

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 Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет
с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему»

Обучающийся А.Е. Сысоева
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

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

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение значимой задачи коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи – развитие умения устанавливать причинно-следственные связи. Традиционные методики часто оказываются недостаточно эффективными, что создает потребность в поиске новых подходов, одним из которых является прием «5 почему».

Целью работы является теоретическое обоснование, экспериментальная проверка возможности развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».

Данная цель потребовала решения ряда задач: изучить теоретические основы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи; организовать и провести экспериментальную работу, направленную на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему»; качественно и количественно оценить эффективность проведенной экспериментальной работы.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (51 источник) и приложения. Текст бакалаврской работы изложен на 67 страницах. Общий объем работы с приложением – 70 страниц. Текст работы иллюстрируют 9 рисунков и 3 таблицы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	11
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	11
1.2 Особенности развития умения устанавливать причинно- следственные связи у детей старшего дошкольного возраста в норме и при речевой патологии.....	20
1.3 Методы и инструменты развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	26
Глава 2 Экспериментальное исследование развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».....	32
2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	32
2.2 Содержание и организация работы по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему».....	40
2.3 Анализ результативности проведенной работы.....	49
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	62
Приложение А Памятка для родителей. Развиваем мышление с помощью приема «5 почему».....	68

Введение

Актуальность работы. В современной системе специального образования особую актуальность приобретает проблема развития логического мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи, в частности, их способности устанавливать причинно-следственные связи. Данный аспект когнитивного развития является ключевым для успешной социализации и дальнейшего обучения детей.

Актуальность исследования обусловлена тем, что дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности в установлении логических связей между явлениями, что затрудняет формирование целостной картины мира и может негативно влиять на их академическую успеваемость в будущем. При этом традиционные методики часто оказываются недостаточно эффективными, что создает потребность в поиске новых подходов, одним из которых является прием «5 почему».

Научная разработанность проблемы характеризуется многоаспектностью исследований в следующих направлениях.

Особенности развития мышления и речи у детей с тяжелыми нарушениями речи исследовались в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, которые подчеркивали взаимосвязь речевых нарушений и особенностей познавательной деятельности.

Вопросы формирования причинно-следственных связей у дошкольников в норме изучались Л.А. Венгером, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем. В зарубежной психологии данному аспекту посвящены работы Ж. Пиаже, Дж. Брунера.

Специфика развития логического мышления у детей с речевыми нарушениями отражена в исследованиях В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Л.Ф. Спировой, показавших особенности формирования мыслительных операций у данной категории детей.

Методические аспекты развития логического мышления у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи разрабатывались О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, С.Н. Шаховской.

Прием «5 почему» как инструмент развития причинно-следственного мышления изучался преимущественно в контексте бизнес-процессов (Т. Оно, С. Синго), однако, его адаптация для работы с детьми представлена недостаточно.

В современных условиях, когда возрастает потребность в формировании самостоятельного, критического мышления у детей с особыми образовательными потребностями, исследование возможностей приема «5 почему» в развитии причинно-следственного мышления у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи представляется особенно актуальным и практически значимым.

Анализ научной литературы и дефектологической практики показывает, что, несмотря на значительный объем исследований в области развития мышления детей с тяжелыми нарушениями речи, вопрос использования приема «5 почему» как средства формирования умения устанавливать причинно-следственные связи у данной категории детей остается малоизученным. Это определяет необходимость разработки и апробации методических подходов к применению данного приема в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

В связи с выявленным противоречием определена проблема исследования: каковы особенности применения приема «5 почему» для развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, была сформулирована тема исследования: Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».

Цель – теоретически обосновать, экспериментально доказать возможность развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».

Объект исследования – развитие мышления у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».

Гипотеза: систематическое применение приема «5 почему» в коррекционно-развивающей работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи способствует развитию умения устанавливать причинно-следственные связи при соблюдении следующих педагогических условий:

- адаптация речевого материала с учетом речевых возможностей детей;
- использование наглядных опор и визуальных подсказок;
- поэтапное усложнение заданий от простых к сложным причинно-следственным цепочкам;
- включение приема в различные виды деятельности (игровую, познавательно-исследовательскую, коммуникативную);
- систематическое применение приема в ежедневной практике.

Задачи, поставленные в рамках исследования:

- изучить теоретические основы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
- организовать и провести экспериментальную работу, направленную на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему»;
- качественно и количественно оценить эффективность проведенной экспериментальной работы.

