выступлений на различных научных симпозиумах Альтшуллер часто выступал за необходимость создания инновационных образовательных программ. Эти программы были задуманы для того, чтобы вооружить людей, в том числе людей с ограниченным опытом в области инженерии и даже маленьких детей, возможностями решать сложные проблемы. Эта пропаганда привела к появлению концепции, называемой «ТРИЗ-педагогикой». Начиная с середины 1980-х годов, избранная группа педагогов инициировала программы, ориентированные на детей школьного возраста, а затем распространила свои усилия на дошкольную демографическую группу. «Расширенные лонгитюдные исследования, охватывающие периоды от пяти до десяти лет, продемонстрировали благоприятные результаты. Участники этих исследований демонстрировали повышенный энтузиазм по отношению к образовательным начинаниям по

сравнению со своими сверстниками. Кроме того, эти дети подходили к проблемам и решали их с самообладанием и логическим мышлением» [28, с. 39].

Исследования, направленные на выявление наиболее благоприятных стадий развития для развития адаптивного мышления, продемонстрировали эффективность использования инструментов изобретательского решения проблем в условиях начального и дошкольного образования. Признавая, что дети обладают более ограниченными базами знаний и особыми психологическими характеристиками, сформированными фазами их развития по сравнению со взрослыми, внедрение методологий, разработанных для взрослых, привело к определенным конфликтам. В качестве ответа теория изобретательского решения проблем была включена в качестве вспомогательного компонента в образовательную структуру для повышения вовлеченности и мотивации детей. Это включение проявилось в использовании нетрадиционных заданий и стимулирующих методов обучения. Эмпирические наблюдения за дошкольниками, занимающимися подходами на основе ТРИЗ, показали заметные достижения в улучшении высших когнитивных функций.

Важнейшим аспектом этой педагогической стратегии является повышение когнитивных способностей у детей в возрасте от пяти до шести лет, которые испытывают общую задержку речи, достигаемое посредством совместного взаимодействия с родителями. Семейная ячейка функционирует как основная система поддержки для ребенка, а педагог берет на себя центральную роль в организации этих совместных усилий. Активное участие родителей в образовательном процессе имеет важное значение, требуя всеобъемлющего стратегического подхода, который подчеркивает его значимость [46].

Для того чтобы участие родителей было действительно эффективным, крайне важно, чтобы родители получали соответствующую подготовку, участвовали в обмене опытом, участвовали в обсуждениях по решению

проблем и совместно исследовали стратегии и ресурсы для решения проблем. Главной целью образовательных инициатив, ориентированных на родителей детей с речевыми трудностями, является повышение их педагогической компетентности. Достижение этой цели охватывает множество задач, включая обучение родителей эффективным методам взаимодействия со своими детьми и предоставление им необходимых знаний и навыков в области педагогической психологии и педагогики развития.

Роль семьи очень значима. Процесс взаимодействия с родителями систематически организован в фазы, которые включают обсуждение содержания образования и используемых методик, и рекомендуется использовать анкеты для оценки потребностей родителей. Создание дружеских отношений и достижение полного и точного понимания каждого ребенка являются важными шагами, которым способствует распространение знаний и информации, которые являются как новыми, так и интересными для родителей.

Различные формы взаимодействия включают в себя родительские клубы, собрания вместе с учителями, тренинги, домашние визиты, индивидуальные консультации, выделенные родительские зоны и развертывание анкет.

Более того, установленным предварительным условием является дополнение среды развития подходящими образовательными материалами. С психологической точки зрения, прогресс развития и формирование новых, сложных психических структур зависят от взаимодействия ребенка с окружающей его средой, учитывая происходящие преобразования как внутри ребенка, так и в окружающей его среде.

Восприятие ребенком своего окружения играет решающую роль в формировании его вовлеченности в эту среду. Теоретические и психологические основы структурирования развивающей среды как связующего элемента дошкольного образования подробно изложены в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева,

С.Л. Рубинштейна и Д.Б. Эльконина, а также в современных исследованиях, проведенных Л.А. Венгером, О.М. Дьяченко, В.Т. Кравцовым, Н.Н. Поддяковым и Ф.А. Сохиным. Эта психологическая структура была органично включена в педагогическую теорию благодаря вкладу Н.А. Ветлугиной, А.В. Петровского, Л.П. Стрелковой, А.П. Усовой и других. Современные исследования продолжают разработку этих идей в контексте инклюзивного образования [47] и развития связной речи у детей с ТНР [48], [49].

Для стимулирования когнитивных процессов используются различные дидактические инструменты, включая матрешки, пирамидки, фигурки, счетные предметы, строительные материалы, иллюстрированные карты, как трехмерные, так и «двухмерные модели, гирлянды, бусины разных размеров и цветов, игрушки со съемными деталями, прищепки, предметы одежды и другие подобные материалы. По мере того, как дети знакомятся с этими ресурсами, их поощряют заниматься с ними посредством самостоятельных игровых занятий, таких как «Цветные шарики», «Бабочки и цветы», «Шарики и ворота».

Кроме того, в групповые занятия можно включить материалы для самостоятельного обучения М. Монтессори, включая «Розовую башню», «Коричневую лестницу», «Красные палочки», «Цветные цилиндры» и другие [12, с. 92]. Образовательные учреждения обладают возможностью создания психолого-педагогической инфраструктуры, которая усиливает когнитивный рост.

Педагогам рекомендуется включать в работу с детьми проектные мероприятия и использовать передовые образовательные методы, такие как методологии ТРИЗ.

Индивидуализированные программы развития разрабатываются на основе оцененных уровней общей задержки речи и когнитивного развития. Улучшение когнитивных навыков детей от пяти до шести лет с генерализованной задержкой речи наиболее успешно при интеграции

методологий исследовательских проектов и стратегий ТРИЗ в совместную деятельность, способствуя когнитивному росту посредством взаимодействия родителей с детьми и обогащая среду обучения подходящими дидактическими ресурсами.

Особенно важно подбирать наиболее подходящие стратегии ТРИЗ и формировать занятия с учётом возрастных и интеллектуальных особенностей детей, используя современные дидактические разработки [50] и методы развития логического мышления [21], [29], [30], [35], с которыми планирует работать педагог. Для этого необходимо проводить предварительные диагностические исследования, которые позволяют оценить уровень развития детей перед началом работы, в частности уровень развития наглядно-образного мышления. Далее представим результаты диагностики детей, проведённой нами перед внедрением новых занятий, развивающих наглядно-образное мышление.

Глава 2 Экспериментальная работа по апробации педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

2.1 Диагностика уровня наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи

Экспериментальное исследование развернулось в три отдельных этапа, которые инкапсулировали прогресс визуально-образного мышления у детей в возрасте от пяти до шести лет с задержкой речи.

Начальный этап был посвящен оценке базового развития визуально-образного познания. В рамках этого подхода были тщательно разработаны основные психологические и педагогические материалы для поддержки исследования, была очерчена комплексная исследовательская программа и точно определена группа участников.

Впоследствии исследование перешло к фазе развития, в ходе которой были применены специально разработанные психологические и педагогические условия, которые были тщательно изучены в корректирующем и образовательном контексте для содействия улучшению визуально-образных способностей.

Исследование завершилось фазой, характеризующейся фазой углубленной оценки, где как количественные, так и качественные показатели использовались для строгого анализа результатов. Синтез этих результатов проложил путь к формулированию содержательных выводов и выработке продуманных рекомендаций для педагогов, тем самым гарантируя, что выводы, почерпнутые в ходе исследования, могут быть эффективно интегрированы в практику преподавания.

В этом разделе подробно описывается методологическая основа, установленная для руководства экспериментальной работой, подробно описываются реализованные процедуры, используемые диагностические

инструменты и критерии, используемые для оценки развития наглядно-образного мышления у детей в возрасте от пяти до шести лет с генерализованной задержкой речевого развития. В обсуждении подчеркивается, как применяемые методы обеспечили ясность как относительно уровней когнитивного развития, так и прогрессирования через различные диагностические этапы.

Исследование проводилось в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад общеразвивающего вида №1 с приоритетным осуществлением деятельности по художественно – эстетическому направлению с участием 14 детей старшей дошкольной группы. Основной целью начального этапа было определение исходного уровня наглядно-образного мышления у этих детей с задержкой речевого развития. Этот этап был тщательно разработан, чтобы не только измерить их текущий когнитивный уровень, но и предоставить описательный отчет о его отличительных особенностях. Параллельно был разработан хорошо структурированный диагностический план, чтобы гарантировать, что все последующие оценки будут проводиться систематически и эффективно.

Диагностический подход был сосредоточен на выявлении конкретных характеристик, которые определяют визуально-образные процессы в этой конкретной демографической группе. Выбранные методы были тщательно адаптированы к стадии развития и индивидуальным возможностям дошкольников в возрасте от пяти до шести лет, гарантируя, что инструментарий сможет точно улавливать нюансы их когнитивного функционирования. Центральным соображением при выборе этих методов была их доказанная способность определять особенности визуально-образного мышления у детей, борющихся с ТНР.

Индивидуальные сеансы были организованы в утренние часы, что способствовало созданию целенаправленной среды для оценки каждого ребенка без отвлечения внимания. Полученные данные затем оценивались с использованием балльной системы, которая позволила провести точную

количественную оценку способностей к визуально-образному мышлению среди участников (Приложение А, таблица А.1).