Теоретическо-методологической основой исследования являются:

- положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка;
- учение Р.Е. Левиной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения;
- исследования закономерностей развития детской речи в условиях ее нарушения, проведенные Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной;
- концептуальный подход, представленный системой программных документов, регламентирующих содержание и организацию коррекционного воздействия при разных уровнях общего недоразвития речи в разных возрастных группах детского сада;
- исследования закономерностей развития детской речи, проведенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы были использованы следующие методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение теоретических положений о развитии причинно-следственного мышления у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием, сравнительный анализ различных подходов к развитию мышления и речи детей с тяжелыми нарушениями речи, моделирование коррекционно-развивающего процесса с использованием приема «5 почему»;
- эмпирические методы: констатирующий эксперимент, направленный на выявление исходного уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; формирующий эксперимент, включающий разработку и апробацию программы развития умения устанавливать причинно-следственные связи с использованием приема «5 почему»; контрольный эксперимент для оценки эффективности разработанной программы, наблюдение за деятельностью детей в

процессе выполнения заданий, беседы с детьми, педагогами и родителями;

– диагностические методы: модифицированная методика «Последовательные картинки» (Н.В. Нищева); авторская адаптация методики «Почему это произошло?» (О.В. Дыбина); адаптированная методика «Что сначала, что потом?» (Л.А. Венгер);

– методы количественной и качественной обработки результатов: статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, качественный анализ ответов детей и их деятельности при выполнении заданий.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 22 «Яблонька».

Новизна исследования определяется следующими положениями:

– впервые комплексно исследована возможность применения приема «5 почему» в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи;

– выявлены специфические особенности формирования умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;

– разработана и экспериментально апробирована программа по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему», учитывающая особенности речевого и познавательного развития данной категории детей;

– определены этапы и педагогические условия формирования умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации;

– доказана эффективность интеграции приема «5 почему» в различные виды деятельности детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи для развития причинно-следственного мышления и связной речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– проведен комплексный анализ проблемы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с учетом современных подходов к коррекционно-развивающей работе.

– уточнены и конкретизированы теоретические представления об особенностях формирования причинно-следственного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи, что расширяет научные представления о взаимосвязи речевого и познавательного развития;

– теоретически обоснована эффективность использования приема «5 почему» как средства развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, что дополняет методологическую базу коррекционной педагогики и логопедии;

– выявлены и описаны педагогические условия, необходимые для успешного формирования умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с речевыми нарушениями, что способствует развитию теории коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

– систематизированы критерии и показатели оценки уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, что вносит вклад в развитие диагностического инструментария специальной педагогики.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– разработана и апробирована программа «Почемучки: исследуем мир причин и следствий», которая может быть использована воспитателями,

учителями-логопедами, педагогами-психологами в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи;

– создан комплекс дидактических игр и упражнений с использованием приема «5 почему», направленных на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые могут быть использованы в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций;

– подобран и адаптирован диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, который может применяться специалистами для мониторинга познавательного развития детей;

– подготовлены информационные материалы и памятки для родителей по применению приема «5 почему» в домашних условиях, что способствует повышению эффективности коррекционной работы за счет обеспечения единства требований образовательной организации и семьи;

– материалы исследования внедрены в практику работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22 «Яблонька» и могут быть использованы в других дошкольных образовательных организациях, осуществляющих инклюзивное образование и коррекционную работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Структура бакалаврской работы включает введение, две главы с разделами, заключение с основными выводами и предложениями, список используемой литературы (51 источник) и приложение. Текст бакалаврской работы изложен на 67 страницах. Общий объем работы с приложением – 70 страниц. Текст работы иллюстрируют 9 рисунков и 3 таблицы.

Глава 1 Теоретические основы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Процесс психического развития детей с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы. «Старший дошкольный возраст (5-6 лет) является особенно значимым периодом, поскольку в это время происходит интенсивное формирование познавательных процессов, коммуникативных навыков и личностных качеств ребенка» [50, с. 100]. Нарушения речевого развития в данном возрасте не только затрудняют процесс коммуникации, но и оказывают существенное влияние на формирование высших психических функций, эмоционально-волевой сферы и социальную адаптацию ребенка. Комплексное изучение психолого-педагогических особенностей детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи позволяет выявить как общие закономерности их развития, так и специфические характеристики, обусловленные речевой патологией [47, с. 51].

Тяжелое нарушение речи – это обобщающий термин, который используется преимущественно в педагогической практике и при организации образовательного процесса. Важно понимать, что это не диагноз, а скорее характеристика степени выраженности речевых нарушений [29, с. 29].

В современной логопедии существует несколько классификаций речевых нарушений.

«Клинико-педагогическая классификация (по Л.С. Волковой): нарушения устной речи (нарушения фонационного оформления речи

(дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия); нарушения структурно-семантического оформления речи (алалия, афазия); нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия)» [48].

«Психолого-педагогическая классификация (по Р.Е. Левиной): нарушения средств общения (фонетическое недоразвитие речи (ФНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), общее недоразвитие речи – I, II, III, IV уровни), нарушения в применении средств общения (заикание)» [29].

К категории тяжелых нарушений речи обычно относят: алалию, дизартрию, общее недоразвитие речи различных уровней, заикание (в тяжелой форме), афазию, ринолалию.

Таким образом, тяжелые нарушения речи – это не отдельное нарушение, а группа различных речевых расстройств, объединенных по степени тяжести их влияния на коммуникативные возможности ребенка. Основными критериями отнесения к тяжелым нарушениям речи являются: степень сформированности речевых навыков, влияние на возможности обучения, необходимость создания специальных образовательных условий [45, с. 26].

Тяжелые нарушения речи могут включать как единичные тяжелые нарушения речи, так и совокупность нескольких речевых нарушений.

Изучение детей с общим недоразвитием речи показывает, что данное нарушение часто сопровождается различными неврологическими и психическими особенностями. Среди них можно выделить несколько основных синдромов [44, с. 11].

Первый синдром связан с повышенным внутричерепным давлением. Он проявляется в том, что дети быстро устают от любой деятельности, им сложно сосредоточиться на задании, они часто проявляют излишнюю подвижность и раздражительность. Характерны жалобы на головные боли и головокружение. У некоторых детей при этом может наблюдаться необоснованно приподнятое настроение [33, с. 50].

Второй синдром характеризуется повышенной нервной истощаемостью и эмоциональной нестабильностью. Дети с этим синдромом испытывают трудности с вниманием и памятью. При этом одни дети могут быть излишне возбудимыми, а другие, наоборот, заторможенными и пассивными.

Третий синдром проявляется в особенностях двигательной сферы. У детей наблюдаются изменения мышечного тонуса, незначительные нарушения координации движений, недостаточная точность движений пальцев рук, трудности в выполнении целенаправленных двигательных актов.

Важно отметить, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют особенности психического развития, отличающие их от сверстников с нормальным речевым развитием. Эти различия проявляются во всех сферах психической деятельности.

Опираясь на работы известных ученых (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца), можно утверждать, что речь играет важнейшую роль в развитии всех познавательных процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения и мышления. Поэтому нарушения речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи «оказывают существенное влияние как на формирование их личности в целом, так и на развитие отдельных психических функций» [13, с. 90].

Дети с речевыми нарушениями представляют собой очень разнообразную группу. У каждого ребенка может наблюдаться своя специфика развития познавательной сферы, которая зависит от того, насколько выражены нарушения в работе центральной нервной системы и какие ее отделы затронуты. При общем недоразвитии речи мы наблюдаем особый характер развития всех психических процессов. Многие дети, даже имея сохранный интеллект, испытывают значительные трудности в обучении, а их психическое развитие часто характеризуется неравномерностью и дисгармоничностью [29, с. 30].

То, как развивается речь ребенка, непосредственно влияет на формирование других важных сфер: восприятия окружающего мира,

мышления и эмоционально-волевой регуляции.

Особое внимание стоит обратить на развитие мышления у таких детей. Часто можно заметить, что чем серьезнее нарушена речь, тем больше трудностей возникает у ребенка с наглядно-образным мышлением. На качество мыслительных процессов влияют не только недостаточные знания об окружающем мире, но и проблемы с самоорганизацией деятельности. Дети часто демонстрируют ограниченные представления о свойствах предметов, им сложно понимать причины и следствия различных явлений. Многим детям с тяжелыми нарушениями речи свойственна некоторая «застреваемость» мышления – им трудно переключаться с одного способа решения задачи на другой. При этом важно понимать, что у этих детей есть все необходимые предпосылки для развития мышления, однако им требуется больше времени и усилий для освоения таких мыслительных операций как анализ, синтез и сравнение.

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается отставание в развитии логического мышления по сравнению с их сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие. На основе исследований можно выделить четыре группы детей, различающихся по уровню развития логических операций:

Первая группа демонстрирует наиболее благоприятную картину развития. Эти дети показывают хорошие результаты как в задачах, требующих речевого ответа, так и в заданиях без использования речи. Их показатели близки к возрастной норме. Они проявляют живой интерес к познавательной деятельности и способны последовательно выполнять задания, придерживаясь определенного плана [23, с. 60].

Вторая группа характеризуется более низким уровнем развития мыслительных операций. У этих детей заметно снижена речевая активность, они с трудом воспринимают словесные инструкции. Особенно заметны проблемы с кратковременной памятью – детям сложно запоминать и удерживать в памяти последовательность слов.

Дети третьей группы испытывают сложности с выполнением любых заданий, требующих целенаправленной деятельности, независимо от того, связаны эти задания с речью или нет. Им трудно сосредоточиться, они менее любознательны, имеют ограниченные представления об окружающем мире и затрудняются в понимании причинно-следственных связей. Важно отметить, что при правильно организованной педагогической поддержке эти дети способны освоить абстрактные понятия.

Четвертая группа показывает наиболее выраженные трудности в развитии логического мышления. Их мыслительная деятельность характеризуется отсутствием системности и крайней неустойчивостью. Дети проявляют низкий интерес к познавательным задачам и не способны самостоятельно контролировать правильность выполнения заданий.

Особенности развития воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи проявляются в том, что их творческая деятельность менее развита по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Это выражается в нескольких аспектах: дети быстро утомляются в процессе творческой работы, часто используют повторяющиеся элементы, им требуется больше времени, чтобы начать выполнять творческое задание. Когда дети с тяжелыми нарушениями речи описывают свои рисунки, они обычно ограничиваются простым названием нарисованных предметов или используют короткие предложения. Это связано с тем, что ограниченный словарный запас, трудности построения развернутых предложений и другие речевые проблемы в сочетании с недостаточным развитием творческого воображения существенно затрудняют их способность к словесному творчеству.