Руководствуясь формальными целями и задачами, изложенными для исследования, был завершён набор диагностических методов. Эти методы описаны в таблице 1 как часть общей структуры исследования.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Методики
– умение объединять элементы в целостный образ	Диагностическое задание 1. «Мозаика» (автор: О.Н. Земцова)
– умение использования условно-схематических изображений	Диагностическое задание 2. «Лабиринт» (автор: Л.А. Венгер)
– умение устанавливать тождества	Диагностическое задание 3. «Матричные задачи Равена» (авторы: Д. Равен вместе с Л. Пенроузом)
– способность к обобщению и абстрагированию	Диагностическое задание 4. «Четвёртый лишний» (автор: Н.Л. Белопольская)
– умение соотносить суждения	Диагностическое задание 5. «Аналитические задачи» (автор: О.Н. Земцова)

Предоставим результаты проведенного анализа исследования уровня наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ТНР.

Диагностическое задание 1 Методика «Мозаика» (О.Н. Земцова).

Цель: оценить способность детей объединять элементы в целостный образ.

Материалы: «цветные фломастеры, картинка-образец, лист бумаги с контурным изображением геометрических фигурок.

Описание хода: ребёнку дают инструкцию.

«Посмотри, перед тобой картинка-мозаика. На ней нарисованы разноцветные фигурки, собранные в узор. Рядом с тобой листок бумаги, на

котором эти фигурки рассыпались и не раскрашены. Раскрась их в нужный цвет».

Оценка результатов.

Высокий уровень восприятия (7-10 баллов): ребёнок правильно дифференцирует фигуры по цвету и форме, при раскрашивании выбирает правильный цвет, быстро находит нужную фигуру, не испытывает каких-либо трудностей при выполнении задания.

Средний уровень восприятия (5-7 баллов): ребёнок испытывает трудности в дифференцировке фигур по цвету и форме, проявляет сниженный темп нахождения нужной фигуры, испытывает некоторые трудности в выполнении задания.

Низкий уровень восприятия (0-5 баллов): ребёнок испытывает значительные трудности при выполнении задания, не дифференцирует фигуры по цвету и форме, показывает низкие результаты» [32, с. 42]. Количественные результаты по методике 1 представлены на рисунке 1.

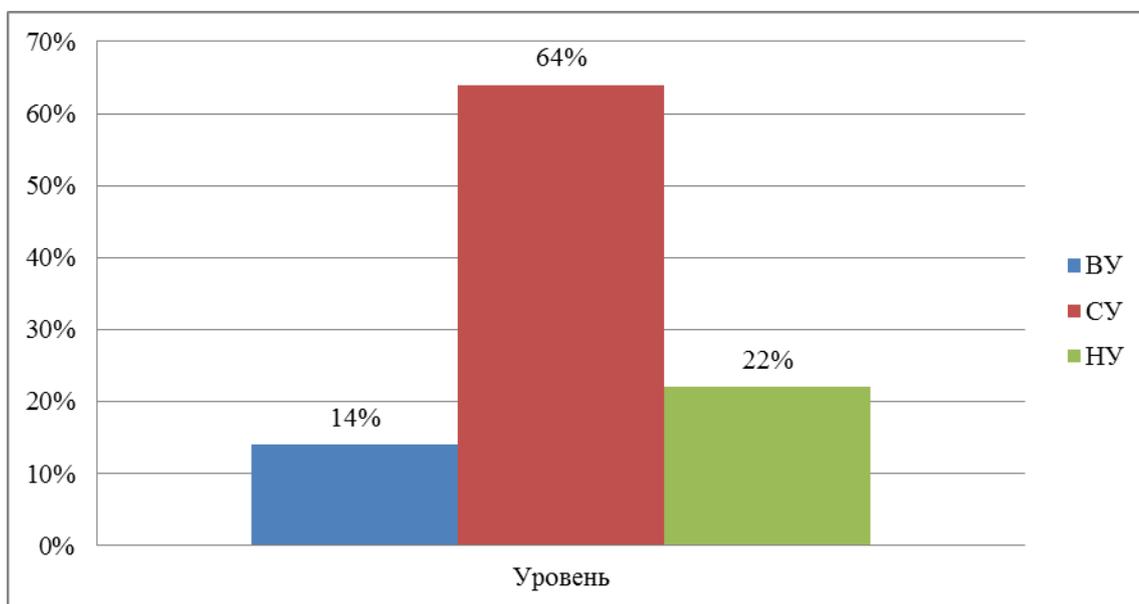


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Мозаика» (О.Н. Земцова)

В целом, большинство детей хорошо справились с заданием. Высокую оценку получили следующие дети: Марк П. и Полина З.

Средний уровень был определён у 9 детей: Марина О., Алевтина С., Паша Л., Миша Р., Роман К., Диана Л., Коля М., Ефим Д., Аня М.

Низкий уровень был выявлен у 3 детей: Виктория Л., Саша М., Вероника Д.

В целом, в ходе работы дети проявляли интерес. Также отмечалась незначительная нетерпеливость у Саши М.

Качественный анализ с использованием первоначального метода показал, что скромная часть – 14% – продемонстрировала развитую способность к наглядно-образному мышлению. В этом контексте два ребенка подошли к заданию с удивительной легкостью и точностью. Они быстро следовали инструкциям и сохраняли дисциплинированную сосредоточенность на протяжении всего упражнения, внимательно изучая предоставленный образец и последовательно сравнивая его с имеющимися элементами. Их работа была выполнена систематическим образом, каждый шаг точно отражал пример, тем самым избегая любых ненужных изменений в расположении.

В резком контрасте с этим большинство детей, составлявших 64% группы, продемонстрировали развитие на среднем уровне с точки зрения наглядно-образного мышления. Дети данной группы успешно справились с заданием, хотя их выполнение показало несколько более низкую успеваемость в пространственном анализе и синтезе. Вначале они столкнулись с небольшими трудностями при разбиении фигуры на четыре отдельных сегмента; тем не менее, при периодической поддержке со стороны учителя они смогли преодолеть эти первоначальные трудности. Особенно примечательно, что во время этого процесса два ребенка продемонстрировали повышенную двигательную активность, что привело к несколько хаотичной обработке компонентов. Их импульсивные действия иногда нарушали разделы сборки, которые в остальном были хорошо

организованы, что указывает на все еще развивающуюся способность сознательно контролировать внимание и эффективно интегрировать аналитическое мышление.

Кроме того, 22% участников попали в категорию, отмеченную более низким уровнем наглядно-образного мышления. Эта подгруппа, в которую вошли 3 человека, которые столкнулась со значительными трудностями на протяжении всего задания. В случае одно из детей степень сложности была такова, что она смогла построить только одну мозаику и после двух попыток прекратила свои усилия, даже когда педагог предложил ей помощь. В целом, данные подчеркивают явное расхождение в когнитивной обработке, связанной с пространственной организацией и решением проблем среди детей, что отражает различные траектории развития в области навыков наглядно-образного мышления.

Методика 2 «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Цель: оценить умение детей использовать условно - схематические изображения.

Материалы: «комплект листов, на которых изображены полянки с разветвлёнными дорожками и домиками на их концах, а также «письма», условно указывающие путь к одному из домиков.

Описание хода: детям вначале дают две вводные задачи, затем по порядку задачи 1-10. Суть задания – найти на полянке домик по «письму-адресу». В задачах 1-2 ребёнок должен учитывать направления поворотов, в задачах 3-4 – характер ориентиров и их последовательность, в задачах 5-6 – сочетание ориентиров в определённой последовательности, в задачах 7-10 – одновременно ориентиры и направления поворотов.

Оценка результатов:

– 38–44 балла: дети с детальным соотношением одновременно двух параметров, имеют достаточно полное и расчленённое пространственное представление (высокий уровень);

- 31–38 баллов: дети с незавершённой ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач) (средний уровень);
- 18–31 балла: дети с чёткой завершённой ориентировкой только на один признак (низкий уровень)» [32, с. 42].

Количественные результаты по методике 2 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики по методике 2

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
14	2	7	5
100%	14%	50%	36%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 2.

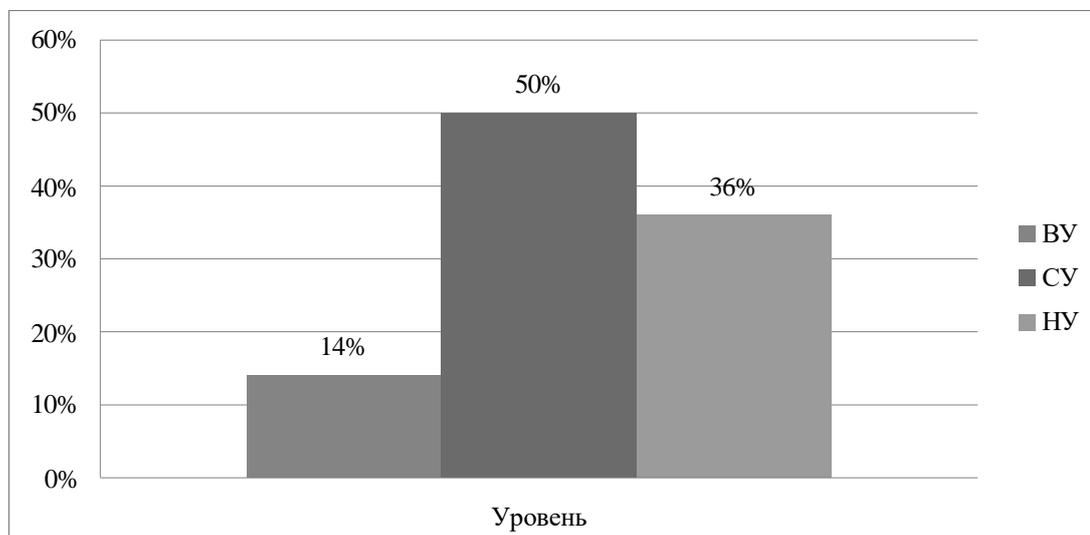


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Высокую оценку получили 2 ребёнка: Диана Л. И Марк П.