Говоря о внимании, многие исследователи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) отмечают у детей с тяжелыми нарушениями речи проблемы с его устойчивостью, объемом и распределением. Важно отметить, что Р.Е. Левина рассматривала нарушение внимания как один из факторов, приводящих к общему недоразвитию речи [29, с. 45].

Недостаточный уровень произвольного внимания серьезно влияет на организацию деятельности этих детей. Это проявляется в следующем:

- в процессе выполнения заданий дети быстро устают, снижается скорость и качество их работы;
- они испытывают сложности при планировании своих действий и поиске решений различных задач. На протяжении всей работы дети допускают ошибки, характер которых отличается от ошибок, допускаемых детьми с нормальным речевым развитием;
- детям с тяжелыми нарушениями речи особенно трудно распределять внимание между речевой и практической деятельностью – часто эта задача оказывается для них непосильной.

У этих детей часто наблюдаются нарушения всех видов самоконтроля при выполнении заданий. Особенности их произвольного внимания наиболее ярко проявляются в характере отвлечений от выполняемой деятельности.

В развитии памяти у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются определенные особенности. Исследования показывают, что у них существуют трудности с произвольной памятью, особенно когда речь идет о запоминании и воспроизведении речевого материала. Интересно отметить, что при этом их смысловая память остается достаточно сохранной, однако заметно снижены возможности слуховой памяти по сравнению с детьми, не имеющими речевых нарушений. Это проявляется в том, что дети затрудняются запоминать сложные инструкции, особенно если они состоят из нескольких этапов – часто пропускают некоторые элементы или путают их последовательность.

Что касается восприятия, то его нарушения отмечаются у всех детей с речевыми нарушениями. Многие исследователи отмечают, что проблемы с восприятием часто становятся одной из главных причин, которые приводят не только к речевым нарушениям, но и к трудностям в обучении детей дошкольного возраста. При общем недоразвитии речи можно выделить несколько характерных особенностей восприятия.

Нарушение целостности восприятия выражается в том, что детям сложно собрать разрезную картинку или построить конструкцию по образцу. В их рисунках часто можно заметить неправильное расположение деталей или неточное размещение фигур в пространстве.

У детей возникают сложности при работе с сенсорными эталонами – им трудно соотносить предметы окружающего мира с образцами-эталонами. При выполнении заданий на сопоставление с эталоном они часто используют самые простые способы ориентировки.

Особые трудности наблюдаются в восприятии схемы собственного тела. Детям сложно ориентироваться в частях своего тела, особенно когда задания усложняются. Они позже своих сверстников формируют представления о ведущей руке, частях лица и тела.

Эти особенности важно учитывать при организации коррекционной работы, поскольку они оказывают существенное влияние на общее развитие ребенка и его способность к обучению.

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются значительные трудности в формировании пространственных представлений. Базовые пространственные понятия, такие как «спереди», «сзади», «вверху», «внизу», эти дети часто могут освоить только при специально организованном обучении. Особые сложности возникают при понимании слов, обозначающих пространственные отношения (предлогов «под», «над», «около»). Многим детям трудно различать понятия «справа» и «слева» при определении местоположения предметов.

Особое внимание стоит обратить на то, что у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточное развитие способности распознавать буквы: они плохо различают правильное и «зеркальное написание букв, им сложно узнавать буквы, которые написаны одна поверх другой, возникают трудности при сравнении похожих по написанию букв и при назывании букв печатного шрифта, расположенных в случайном порядке» [26]. Эти особенности часто приводят к тому, что дети

оказываются не готовы к освоению письменной речи [4, с. 50].

Подводя итог, можно сказать, что у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается целый комплекс особенностей познавательного развития: они испытывают трудности с концентрацией и распределением внимания, и хотя их смысловая память остается относительно сохранной, заметно страдает память на речевой материал, что проявляется в снижении эффективности запоминания.

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается сниженная способность к запоминанию, которая часто сочетается с задержкой в развитии других психических функций. Важно отметить, что речевые нарушения тесно связаны с «особенностями развития мышления. При этом, имея все необходимые предпосылки для развития мыслительных операций, соответствующих их возрасту, эти дети отстают в развитии словесно-логического мышления и испытывают трудности в освоении базовых мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения и обобщения» [29].

Физическое развитие части детей с тяжелыми нарушениями речи также имеет свои особенности. У них может наблюдаться общая соматическая ослабленность и более медленное развитие двигательных функций. Это проявляется в недостаточной координации движений, снижении их скорости и точности. Особенно заметны эти трудности, когда ребенку нужно выполнить движение по словесной инструкции. Часто у детей наблюдается недостаточное развитие мелкой моторики и координации пальцев рук.

В эмоционально-волевой сфере у детей с тяжелыми речевыми нарушениями также отмечаются определенные особенности. Для них характерны: непостоянство интересов, сниженная наблюдательность, недостаточная мотивация, проявления негативизма, неуверенность в себе, повышенная раздражительность и агрессивность, обидчивость, сложности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми [6, с. 87].

Особое внимание стоит обратить на то, что у этих детей наблюдаются трудности в формировании навыков саморегуляции и самоконтроля.

Важно понимать, что все эти особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи не могут быть преодолены самостоятельно, без специальной помощи. Для их коррекции необходима целенаправленная, специально организованная работа педагогов.

В заключение можно сказать, что психолого-педагогическая характеристика детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи представляет собой сложную картину особенностей развития, затрагивающую все сферы психической деятельности. У этих детей наблюдаются специфические особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения, которые «проявляются в сниженной познавательной активности, трудностях переработки информации, недостаточной сформированности пространственных представлений и координации.

Важной особенностью является то, что при сохранных предпосылках к развитию мыслительных операций, дети испытывают значительные трудности в формировании словесно-логического мышления» [29]. Это сочетается с недостаточным развитием произвольного внимания, слабостью вербальной памяти и своеобразием логических операций.

Эмоционально-волевая сфера детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется неустойчивостью, трудностями саморегуляции и самоконтроля, что отражается на их поведении и способности к установлению социальных контактов. Физическое развитие часто отличается некоторым отставанием в формировании двигательных навыков и координации движений, особенно мелкой моторики.

Все эти особенности требуют комплексного коррекционно-педагогического подхода, учитывающего специфику развития каждого ребенка и направленного на преодоление имеющихся трудностей через специально организованную педагогическую работу.

1.2 Особенности развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста в норме и при речевой патологии

В контексте психолого-педагогических исследований особый интерес представляют фундаментальные работы таких исследователей, как Венгер, Гальперин и Запорожец, которые эмпирически подтвердили формирование базовых логических операций у детей 5-6 лет, включая способность к каузальному мышлению и пониманию причинно-следственных отношений [49, с. 10].

Концептуальный подход Ж. Пиаже к развитию каузального мышления предполагает наличие врожденных когнитивных модулей, которые, вопреки теории постепенного развития, изначально обеспечивают трансформацию перцептивных сигналов в причинно-следственные конструкторы сознания.

В методологическом аспекте причинно-следственную связь следует рассматривать как детерминированную взаимосвязь феноменов, где при наличии определенных условий одно явление (причина) закономерно порождает другое явление (следствие) [8, с. 101].

Когнитивное развитие детей демонстрирует неразрывную связь с речевым онтогенезом. Формирование умозаключений коррелирует с появлением в речи суждений, реализуемых через текст-рассуждение. Умозаключение представляет собой когнитивную операцию, в процессе которой на основе имеющихся суждений логически выводятся новые [9, с. 45].

Методический аппарат обучения дошкольников рассуждению на современном этапе развития педагогической науки характеризуется недостаточной разработанностью, поскольку исследовательский фокус традиционно смещен в сторону описательной и повествовательной речи.

Дефицит знаний о природных взаимосвязях обуславливает затруднения детей в установлении причинно-следственных отношений в биологических и

природных системах. Расширение понятийного аппарата открывает когнитивные возможности для сравнительного анализа и рассуждений о различных феноменах [10, с. 43].

Рассуждение как форма мыслительной деятельности характеризуется специфическими логическими операциями между составляющими его суждениями, формирующими умозаключение [11, с. 66]. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, интеллектуальное развитие ребенка определяется не столько количественным накоплением знаний, сколько качественными особенностями развития мыслительных процессов [13].

Для развития у детей в старшей группе умения устанавливать причинно-следственные связи применяются различные методики и приемы, например, развитие указанного навыка происходит «путем рассуждений для построения цепочек взаимосвязей разного вида, формирования умения прогнозировать следствия и причины явлений, событий, изменений в состоянии объектов, развития способности моделировать причинно-следственные связи и отношения. Воспитатель ставит задачу увеличивать диапазон рассматриваемых с детьми связей и зависимостей, учить их рассуждать, высказывать умозаключения, делать выводы» [12, с. 28].

«В старшем дошкольном возрасте дети в норме уже достаточно хорошо умеют анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать объекты и явления, то есть сформированы основы для освоения действия установления причинно-следственных связей и зависимостей уже на более высоком уровне, нежели на предыдущих возрастных этапах дошкольного детства» [12, с. 28].

«Воспитатель использует реальные возможности и специально создает ситуации, посредством которых учит ребенка строить предположения на основе его знаний о свойствах материалов, сущности явлений, помогая ему рассуждать, опираясь на них.

Ребенок 5-6 лет владеет достаточным объемом представлений об окружающем мире и может оперировать имеющейся у него информацией, довольно легко устанавливать прямые и обратные связи между объектами и

явлениями, которые ему хорошо знакомы» [15, с. 55]. «Поэтому воспитатель может формировать у детей умение переносить освоенные шаги умственного действия установления причинно-следственных связей и отношений между одними объектами на другие предметы и явления. Например, дети знают, что суп едят металлической ложкой, потому что она имеет удобную форму и размер» [16, с. 95]. «Вместе с воспитателем дети выясняют, можно ли использовать для этого деревянную ложку, десертную, стеклянную, можно ли есть суп картонной ложкой, шумовкой. Они устанавливают взаимосвязь материала и действия, которое необходимо выполнить, формы и функции предмета, строят предположения о том, что еще можно есть ложкой и почему (кашу, мороженое, торт, пудинг)» [14, с. 45].