Средний уровень был определён у 7 детей: Виктория Л., Полина З., Алевтина С., Паша Л., Миша Р., Диана Л., Коля М., Аня М.

Низкий уровень был выявлен у 5 детей: Марина О., Роман К., Саша М., Ефим Д., Вероника Д.

В ходе проведения методики была заметна заинтересованность среди всех детей. Основными трудностями, с которыми столкнулся педагог, это нетерпеливость в выполнении задания у Ефима Д. и Романа К.

Качественное исследование с использованием методики «Лабиринт» (Венгер Л.А.) выявило различные уровни наглядно-образного мышления у детей. Небольшая часть, ровно 14%, продемонстрировала высокий уровень развития в этой области. Например, некоторые выполнили задание безупречно, продемонстрировав хорошо развитую когнитивную вовлеченность. Их исключительная сосредоточенность и сдержанность во время обучения позволили им точно проверить задание и действовать по заданной схеме без ошибок.

Напротив, около половины участников показали средний уровень наглядно-образного мышления. Дети данной группы сумели следовать плану, но им потребовалось больше времени для выполнения задания. Их работа иногда была омрачена мелкими ошибками, которые, как правило, исправлялись самостоятельно или с некоторой помощью учителя, что свидетельствует о развивающейся, но все еще созревающей интеграции аналитических и двигательных навыков.

Значительная часть группы, составившая 36%, продемонстрировала более низкий уровень наглядно-образной познавательной способности. Эти дети столкнулись со значительными трудностями при выполнении задания. Например, некоторые испытывали значительные трудности, причем один ребенок в конечном итоге отказался даже один раз попытаться выполнить задание, а двое из этой группы часто отклонялись от намеченного пути, теряя чувство направления. Такое расхождение в результатах ясно подчеркивает различные траектории развития навыков наглядно-образного мышления у детей, проливая свет на области, где может потребоваться дополнительная поддержка и вмешательство.

Диагностика по методике 3 Матричные задачи «Равена»

Цель матричных задач Равена– оценка уровня развития невербальной составляющей интеллекта. Тест предназначен для определения уровня умственного развития испытуемых в возрасте от 4,5.

Материалы: стимульный материал теста, специальный бланк для регистрации ответов. Есть два основных варианта матриц Равена: черно-белые и цветные.

Описание хода: «испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определённой зависимостью. Одной фигуры не достаёт, а внизу она даётся среди 6–8 других фигур. Задача – установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов» [23, с. 5].

Оценка результатов проводится по специальной шкале, где суммарный показатель переводится в проценты. Различают 5 степеней интеллектуального уровня.

Высокий: более 95% – высокий интеллект.

Средний: 25-94% – интеллект средний.

Низкий: 5-24% – интеллект ниже среднего.

Общее число баллов по тесту Равена рассматривается как индекс интеллектуальной силы, умственной производительности испытуемого. Количественные результаты по методике Матричные задачи «Равена» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики по методике Матричные задачи «Равена»

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
14	1	7	6
100%	7%	50%	43%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 3.

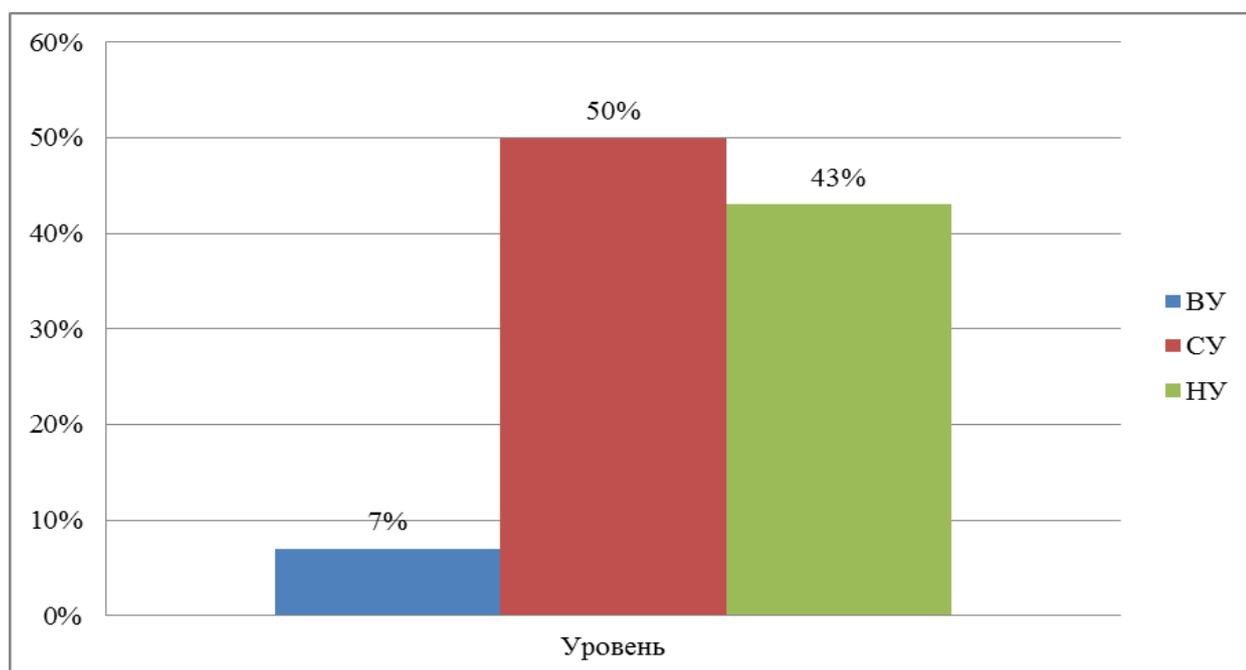


Рисунок 3 –Результаты диагностики по методике «Матричные задачи Равена»

Высокую оценку получила только Диана Л.

Средний уровень показали 7 детей: Полина З., Саша М., Виктория Л., Алевтина С., Марк П., Паша Л., Миша Р., Диана Л.

Низкий уровень показали 6 ребят: Роман К., Марина О., Коля М., Ефим Д., Вероника Д., Аня М.

Детальное исследование наглядно-образного когнитивного развития показывает, что один ребенок, составляющий 7% выборки, продемонстрировал исключительные способности. В этом случае ребенок продемонстрировал свое мастерство, точно выбрав закладки для всех ковриков и безупречно решив задачи, требующие от нее установления идентичности в простых рисунках и выявления основных аналогий. Ее подход к простому визуальному сценарию был отмечен быстрым определением критических признаков и эффективным умственным синтезом

задействованных элементов, что подчеркивает ее продвинутые когнитивные способности.

Напротив, примерно половина детей продемонстрировала умеренный уровень развития наглядно-образного мышления. Хотя эти дети, время от времени сталкивались с незначительными ошибками во время выполнения задания, им в целом удавалось исправить эти ошибки самостоятельно или с минимальным руководством со стороны учителя. Их результаты свидетельствуют о стабильном развитии необходимых навыков, даже если они еще не достигли самого высокого уровня.

Еще один сегмент, охватывающий 43% участников, испытывал значительные трудности с поставленными задачами. Эти дети не смогли эффективно выполнить свои задания, вместо этого приняв неорганизованный подход, который включал в себя случайную сортировку доступных вариантов. Это менее успешное выступление подчеркивает необходимость постоянной поддержки и вмешательства, направленного на укрепление их визуально-образных когнитивных процессов.

Методика «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)

Цель методики: «исследовать процессы мышления (анализ, синтез, классификация по цвету, форме, категории, уровень обобщения).

Материалы: картинки с изображением четырёх предметов, один из которых не подходит к остальным по следующим признакам:

- по величине;
- по форме;
- по цвету;
- по родовой категории (дикие – домашние животные, овощи – фрукты, одежда, мебель).

Описание хода: ребёнку предлагают серию картинок, на которых представлены разные предметы, и дают инструкцию: «На каждой из этих картинок один из четырёх изображённых на ней предметов является лишним.

Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним». На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов:

- 10 баллов: ребёнок решил поставленную перед ним задачу за время меньше, чем 1 минута, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними;
- 8–9 баллов: ребёнок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 минут;
- 6–7 баллов: ребёнок справился с задачей за время от 1,5 до 2 минут;
- 4–5 баллов: ребёнок решил задачу за время от 2 до 2,5 минут;
- 2–3 балла: ребёнок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут;
- 0–1 балл: ребёнок за 3 минуты не справился с заданием.

Выводы об уровне развития:

- 8-10 баллов: высокий;
- 4–7 баллов: средний;
- 0–3 балла: низкий» [8, с. 21].

Методику можно использовать для детей, начиная с 4–4,5-летнего возраста и до 7–8 лет. Количественные результаты по методике «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская) представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
14	1	8	5
100%	7%	57%	43%

Для наглядности представим полученные данные в диаграмме на рисунке 4.

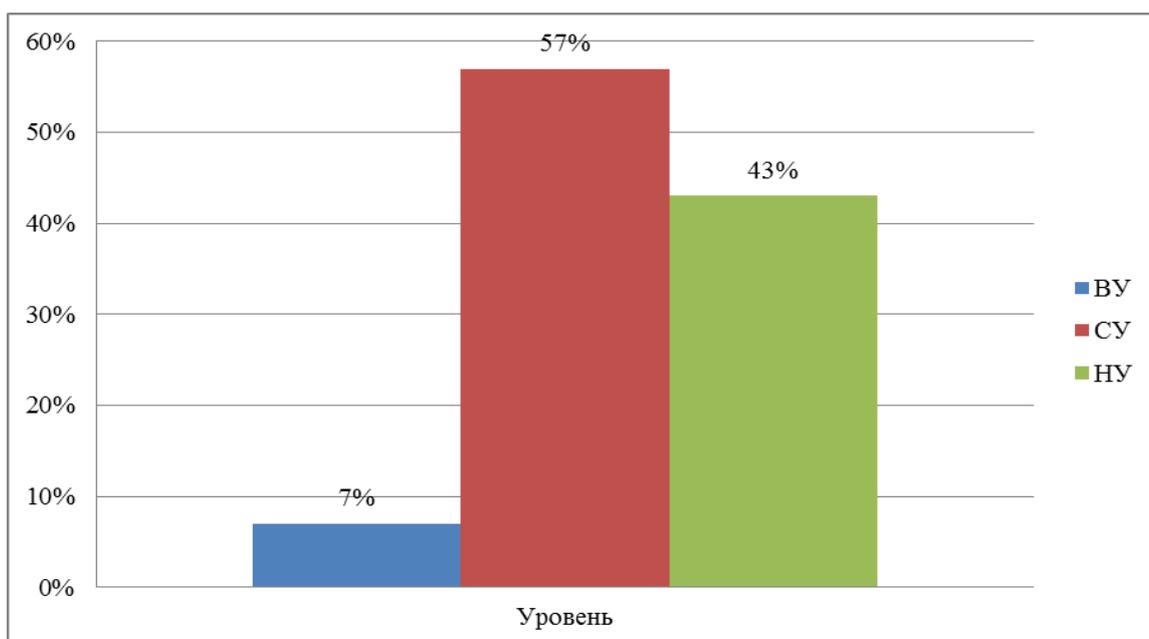


Рисунок 4 –Результаты диагностики по методике «Четвертый лишний» (Н.Л. Белополюская)

Высокую оценку получила только Полина З. В ходе занятия девочка проявила усидчивость и особенно высокую заинтересованность, что положительно сказалось на результатах.

Средний уровень выполнения задания показали 8 детей: Коля М., Диана Л., Саша М., Виктория Л., Марк П., Паша Л., Миша Р, Ефим Д.

Низкий уровень показали 5 ребят: Роман К., Алевтина С., Марина О., Вероника Д., Аня М.

При анализе развития наглядно-образного мышления один ребенок, составлявший около 7% выборки, продемонстрировал очень высокий уровень успеваемости, ребенок не только выполнил поставленную задачу с заметной скоростью, но и сумел точно обобщить информацию, продемонстрировав свою способность надежно манипулировать визуальными и абстрактными концепциями.

Большинство участников, примерно 57%, продемонстрировали средний уровень наглядно-образного мышления. Эта группа, состоящая из восьми детей, успешно справилась с вербальным форматом

диагностического задания, хотя их выполнение в некоторой степени зависело от наводящих вопросов. Эти ученики часто сталкивались с трудностями в поддержании концентрации и удержании деталей задания, что иногда приводило к ошибкам. Тем не менее, благодаря вмешательству учителя им удалось исправить свои ошибки, что свидетельствует о том, что, хотя их когнитивные функции развиваются, они все еще получают пользу от внешней поддержки.

Напротив, около 43% детей испытывали значительные трудности с заданием, попав в категорию с низким уровнем развития наглядно-образного мышления. Эта группа не смогла выполнить задание так, как ожидалось. Их подход характеризовался неструктурированным исследованием возможных вариантов ответа, что мешало им прийти к правильному решению. Такая модель выполнения подчеркивает необходимость дополнительной целевой поддержки, чтобы помочь этим детям улучшить свои навыки когнитивной обработки при работе с визуальной и абстрактной информацией.

Методика «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова).

Цель: методика предназначена для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода.

Материалы: детям предъявляют 2 сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая – с обратным) с интересным для них содержанием.

Ход: например, детям предлагают такие задачи:

– Задача с прямым утверждением: Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишнёвым вареньем, другая – с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем?

– Задача с обратным утверждением: Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой – шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками?

Оценка результатов: при выполнении задания оценивают отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Высокий уровень: дети внимательно выслушивают условие задачи, повторяют его про себя и не спешат с ответом, отвечают уверенно и правильно.

Средний уровень: дети работают сосредоточенно, не отвлекаясь, но им трудно сосредоточиться и держать задание в памяти необходимый отрезок времени.

Низкий уровень: дети с менее выраженным периодом ориентировки на образец, мысленное расчленение вызывает у них затруднения, они выражают сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания. Количественные показатели представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики по методике «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова)

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
14	2	7	5
100%	14%	50%	36%

Для наглядности представим полученные данные в гистограмме на рисунке 5.

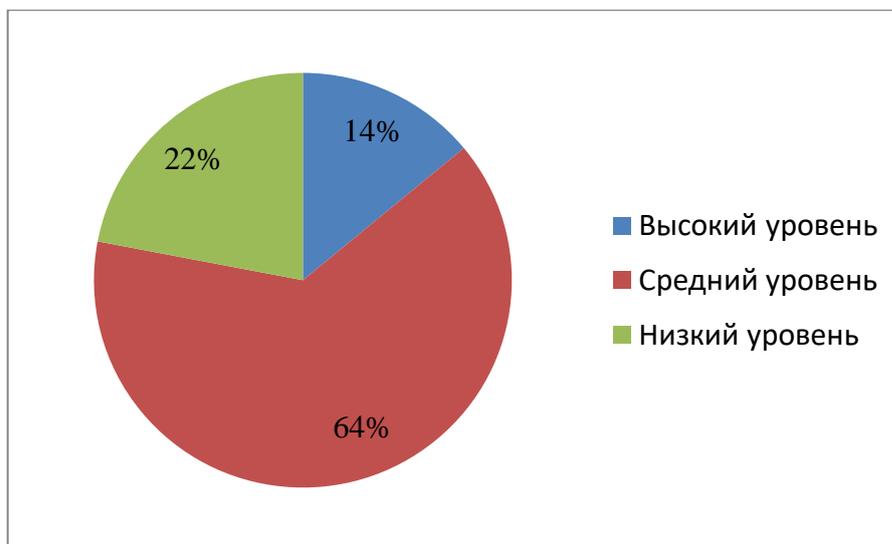


Рисунок 5– Результаты диагностики по методике «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова)

Высокую оценку получила только два ребёнка: Полина З. и Миша Р.

Средний уровень показали 7 детей: Коля М., Марк П., Паша Л., Диана Л., Саша М., Виктория Л., Ефим Д.

Низкий уровень показали 5 ребят: Роман К., Алевтина С., Марина О., Вероника Д., Аня М.

Миша Р. показал высокие результаты, в то время как в предыдущих экспериментах мальчик выполнял задания всегда на среднем уровне.

В проведенном исследовании, направленном на изучение наглядно-образного мышления, около четырнадцати процентов детей, продемонстрировали впечатляющее мастерство в выполнении задания. Эти два участника подошли к диагностическому заданию с удивительной легкостью, продемонстрировав высокую степень мотивации и сосредоточенного слушания. Они не спеша обдумывали инструкции, прежде чем ответить уверенно и правильно.

Напротив, половина выборки, состоящая из семи детей, в конечном итоге дала правильные ответы, но потребовала дополнительного времени и повторных разъяснений в процессе. Их потребность в многократных

повторениях говорит о том, что, хотя они и пришли к правильным выводам, их темп обработки и запоминания деталей задания был сравнительно медленнее.

Оставшаяся группа, составляющая тридцать шесть процентов участников, столкнулась со значительными трудностями; среди них один ребенок не смог дать никакого ответа даже с помощью учителя, а двое других справились только с начальной частью задания, прежде чем возникла путаница, заставившая их в конечном итоге отказаться от задания. Это исследование, сосредоточенное на 5-6-летних детях с ТНР, показало, что в группе преобладал средний уровень наглядно-образного мышления.

Методология включала систему оценок, разработанную для количественной оценки уровней развития: высокая степень обозначалась тремя баллами, средний уровень - двумя, а низкая производительность - одним баллом. Затем общая производительность интерпретировалась на основе кумулятивных баллов, при этом общие баллы в диапазоне от одиннадцати до пятнадцати баллов указывали на высокий уровень функционирования, баллы от шести до десяти баллов отражали средний уровень, а общие баллы от одного до пяти баллов представляли низкий уровень наглядно-образного развития. Результаты подчеркивают изменчивость когнитивной обработки среди детей, а также подчеркивают доминирующую тенденцию к среднему уровню развития.

Результаты констатирующего этапа представлены на рисунке 6.