«Ребенок знает из опыта, что резиновые предметы держатся на воде, но не понимает, почему резиновые ластик или игрушки опускаются на дно и тонут. Вместе с ребенком воспитатель устанавливает опытным путем, что в надувной лодке, спасательном круге, резиновой игрушке есть воздух, за счет которого эти предметы плавают на воде и не тонут. Стоит выпустить воздух и предмет погружается в воду» [17, с. 63]. «На основе имеющегося опыта дети старшего дошкольного возраста могут прогнозировать возможные последствия какого-либо действия, события или явления. К примеру, дети хорошо знают, что будет, если попадешь под дождь без зонта. Воспитатель предлагает им подумать над тем, в каких ситуациях еще могут намочнуть одежда, тело человека. Отвечая на эти вопросы, дети мобилизуют свои знания, опыт, имеющиеся у них сведения об окружающем мире в поисках нужных взаимосвязей. Они приходят к выводу, что не только под дождем можно намочнуть, но и если упадешь в реку, прорубь, лужу, попадешь под град или снег, который затем растает, превратится в воду, а в воде намокает большинство предметов» [14, с. 45].

Для освоения детьми умения прогнозировать причину и следствие события или явления можно рассмотреть с ними закономерности типа «Что было, что будет?». Например, стадии развития растения. В зависимости от

того, какое растение рассматривается, дети предполагают, какие этапы в своем развитии оно проходит.

«Можно вместе с детьми построить прогноз относительно временных закономерностей (сутки), последовательности отдельных действий человека при выполнении чего-либо (уход за растениями, сбор на прогулку и другое), последовательности результатов какого-либо производственного цикла (дерево – бревно – доски – стол)» [18, с. 87].

«Необходимо использовать любые ситуации, чтобы развивать у детей способность прогнозировать последствия событий. К примеру, переживая на веранде дождь, решить, что было бы, если бы он очень долго не кончался. Или во время игры в группе предложить детям представить, что бы они стали делать, если бы вдруг из фигуры исчезли все игрушки. В следующий раз (например, перед обедом) дети предполагают, что было бы, если бы в магазинах продавались только сладости и на обед дети ели бы все время только конфеты, пирожные, варенье.

Поначалу воспитатель использует простые, знакомые ему взаимосвязи. Например, он говорит ребенку на прогулке: «Скажи, что может случиться, если кто-то ест снег?» Помимо самой простой связи, на которую, очевидно, сразу укажет ребенок, – человек простудит горло и заболеет, воспитатель подсказывает еще одну: «Что можно заметить, если снег растопить и рассмотреть воду?» Так он подводит ребенка к еще одному последствию действия: снег грязный, в нем много микробов, от которых можно заболеть, поэтому его нельзя есть.

Можно использовать также и прием, связанный с придумыванием продолжения истории, когда, исходя из завязки и действий персонажей, ребенок предполагает развитие событий и объясняет их связь с поведением героев в начале истории.

При затруднении ребенка в моделировании причин и следствий явлений воспитатель строит с ним индивидуальную работу, начиная с наглядно представленных простых взаимосвязей. Например, предлагает

показать сначала соответствующими картинками, а затем условными обозначениями отношения между хорошо знакомыми детям событиями и явлениями: пошел дождь – появились лужи; выпал снег – дети строят горку или лепят снеговика; светит солнышко – цветут цветы и так далее» [5, с. 45].

«Подобным образом воспитатель упражняет ребенка в схематизации последовательности, например, роста растения, изменений, которые происходили с ним от рождения до сегодняшнего дня, или его эмоциональном состоянии в течение дня. При этом воспитатель направляет суждения ребенка, помогает ему найти возможные причины происходящих изменений, установить их последствия, привлекает личный опыт ребенка, оживляет, актуализирует имеющиеся у него умения и освоенные умственные действия, что могло бы облегчить поиск и объяснение причинно-следственных связей» [43].

«Поскольку причинно-следственные зависимости встречаются на каждом шагу, возможности для их «открытия» ребенком безграничны. Очень важно, чтобы он, осваивая окружающий его мир, осознавал, что происходит вокруг него и почему. Лишь понимая происходящее, задумываясь над явлениями и собственными действиями, ребенок учится управлять ими. Осваивается социокультурный опыт, развивается произвольность психической деятельности, то есть формируются высшие психические функции (Л.С. Выготский)» [13].

«Задача взрослого – помочь ребенку в освоении культурного опыта, создавать условия для формирования картины мира. Самый простой способ решения этой задачи – рассуждать вместе с ребенком, задавать вопросы, помогающие ему осознавать непосредственные события и явления» [43].

Обращаясь к умению устанавливать причинно-следственные связи детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, отметим, что анализ специфики формирования причинно-следственных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией позволяет выявить ряд характерных особенностей в когнитивной сфере данной категории детей.

«В аспекте временных характеристик когнитивных процессов отмечается продление времени, необходимого для формирования мыслительных операций, детерминирующих установление причинно-следственных связей» [24]. Наблюдается увеличение латентного периода при осмыслении взаимообусловленности явлений, что требует многократного повторения материала для достижения устойчивой представленности связей у ребенка.