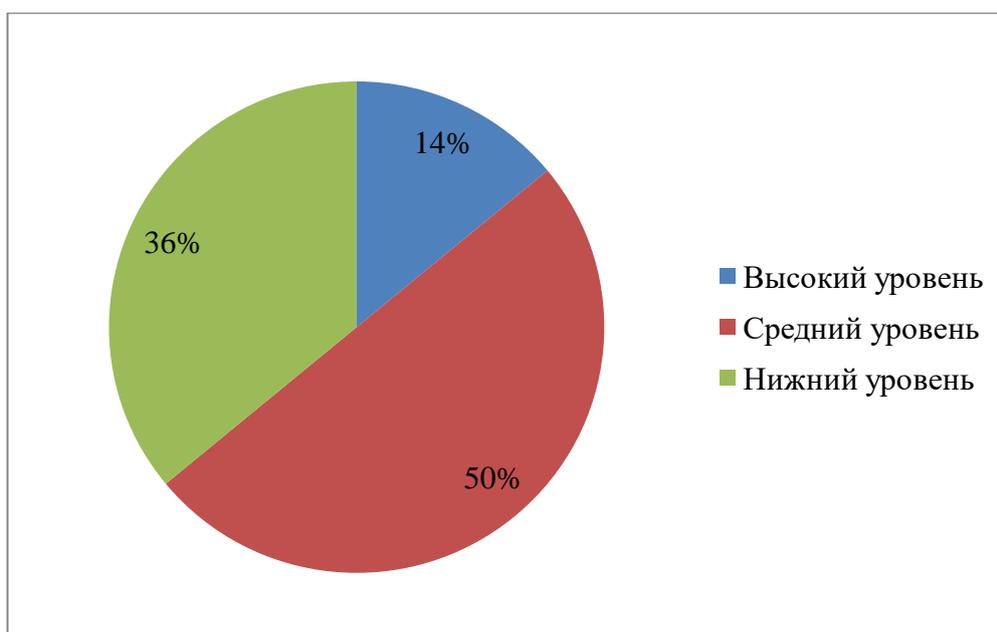


Рисунок 6 – Результаты констатирующего эксперимента

Высокую оценку получила только два ребёнка: Полина З. и Миша Р.

Средний уровень показали 7 детей: Роман К., Коля М., Паша Л., Диана Л., Саша М., Виктория Л., Ефим Д.

Низкий уровень показали 5 ребят: Алевтина С., Марк П., Марина О., Вероника Д., Аня М.

Исследование наглядно-образного мышления у детей пяти-шести лет с ТНР выявило четкие различия в когнитивном функционировании в этой группе. Заметно небольшой процент, около 14%, продемонстрировал исключительную компетентность в выполнении поставленных задач. Например, продемонстрировали выраженный уровень мотивации и вовлеченности, следуя объяснениям учителя с непоколебимым вниманием и обрабатывая инструкции уверенно и быстро. Их способность самостоятельно выполнять мыслительные операции, анализировать визуальную информацию и синтезировать ключевые аспекты подчеркивает высокую степень мастерства в применении абстрактных наглядно-образных навыков.

Напротив, около половины участников продемонстрировали более умеренный уровень компетентности. Хотя эти дети сохраняли разумный интерес во время презентаций заданий, их вовлеченность имела тенденцию к снижению, часто требуя повторных разъяснений или дополнительной поддержки со стороны учителя. Их темп работы, хотя в целом был адекватным, иногда прерывался необходимостью напоминаний и помощи в понимании и выполнении требований задания.

Значительная часть выборки, составляющая 36% детей, столкнулась со значительными трудностями при выполнении заданий. Эти дети часто казались оторванными от заданий, пропускали важные элементы инструкций учителя и легко отвлекались. Их трудности были очевидны в их нежелании продолжать занятия, когда возникали трудности, что в конечном итоге отражало неспособность прочно заниматься основными умственными операциями.

В целом, эти результаты отражают предыдущие исследования визуально-образного мышления среди маленьких детей с проблемами речевого развития и подчеркивают присущую этой популяции неоднородность в успешном выполнении заданий. Результаты не только подтверждают необходимость специально разработанных корректирующих и педагогических стратегий, но и подчеркивают важность дальнейшей работы по развитию визуально-образного мышления в этот ключевой период формирования.

Для определения общего уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ТНР была разработана система интегральной оценки, позволяющая объединить результаты всех диагностических методик в единый показатель.

Обоснование балльной системы: в связи с тем, что различные диагностические методики используют разношкальные системы оценивания, возникла необходимость в унификации результатов. Была применена

трехуровневая балльная система, где каждому уровню выполнения методики присваивалось соответствующее количество баллов.

Высокий уровень выполнения – 3 балла

Средний уровень выполнения – 2 балла

Низкий уровень выполнения – 1 балл

Данная система основана на принципе перевода качественных характеристик в количественные показатели, что позволяет математически обрабатывать результаты и выводить интегральные оценки.

Расчет индивидуальных показателей. На основе данных, полученных в ходе индивидуальной диагностики по пяти методикам, были рассчитаны интегральные показатели для каждого ребенка:

– Полина З.: мозаика (3), лабиринт (2), матрицы (2), четвертый лишний (3), аналитические задачи (3) = 13 баллов – высокий уровень;

– Миша Р.: мозаика (2), лабиринт (2), матрицы (2), четвертый лишний (2), аналитические задачи (3) = 11 баллов – высокий уровень;

– Марк П.: мозаика (3), лабиринт (3), матрицы (2), четвертый лишний (2), аналитические задачи (2) = 12 баллов – высокий уровень;

– Диана Л.: мозаика (2), лабиринт (3), матрицы (3), четвертый лишний (2), аналитические задачи (2) = 12 баллов – высокий уровень;

– Виктория Л.: мозаика (1), лабиринт (2), матрицы (2), четвертый лишний (1), аналитические задачи (2) = 8 баллов – средний уровень;

– Саша М.: мозаика (1), лабиринт (1), матрицы (2), четвертый лишний (2), аналитические задачи (2) = 8 баллов – средний уровень;

– Вероника Д.: мозаика (1), лабиринт (1), матрицы (2), четвертый лишний (2), аналитические задачи (2) = 5 баллов – низкий уровень;

– Роман К.: мозаика (2), лабиринт (1), матрицы (1), четвертый лишний (1), аналитические задачи (1) = 6 баллов – средний уровень;

– Коля М.: мозаика (2), лабиринт (2), матрицы (1), четвертый лишний (2), аналитические задачи (2) = 9 баллов – средний уровень;

- Паша Л.: мозаика (2), лабиринт (2), матрицы (2), четвёртый лишний (2), аналитические задачи (2) = 10 баллов – средний уровень;
- Ефим Д.: мозаика (2), лабиринт (1), матрицы (1), четвёртый лишний (2), аналитические задачи (2) = 8 баллов – средний уровень;
- Алевтина С.: мозаика (2), лабиринт (2), матрицы (2), четвёртый лишний (1), аналитические задачи (1) = 8 баллов – средний уровень;
- Марина О.: мозаика (2), лабиринт (1), матрицы (1), четвёртый лишний (1), аналитические задачи (1) = 6 баллов – средний уровень;
- Аня М.: мозаика (2), лабиринт (2), матрицы (1), четвёртый лишний (1), аналитические задачи (1) = 7 баллов – средний уровень.

Статистический анализ по группе (14 детей).

Высокий уровень (11-15 баллов) – 4 ребенка (28,6%)

Средний уровень (6-10 баллов) – 9 детей (64,3%)

Низкий уровень (1-5 баллов) – 1 ребенок (7,1%)

Анализ полученных данных демонстрирует преобладание среднего уровня развития наглядно-образного мышления в исследуемой группе. Наибольшие трудности у детей наблюдаются при выполнении матричных задач Равена (43% детей с низким уровнем) и заданий на обобщение «Четвертый лишний» (36% детей с низким уровнем). Наиболее сохранной оказалась способность к синтезу целостного образа по методике «Мозаика» (22% детей с низким уровнем).

Выявленная структура уровней развития подтверждает необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, ориентированной на преодоление специфических трудностей в формировании наглядно-образного мышления у детей с ТНР.

Характеристика детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления.

К данной категории отнесены 4 ребенка (28,6%): Полина З., Миша Р., Марк П. и Диана Л. Эти дети продемонстрировали развитие основных компонентов наглядно-образного мышления.

Полина З. (13 баллов) отличается системным подходом к решению задач. При выполнении методики «Мозаика» девочка точно воспроизводила образец, сохраняя цветовое и пространственное соответствие. В «Аналитических задачах» проявляла способность к быстрому установлению логических связей, самостоятельно формулировала выводы.

Марк П. (12 баллов) показал высокие результаты в заданиях на пространственное мышление. При работе с «Лабиринтом» уверенно ориентировался в схематических изображениях, учитывал одновременно несколько параметров. Проявлял устойчивую концентрацию внимания на протяжении всего обследования.

Диана Л. (12 баллов) выделяется развитым логическим мышлением. В «Матричных задачах Равена» успешно устанавливала сложные закономерности, демонстрировала гибкость мыслительных процессов. Способна к самостоятельной коррекции ошибок.

Характеристика детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления.

В эту группу вошло 9 детей (64,3%): Виктория Л., Саша М., Роман К., Коля М., Паша Л., Ефим Д., Алевтина С., Марина О., Аня М.

Виктория Л. (8 баллов) испытывает трудности в заданиях, требующих целостного восприятия. При выполнении "Мозаики" нуждалась в дополнительном времени для анализа образца. В "Четвертом лишнем" затруднялась с вербализацией принципа исключения, хотя интуитивно выбирала правильный ответ.

Паша Л. (10 баллов) демонстрирует равномерное развитие всех компонентов мышления на среднем уровне. Выполняет задания последовательно, но нуждается в организующей помощи взрослого. Темп работы замедленный, требует повторения инструкций.

Роман К. (6 баллов) и Марина О. (6 баллов) показывают фрагментарность мышления. Испытывают значительные трудности при

работе со схемами и установлении логических закономерностей. Нуждаются в постоянной стимуляции и эмоциональной поддержке.

Характеристика детей с низким уровнем развития наглядно-образного мышления.

К данной категории отнесена Вероника Д. (5 баллов), составляющая 7,1% группы. Девочка демонстрирует системное недоразвитие наглядно-образного мышления.

Выводы по констатирующему этапу.

В исследуемой группе детей с ТНР преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления (64,3%), что свидетельствует о наличии специфических трудностей в формировании данной когнитивной функции.

Наиболее сохранными оказались возможности зрительно-пространственного синтеза (методика «Мозаика»), наиболее нарушенными - способности к установлению логических закономерностей (методика «Матричные задачи Равена»).

Выявлена значительная индивидуальная вариативность в развитии компонентов наглядно-образного мышления, что требует дифференцированного подхода в коррекционной работе.

Обнаружена взаимосвязь между уровнем развития речи и развития наглядно-образного мышления – дети с более выраженными речевыми нарушениями демонстрируют и более значительные трудности в выполнении невербальных заданий.

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, ориентированной на преодоление выявленных специфических трудностей в развитии наглядно-образного мышления у детей с ТНР.

2.2. Содержание работы по развитию наглядно-образного мышления у детей в возрасте 5–6 лет с тяжелым нарушением речи

Исходя из целей и гипотезы, сформулированной в нашем исследовании, формирующий этап эксперимента был посвящен выявлению и эмпирическому подтверждению конкретных психологических и педагогических предпосылок, необходимых для улучшения наглядно-образного мышления у детей в возрасте 5–6 лет с ТНР. Особое внимание уделялось комплексному подходу, включающему как специально организованные занятия, так и целенаправленное обогащение развивающей среды.

Организация развивающей среды как условие эффективности коррекционной работы.

Для обеспечения системного подхода к развитию наглядно-образного мышления была организована многоуровневая развивающая среда, включающая когнитивно-стимулирующие зоны, что согласуется с исследованиями в области организации развивающей среды [50, с. 206] и использования дидактических игр [7, с. 262], [13, с. 86]

Когнитивно-стимулирующие зоны:

- центр конструктивной деятельности с набором разнообразных конструкторов (LEGO, магнитные, деревянные);
- зона сенсорного развития с материалами М. Монтессори («Розовая башня», «Коричневая лестница», цветные цилиндры);
- уголок дидактических игр с подборкой упражнений на классификацию, сериацию, анализ и синтез.

Пространство для развития зрительно-пространственных представлений:

- мобильные схемы и планы группового помещения (схема групповой комнаты с перемещаемыми магнитами (столы, стулья, шкафы), план-схема «Мой путь из раздевалки в группу» с пошаговой навигацией,

игровое поле «Ориентирование в детском саду» с отметками основных помещений, тактильные планы с выпуклыми контурами мебели и оборудования);

– карты-лабиринты различной сложности (простые линейные лабиринты «Помоги зайцу дойти до морковки», лабиринты с 2-3 вариантами пути «Выбери короткий путь к дому», тематические лабиринты «Спаси принцессу из замка», лабиринты с условными обозначениями «Обойди все препятствия»);

– наборы для моделирования и конструирования по образцам и схемам (конструктор «Построй по схеме» с цветными схемами-инструкциями, набор геометрических фигур «Повтори узор» с образцами разной сложности, магнитный конструктор «Собери по чертежу» с проекциями в трех плоскостях, дидактическая игра «Что изменилось?» с последовательными схемами преобразований, пазлы-схемы «Восстанови план комнаты» из крупных деталей, набор «Архитектор» с поэтапными схемами сборки зданий).

Оснащение среды материалами для развития логического мышления:

Серии последовательных картинок для установления причинно-следственных связей:

– «История одного дня» (4-6 картинок): подъем – умывание – завтрак – прогулка;

– «Времена года» (4 картинки): весна – лето – осень – зима;

– «Выращивание растения» (5 картинок): семя – росток – цветок – плод – сбор урожая;

– «Сказочные последовательности»: «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба»;

– «Жизненные ситуации»: разбитая чашка – уборка – покупка новой.

Наборы «логических блоков Дьенеша»: 48 геометрических фигур, различающихся по:

– цвету (красный, синий, желтый);

- форме (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник);
- размеру (большой, маленький);
- толщине (толстый, тонкий).

Игры на сравнение, обобщение и классификацию:

- дидактическая игра «Четвертый лишний»;
- игра «Что сначала, что потом» (карточки: семечко – росток – дерево – яблоко);
- игра «Сравни и найди отличия».

Этапность коррекционно-развивающей работы:

Исследование также подчеркивало совместную работу специалистов в дошкольных образовательных учреждениях, гарантируя, что процесс обогащения наглядно-образного мышления у этих детей был как поддерживающим, так и методически обоснованным. Соответственно, были разработаны занятия, включающие особые требования и профили развития детей с ТНР, тем самым согласовывая вмешательства с их уникальными когнитивными и коммуникативными потребностями.

Занятия были разработаны для постепенного развития ключевых элементов наглядно-образного мышления и разъяснения взаимосвязей между ними.

Работа состояла из нескольких этапов.

Подготовительный этап состоял из исследования теоретических основ наглядно-образного мышления и изучения литературы об особенностях его развития у детей с ТНР, а также дальнейшей разработки методики, стимулирующей развитие наглядно-образного мышления с учётом специфики речевых нарушений. Далее продумывался план занятий и подготовка педагогических условий для успешного проведения занятий.

Основной (формирующий) этап состоял из непосредственного проведения занятий с группой детей. В ходе внедрения методик и практик в процессе занятия, важным также было анализировать и наблюдать за

поведением детей и уже на данном этапе оценивать эффективность разработанных занятий.

Итоговый (анализирующий) этап заключался в статистической и качественной обработке собранных данных для анализа эффективности проведенных занятий, а также сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Далее формулировались выводы на основе полученных итогов и разрабатывались рекомендации по дальнейшему улучшению образовательной программы для данной категории детей.

Содержание коррекционно-развивающих занятий.

Начальное занятие под названием «Помогите Незнайке» было проведено в качестве первой фазы коррекционно-педагогической инициативы. Занятие в первую очередь было сосредоточено на том, чтобы дать детям возможность различать сходства и различия между объектами на основе их основных характеристик, одновременно расширяя их словарный запас. Во время занятия участники занимались упражнением, которое предлагало им генерировать ассоциации из различных изображений, с ответами, представленными в соревновательном формате, что особенно подчеркивало вклад. Последующее задание включало завершение незаконченного узора в упражнении по рисованию, что успешно поддерживало интерес детей; даже те, кто обычно более сдержан, активно участвовали и реагировали с энтузиазмом.

Продолжая вторую фазу педагогической программы, было проведено занятие «Посуда для Федоры». Целью этого занятия было оттачивание умения детей организовывать предметы в группы по общим свойствам и дальнейшее пополнение их словарного запаса. На занятии была дидактическая игра под названием «Что лишнее», в которой детям предлагались карточки с изображением четырех предметов, и предлагалось определить один предмет, который не подходит, а также сформулировать общий термин, охватывающий оставшиеся предметы. Большинство детей успешно справились с этим заданием. Далее на том же занятии детям было

предложено дополнительное упражнение, в котором им нужно было дорисовать недостающие детали на картинках с блюдами, в результате чего почти все участники достигли правильного результата, хотя некоторым, потребовалась некоторая помощь.

Так же было проведено занятие «Дар хлеба», которое стало продолжением коррекционно-педагогической работы. Основное внимание на этом занятии уделялось развитию умения выделять один или несколько предметов из коллекции по определенным признакам, тем самым укрепляя наблюдательность. В ходе подготовки дети познакомились с различными пословицами и поговорками о хлебе, которые задавали культурный контекст для последующих занятий.

Занятие началось с тактильного упражнения «Угадай на ощупь», где детям предлагалось определить вид крупы, спрятанной в тканевых мешочках, исключительно с помощью осязания. Хотя большинство детей успешно справились с этим заданием, некоторые, столкнулись с трудностями из-за относительно низкого уровня развития наглядно-образного мышления. Затем последовало еще одно задание «Угадай на вкус», в котором детям нужно было определить вид хлеба по небольшим образцам с закрытыми глазами. Несмотря на сложность этого задания, практически все дети, включая более замкнутых, справились с ним успешно.

Таким образом, подготовленные занятия были успешно реализованы на практике. Дети показали достаточно высокую степень вовлеченности в процессе занятий. Примененные игровые и дидактические методы и материалы были выбраны в соответствии с индивидуальным подходом к конкретной группе детей, что в дальнейшем будет увеличивать эффективность выбранной коррекционно-педагогической стратегии.

На втором этапе коррекционно-педагогической работы в рамках серии занятий одно занятие было посвящено исследованию под названием «Отважные путешественники». Основной целью этого занятия было повышение способности детей делать выводы и расширение их словарного

запаса. В творческой и увлекательной демонстрации педагог представил дидактическую игру под названием «Сложи фигуры», в которой, детям было поручено складывать фигуры в заданном порядке, а затем сравнивать построенное изображение с предоставленным образцом. Хотя большинство участников столкнулись со значительными трудностями при освоении задания, только двум ученикам удалось точно выполнить задание без посторонней помощи. В дальнейшей попытке развития наглядно-образного мышления дети занялись упражнением под названием «Кубики». Это задание требовало от них собирать трехмерные фигуры из различных элементов, четко определяя ключевые части, из которых состояла каждая сборка. Хотя это упражнение было быстро и успешно выполнено большинством, несколько учеников, испытали заметные трудности.