В вербально-коммуникативной сфере констатируются существенные затруднения в формировании наблюдаемых причинно-следственных отношений. Отмечается дефицитарность использования причинно-следственных конструкций, включающих подчинительные союзы причины и следствия, а также сокращение и упрощение логико-грамматических конструкций.

Перцептивная деятельность характеризуется обособленностью восприятия ситуативного контекста, недостаточностью дифференциации релевантных признаков явлений и нарушением последовательности операций при анализе последовательности событий, т.е. установлении первичности того или иного события.

В структуре мыслительной деятельности превалируют конкретные операции над абстрактными, отмечается недостаточная сформированность процессов генерализации и систематизации, а также дефицитарность в идентификации имплицитных причинно-следственных связей.

В эмоционально-волевой сфере ребенка с тяжелыми нарушениями речи наблюдается редукция познавательной активности (упрощение), повышенная истощаемость при решении логических задач и необходимость экстернальной стимуляции когнитивных процессов.

Компенсаторные механизмы психики ребенка проявляются в более эффективном установлении причинно-следственных связей при визуальной репрезентации материала, оптимизации понимания каузальности в контексте бытовых ситуаций и активизации невербальных коммуникативных средств.

Педагогический аспект проблемы актуализирует необходимость специально организованного обучения с применением мультимодальной презентации материала и алгоритмизированного объяснения причинно-следственных отношений [27, с. 29].

Прогностическая функция мышления ребенка характеризуется недостаточностью способности к предвосхищению последствий действий, дефицитарностью операционального планирования и ограниченностью понимания потенциальных результатов событий.

Выявленные особенности обуславливают необходимость разработки и интеграции специализированных коррекционно-педагогических стратегий, учитывающих специфику онтогенеза детей с речевой патологией и направленных на оптимизацию формирования причинно-следственного мышления.

1.3 Методы и инструменты развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности с производством разборчивой речи и могут иметь любую комбинацию трудностей с восприятием, производством и/или представлением речи, что может повлиять на разборчивость и приемлемость речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи с большей вероятностью имеют сниженные социальные и образовательные результаты по сравнению с типично развивающимися детьми. Например, эти дети подвержены повышенному риску трудностей с чтением и с большей вероятностью нуждаются в дополнительной поддержке в дошкольном образовательном учреждении и школе. Дети с нарушениями звукопроизношения испытывают разочарование и с большей вероятностью подвергаются издевательствам. Отмечается, что они воспринимают мир двумя значительно разными

способами, чувствуя себя комфортно дома или с близкими людьми, но становясь более замкнутыми и отстраненными в общественных местах [48, с. 56].

Дети с тяжелыми нарушениями речи демонстрируют улучшение в ситуации целенаправленного педагогического вмешательства для улучшения их способности произносить звуки речи, что приводит к повышению разборчивости и приемлемости речи в социальных ситуациях [43, с. 346].

К настоящему времени выработано множество форм коррекционной поддержки и вмешательства, которые вмешательства показали свою эффективность в улучшении ситуации с нарушением речи и звукопроизношения.

Итак, в рамках коррекционно-педагогической работы с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи формирование навыков установления причинно-следственных связей требует комплексного методологического подхода, интегрирующего различные инструменты развития когнитивных функций.

Анализ научной литературы позволил структурировать методический инструментарий по следующим направлениям.

Визуально-логические методы:

- применение серий сюжетных картин с постепенным усложнением причинно-следственных цепочек [42, с. 23];
- использование схем-алгоритмов для визуализации последовательности событий [40, с. 12];
- структурно-логические таблицы с опорой на наглядность [39, с. 350];
- мнемотехнические приемы для формирования устойчивых логических связей [38, с. 99].

Вербально-логические методы:

- моделирование проблемных ситуаций с учетом речевых возможностей детей [46, с. 32];

- составление рассказов-рассуждений по демонстрируемым действиям [37, с. 101];
- вербализация причинно-следственных отношений с использованием языковых маркеров (потому что, следовательно, значит) [36, с. 310];
- дидактические игры с речевым сопровождением логических операций [31, с. 63].

Практико-ориентированные методы:

- экспериментирование с природными материалами для наглядной демонстрации причинности [35, с. 114];
- моделирование ситуаций из повседневной жизни с акцентом на установление связей [34, с. 50];
- создание проблемных ситуаций, требующих анализа причин и прогнозирования последствий [33, с. 12];
- интерактивные игры с элементами причинно-следственного анализа [32, с. 53].

Учитывая специфику нарушений речевого развития, особое внимание в дошкольной коррекционной педагогике уделяется таким факторам как:

- поэтапное формирование умственных действий с речевым опосредованием [31, с. 63];
- многократное проговаривание установленных логических связей [30, с. 64];
- использование вспомогательных средств визуализации [29, с. 20];
- обеспечение эмоциональной вовлеченности детей в процесс установления причинно-следственных отношений [28, с. 30].

Инструментальное обеспечение коррекционно-развивающей работы включает:

- специально разработанные дидактические материалы с учетом речевых особенностей детей [27, с. 29];
- мультимедийные средства визуализации причинно-следственных связей [26, с. 451];

- адаптированные логические игры и упражнения [25, с. 152];
- диагностический инструментарий для мониторинга развития каузального мышления [24, с. 200].