Впоследствии еще одно занятие, проведенное в рамках той же стадии развития, было темой «Юные помощники». Целью занятия было воспитание способности определять взаимосвязи между объектами и мысленно синтезировать отдельные части в связные целые, и все это при дальнейшем обогащении словарного запаса детей. В одном творческом занятии дети занимались графическим упражнением под названием «Заполни пропуск», где им были представлены изображения геометрических фигур с одним или несколькими недостающими элементами. Их задачей было точно завершить общую картину, дорисовав отсутствующие сегменты. Подавляющее большинство детей справились с этим заданием самостоятельно, и только Алевтина С. обратилась за помощью к учителю. Для дальнейшего развития наглядно-образного мышления в занятие была включена интерактивная игра по образцу детского лото под названием «Выбери пару», в которой участникам требовалось правильно сопоставлять взаимодополняющие изображения. Это конкретное задание оказалось камнем преткновения для нескольких учеников, а именно Ефима Д. и Алевтины С., в то время как остальная часть группы справилась с задачей быстро и легко.

Заключительное занятие на этом этапе, известное как «Мы исследователи», был разработан для развития не только логического и математического мышления, но и умения формулировать и защищать свою точку зрения. Лучше всего с этим занятием справились Полина З., Диана Л., Саша М. С наибольшими трудностями столкнулись Паша Л. и Коля М.

В одном инновационном упражнении под названием «Шахматы» детям предлагалось восстановить полную шахматную доску из ее составных частей, обеспечив сохранение чередующегося рисунка черных и белых клеток. Здесь снова несколько детей столкнулись с трудностями, в то время как их сверстники смогли выполнить задание быстро и эффективно. Этими учениками являлись: Миша Р., Роман К., Коля М., Паша Л. Кроме того, еще одно упражнение, направленное на совершенствование наглядно-образного мышления, «Собери по схеме», включало использование конструктора для воссоздания заданной структуры. Это задание единодушно заинтересовало всех детей, которые не только отнеслись к нему с явным энтузиазмом, но и успешно завершили сборку, причем почти все справились с задачей самостоятельно.

Комплексный подход и интеграция усилий специалистов.

В серии коррекционных занятий, направленных на поддержку детей 5–6 лет с тяжелой задержкой речевого развития, педагог-психолог проводил специализированные занятия, направленные на стимуляцию наглядно-образного мышления. Для закрепления этих навыков педагогам было рекомендовано включать в совместную работу с детьми ряд игровых занятий и структурированных упражнений, а также давать родителям практические рекомендации во время консультаций.

Такое совместное усилие специалистов дошкольного образования позволило реализовать комплексный подход к формированию наглядно-образного мышления у детей младшего возраста с речевыми трудностями. Интегрированные коррекционно-педагогические мероприятия выявили, что эти дошкольники обладают скрытой способностью к построению элементов

логического мышления на образной основе. Более того, вмешательство не только усилило их наглядно-образное мышление, но и заложило начальную основу для более сложных когнитивных процессов, таких как обобщение, синтез, классификация, выделение существенных признаков, последовательность и аналитическое мышление.

Наблюдения в ходе экспериментальной фазы показали, что познавательная мотивация детей заметно возросла, что отметили постоянно работающие с ними педагоги. И педагоги, и логопед учреждения дали положительные оценки общему прогрессу и развитию речи детей, подчеркнув улучшение артикуляционных моторных навыков наряду с расширением словарного запаса, более сложными грамматическими структурами и продвинутыми возможностями словообразования. Эти достижения были реализованы посредством постепенного формирования и взаимосвязи основных компонентов наглядно-образного мышления: организация мысленных образов окружающей среды, установление эффективной связи между зрительными впечатлениями и словесными выражениями, построение структурных элементов познавательной деятельности и закрепление полученных знаний в различных видах деятельности.

В ходе занятий было выявлено, что особенно замкнутыми детьми, которым требовалось немного больше внимания и терпеливости, были Виктория Л., Марк П., Марина О., Вероника Д., Аня М.

Для оценки общего воздействия этих коррекционных и педагогических мер исследование перешло на следующую фазу – контрольную стадию, призванную отслеживать развивающуюся динамику наглядно-образного мышления у детей 5–6 лет с ТНР.

2.3. Выявление динамики уровня развития наглядно-образного мышления у детей в возрасте 5–6 лет с тяжелым нарушением речи

Опираясь на выводы, полученные как в диагностическом, так и в формирующем сегментах исследования, контрольная фаза была разработана с целью сопоставления данных с этих начальных этапов с данными, полученными в ходе последующей фазы, что позволило бы провести тщательную оценку коррекционных и педагогических вмешательств, реализованных для развития наглядно-образного мышления у детей в возрасте от 5 до 6 лет с ТНР. Подробное изложение применяемых диагностических подходов было всесторонне рассмотрено в предварительной части исследования, поэтому теперь мы переключаем наше внимание на представление результатов контрольной стадии, напрямую сравнивая их с исходным уровнем наглядно-образного развития.

Сравнительные результаты по каждой методике представлены в таблице 6. Полученные количественные данные были подвергнуты статистической обработке, что соответствует современным подходам к измерению образовательного прогресса [42, с. 180].

Таблица 6 – Сравнительные результаты успешности выполнения заданий (совокупное количество высоких и удовлетворительных оценок, в %) по каждой методике в контрольной группе

Методики	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Мозаика»	78%	93%
«Лабиринт»	64%	78%
«Матричные задачи Равена»	57%	85%
«Четвёртый лишний»	64%	79%
«Аналитические задачи»	63%	90%

Анализ результатов контрольного исследования показывает, что 29%

детей, что эквивалентно четырем людям, достигли высокого уровня наглядно-образного мышления, успешно выполнив задание самостоятельно. Напротив, 64% участников, или девять детей, продемонстрировали средний уровень, справившись с заданием с помощью экспериментатора; в частности, двое детей добились заметного прогресса, перейдя с изначально низкого на средний уровень. Только один ребенок, представляющий 7% группы, был классифицирован как находящийся на низком уровне развития. В целом данные указывают на то, что в течение контрольной фазы доля детей в категории высокого уровня увеличилась на 14%, средний уровень также вырос на 14%, а в категории низкого уровня наблюдалось значительное снижение на 29% (таблица 7).

Таблица 7 – Сравнительные результаты среднего показателя уровня наглядно образного мышления у детей 5-6 лет с ТНР

Уровни	Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
	%	%
Высокий уровень	14%	28%
Средний уровень	50%	57%
Низкие уровень	36%	16%

Для наглядности мы представили полученные результаты в гистограмме на рисунке 7.



Рисунок 7 – Сравнительные результаты среднего показателя уровня развития наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ТНР

В ходе работы с детьми был выявлен значительный прогресс в выполнении заданий у Миши Р. и Полины З.

На контрольном этапе исследования средние показатели показали, что доля детей с высоким уровнем наглядно-образного мышления увеличилась на 14%, а со средним – на 7%; при этом наблюдалось заметное снижение на 20% показателей, соответствующих низкому уровню этой когнитивной способности.

Из этих результатов следует, что коррекционно-педагогические вмешательства, тщательно структурированные вокруг установленных и эмпирически подтвержденных психолого-педагогических условий, эффективно способствовали положительному прогрессу в развитии наглядно-образного мышления у детей 5–6 лет с ТНР. Накопленные данные подтверждают обоснованность нашей первоначальной гипотезы, тем самым подтверждая эффективность экспериментальных процедур.

На констатирующем этапе мы очертили исходное развитие наглядно-образного мышления у данной когорты, выделив ключевые показатели и разработав диагностические задания, адаптированные для оценки этих параметров. Благодаря детальному анализу диагностических данных стало

возможным категориально классифицировать способности детей по трем различным уровням: высокий, средний и низкий. Этот аналитический процесс, обогащенный всесторонним обзором теоретических исследований и концептуальных рамок, проложил путь к переходу к последующей формирующей стадии эксперимента.

Формирующая стадия дала заметное улучшение визуально-образных когнитивных навыков участников, изменение, которое впоследствии было подтверждено сравнительным анализом, проведенным во время контрольной стадии. Результаты, продемонстрированные на контрольной стадии, служат свидетельством общей эффективности проведенного исследования, органично связывающего теоретические основы и практические вмешательства с ощутимыми достижениями в развитии среди вовлеченных детей.

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов показало, что внедрение методик развития наглядно-образного мышления имело положительный эффект, и может применяться в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Заключение

Повышение качества образовательных и развивающих процессов для детей старшего дошкольного возраста с ТНР, тем самым повышая эффективность как коррекционных, так и психологических вмешательств, является важнейшей проблемой в коррекционной педагогике.

Углубленный обзор психолого-педагогической литературы, посвященной развитию наглядно-образного мышления у этих детей, показал, что усиление их познавательной активности остается недостаточно изученным, а расхождения во взглядах среди исследователей добавляют сложности в этот вопрос.

Экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу. Развитие наглядно-образного мышления у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи будет проходить наиболее эффективно при реализации следующего комплекса педагогических условий:

- системное использование целенаправленных коррекционно-развивающих занятий;
- применение специально адаптированного дидактического комплекса;
- организация совместной деятельности педагогов и родителей.

Для достижения этой цели было проведено экспериментальное исследование для оценки текущего уровня и отличительных особенностей развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Была разработана и реализована специально разработанная коррекционно-развивающая программа, в которой особое внимание уделяется занятиям в классе, учитывающим уникальные когнитивные потребности этих детей, интегрирующим специально разработанные упражнения и увлекательные игры.

Результаты контрольного этапа доказали эффективность разработанного подхода. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов показал, что доля детей с высоким уровнем

развития наглядно-образного мышления увеличилась на 14%, а с низким – снизилась на 20%. Наибольший рост показателей (на 27–28%) был зафиксирован в развитии логических и аналитических способностей, что подтверждает практическую новизну исследования.

Результаты исследования дают несколько важных идей. В сценариях, где не применяются целевые коррекционные и развивающие меры в специализированных логопедических группах, как правило, наблюдается неполное развитие ключевых возрастных психологических черт. Более того, наглядно-образное мышление этих детей демонстрирует отличительные характеристики: его различные компоненты заметно недоразвиты, взаимосвязи между этими компонентами слабы, а восприятие детьми своего окружения ограничено, часто характеризуется опорой на обобщенные словесные представления, а не на подробные, точные изображения. Кроме того, очевидны нарушения в потоке их мыслительных процессов, при этом последовательность и операции этих когнитивных функций не достигают полной зрелости.

Теоретическая новизна исследования состоит в выявлении этой специфической структуры нарушений наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет с ТНР. Методическая новизна заключается в разработке и обосновании комплекса педагогических условий, содержательным ядром которого является авторская программа, направленная на целенаправленное преодоление выявленных специфических трудностей через систему последовательных игровых занятий.

Поэтому крайне важно, чтобы корректирующие и развивающие инициативы были тщательно разработаны для систематического развития основополагающих элементов наглядно-образного мышления. Эти вмешательства должны быть направлены на создание подробных ментальных образов окружающей действительности, формирование прочной связи между этими образами и соответствующими вербальными представлениями, а также закрепление полученных знаний с помощью

различных форм структурированной деятельности. Организация коррекционных сессий должна учитывать хорошо продуманную последовательность программного материала, которая включает мероприятия, направленные на ознакомление детей с окружающей средой, способствует игре и творческому участию и поддерживает общее речевое развитие.

Таким образом, включение этих целенаправленных коррекционных мер стимулирует познавательную активность детей старшего дошкольного возраста с ТНР, способствуя ощутимым улучшениям как в их перцептивных, так и в мыслительных процессах. Практическая значимость исследования подтверждается разработкой диагностического инструментария, коррекционной программы с конспектами занятий и системы работы с родителями, которые могут быть непосредственно использованы в работе дошкольных образовательных учреждений для работы с детьми с ТНР.

Список используемой литературы

1. Алёхин А. Н., Протопопова М. А. Особенности мышления детей дошкольного возраста с ТНР // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2024. Т. 12. № 2 (45). С. 165–175.
2. Ананьева Е. В. Модель социального взаимодействия старших дошкольников, имеющих задержанное развитие, с нормативно развивающимися сверстниками // Специальное образование. 2019. № 4 (56). С. 6–16.
3. Артюхова Т. Ю., Федорова Е. П. Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6. № 1 (21). С. 16–25.
4. Асмаловская О. А. Формирование профессиональной готовности будущих дошкольных дефектологов // Донецкие чтения 2020: образование, наука. 2020. С. 92.
5. Бенилова С. Ю. Роль факторов риска на ранних этапах онтогенеза в ранней комплексной профилактике нарушений развития речи и интеллекта // Специальное образование. 2019. № 3 (55). С. 148–164.
6. Бехтерев В. М. Мозг и разум: физиология мышления. М., 2020. 256 с.
7. Бокова О. А., Рыбин Д. Н., Никурдина И. И. Развитие наглядно-образного мышления дошкольников средствами дидактических игр: результаты опытно-экспериментальной деятельности дошкольного образовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 260–264.
8. Бураева В. Р. Диагностика произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) младшего школьного возраста //

Бурятского республиканского института образовательной политики № 10
2022. 2022. С. 39.

9. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Логопсихология: теория и практика. М., 2019. 320 с.

10. Головкова Т. С. Возможности кинезиологических приёмов в развитии моторной функции у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии // Вопросы педагогики. 2020. № 3-2. С. 53–57.

11. Головчиц Л. А. Особенности деятельности педагога-дефектолога в условиях дошкольного инклюзивного образования // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. 2020. С. 331–334.

12. Григоренко Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием. Монография / под ред. Ю. Е. Вятлевой. 2020. 336 с.

13. Гордеева В. В., Каткова Н. Д. Развитие наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушением речи посредством дидактических игр // Вопросы педагогики. 2020. № 12-2. С. 84–88.

14. Гринько В. К. Теоретические основы развития наглядно-образного мышления личности // Интеграция науки и общества в современных социально-экономических условиях. 2021. С. 65–68.

15. Денисенкова Н. С., Федоров В. В. Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 40–53.

16. Ерышева Т. В., Конева И. А. Особенности наглядно-образного мышления и памяти старших дошкольников с ТНР // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 19–22.

17. Захарова А. Е. Нейродинамическая гимнастика как средство развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР // Лучшие студенческие исследования. 2021. С. 151–155.

18. Кадыкова Р. Р., Карташова Л. Г. Экскурсии и целевые прогулки как средство развития словаря у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Междисциплинарные аспекты современной науки: новые подходы. 2025. С. 152.

19. Казьмина Я. Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи // Педиатрический вестник Южного Урала. 2020. № 2. С. 78–81.

20. Карташова А. К. Практика работы с внешней стороной речи в профильных логопедических изданиях // Редакционная коллегия. 2023. С. 276.

21. Кашурина Л. Ф., Цатуров Д. А. Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. 2020. № 1. С. 45–48.

22. Келдиярова В. Б., Умирова Ф. Н. Формирование образного мышления детей дошкольного возраста через интеграционное обучение // Экономика и социум. 2020. № 5-1 (72). С. 743–747.

23. Кинезиология как средство речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья в группах компенсирующей направленности // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. 2019. С. 173–175.

24. Клопотова Е. Е., Федоров В. В. Методика «Схематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития наглядно-образного мышления старших дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 35–51.

25. Коваль О. А. Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 142–168.

26. Коротовских Т. В. Дошкольная логопсихология : учебно-методическое пособие, направление подготовки 44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование, направленность «Дошкольная дефектология» // Сургутский государственный педагогический университет. 2020. 128 с.

27. Крупенчук О. И., Витязева О. В. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи. СПб., 2021. 48 с.

28. Кузнецова Т. А. Формирование предпосылок овладения грамотой у детей с тяжелыми нарушениями речи. 2023. С. 154.

29. Куленкова Е. А. Развитие мышления в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. 2020. С. 120–125.

30. Кумашова А. А. Интеграция игровых заданий в учебный процесс для развития логического мышления у младших школьников // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 4. С. 537–542.

31. Кунавин М. А., Зябишева В. Н. Особенности психофизиологического развития // Журнал медико-биологических исследований. 2020. Т. 8. № 1. С. 33–44.

32. Лаптева Ю. А. Возрастная изменчивость показателей интеллектуального развития на разных этапах дошкольного детства // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 44. С. 29–43.

33. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии : учебник и практикум // Издательство Юрайт. 2020. 521 с.

34. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов // Юрайт. 2019. 318 с.

35. Михальченко А. Развитие наглядно-образного мышления младшего школьника на основе формирования первичных геометрических понятий // Инновационные и традиционные технологии обучения и развития обучающихся средствами математики и информатики. 2020. С. 100–104.

36. Мунтян О. В. Использование нейрогимнастических упражнений в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. 2022. С. 160.
37. Назипова А. А., Рыбакова Л. А. Развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста в игре. 2020. С. 59.
38. Неретина Т. Г. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития // Научно-издательский центр ИНФРА-М. 2021. 308 с.
39. Пичугина Г. А. Роль образного мышления в повышении уровня образования // Научен вектор на Балканите. 2020. Т. 4. № 4 (10). С. 20–23.
40. Проскурякова П. И. Развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста посредством рисования // ББК 95.43 Н 34. 2020. С. 125.
41. Скоробогатова О. Л. Воспитания и обучения детей с нарушениями речи 6-7 года жизни в условиях логопункта на 2020-2021 учебный год // Мониторинг. Т. 17. С. 20.
42. Тарасов С. В., Зуева И. О., Федерякин Д. А. Измерение образовательного прогресса на основе когнитивных операций // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 172–196.
43. Трифонова С. П. Особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников // Редакционная коллегия. 2021. С. 136.
44. Трясорукова Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей // Пальчиковый фитнес. Москва, 2021. 38 с.
45. Устимова А. Р. Актуальные проблемы и перспективы развития дошкольной дефектологии в России // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития. 2021. С. 30–33.
46. Федорова П. А., Коваленко С. В. Проблема наглядно-образного мышления, как компонент готовности старших дошкольников к школьному обучению // Символ науки. 2021. № 6. С. 180–185.

47. Христолюбова Л. В., Цыганкова А. В., Чудинов А. П. Инклюзивное и эксклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями в поликультурной среде // Стратегические ориентиры современного образования. 2020. С. 129–131.

48. Цаканян А. А. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи // Образование магистров: проблемы и перспективы развития: тезисы. 2022. С. 304.

49. Шабля В. В. Развитие навыков звукового анализа у детей 5-6 лет с ТНР III уровня // Взаимодействие науки и общества в контексте междисциплинарных исследований: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2024. С. 53.

50. Шишова А. В., Кураева Д. А., Галушко И. Г. Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте // Государство, общество, личность: история и современность. 2021. С. 205–208.

Приложение А
Характеристика выборки исследования

Таблица А1 – Список детей, участвовавших в экспериментах

Ф.И. ребенка	Возраст
Полина З.	5 лет
Миша Р.	6 лет
Роман К.	6 лет
Коля М.	6 лет
Паша Л.	5 лет
Диана Л.	6 лет
Саша М.	5 лет
Виктория Л.	6 лет
Ефим Д.	5 лет
Алевтина С.	5 лет
Марк П.	5 лет
Марина О.	6 лет
Вероника Д.	6 лет
Аня М.	5 лет