В качестве примера непосредственных методик можно привести следующие:

- анализ сюжетных картинок. Педагог предлагает детям рассмотреть картинку и ответить на вопросы по ней. Особое внимание уделяется тому, чтобы высказывание ребенка было релевантно по смыслу изображению и отражало его предметное содержание;
- рассказывание по серии картинок. Дети учатся находить причинно-следственные связи, выстраивать последовательность действий или событий, происходящих на картинках, делать выводы [51, с. 49];
- «игровые задания и упражнения, задачи-шутки с математическим содержанием. Они способствуют формированию у дошкольников умения понимать и прослеживать причинно-следственные связи явлений» [30, с. 63], «развивают умение выстраивать простейшие умозаключения на основе причинно-следственной связи» [30, с. 63].

Эффективность применения данных методов и инструментов обусловлена их системным использованием в рамках комплексного коррекционно-развивающего воздействия, учитывающего индивидуальные особенности речевого и когнитивного развития детей с тяжелыми нарушениями речи.

В результате теоретического анализа проблемы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи можно сделать следующие выводы [23, с. 60].

Тяжелые нарушения речи представляют собой комплексную проблему, охватывающую различные компоненты речевой системы. К категории тяжелых нарушений речи относятся такие нарушения как алалия, дизартрия, общее недоразвитие речи различных уровней, тяжелая форма заикания,

афазия и ринология. При этом нарушения речевого развития у детей 5-6 лет сопровождаются различными неврологическими и психическими особенностями, которые проявляются в виде нескольких основных синдромов, связанных с повышенным внутричерепным давлением, нервной истощаемостью и особенностями двигательной сферы [22, с. 25].

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается специфическая картина развития познавательных процессов:

- снижение устойчивости, объема и распределения внимания [21, с. 140];
- ограничения слуховой памяти при относительной сохранности смысловой памяти [20, с. 60];
- трудности в формировании пространственных представлений [19, с. 54];
- отставание в развитии словесно-логического мышления при сохраненных предпосылках к развитию мыслительных операций [18, с. 87];
- недостаточное развитие творческого воображения [1, с. 55];
- нарушения всех видов восприятия [2, с. 85].

В области развития причинно-следственных связей у детей 5-6 лет в норме отмечается:

- способность к анализу, сравнению, обобщению и классификации объектов и явлений [3, с. 94];
- умение устанавливать прямые и обратные связи между знакомыми объектами и явлениями [4, с. 50];
- возможность прогнозирования последствий событий на основе имеющегося опыта [5, с. 45];
- способность к построению умозаключений и формированию суждений [6, с. 37].

Особенности формирования причинно-следственных связей у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуются: увеличением времени,

необходимого для формирования мыслительных операций; затруднениями в вербализации наблюдаемых причинно-следственных отношений; преобладанием конкретных операций над абстрактными; недостаточной сформированностью процессов генерализации и систематизации; дефицитарностью в идентификации имплицитных причинно-следственных связей; сниженной способностью к предвосхищению последствий действий [50, с. 101].

Для развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей с тяжелыми нарушениями речи требуется комплексный методический подход, включающий:

- визуально-логические методы (использование серий сюжетных картин, схем-алгоритмов, структурно-логических таблиц) [7, с. 200];
- вербально-логические методы (моделирование проблемных ситуаций, составление рассказов-рассуждений) [8, с. 101];
- практико-ориентированные методы (экспериментирование, моделирование ситуаций из повседневной жизни).

Выявленные особенности обуславливают необходимость специально организованной коррекционно-педагогической работы, учитывающей специфику развития детей с тяжелыми нарушениями речи и направленной на формирование у них способности устанавливать причинно-следственные связи. Эффективность такой работы зависит от системного использования различных методов и инструментов в рамках комплексного коррекционно-развивающего воздействия.

Глава 2 Экспериментальное исследование развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему»

2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22 «Яблонька». Диагностика развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему» была организована согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [41] в группе детей старшего дошкольного возраста. В группе обучается 10 человек, 5 мальчиков и 5 девочек, средний возраст детей 5,5 лет. У детей диагностированы следующие виды тяжелых нарушений речи: алалия, афазия, ринолалия, дизартрия, заикание разной степени тяжести.

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении эффективности использования приема «5 почему» для развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- выявить исходный уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной группы;
- разработать и апробировать комплекс коррекционно-развивающих занятий с использованием приема «5 почему»;
- оценить эффективность разработанного комплекса занятий.

Экспериментальное исследование включало три взаимосвязанных этапа:

- констатирующий этап (сентябрь 2024 г.) – проведение первичной диагностики уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки;
- формирующий этап (октябрь – ноябрь 2024 г.) – реализация разработанного комплекса коррекционно-развивающих занятий с использованием приема «5 почему»;
- контрольный этап (декабрь 2024 г.) – проведение повторной диагностики для определения эффективности проведенной работы.

Гипотеза экспериментального исследования: использование приема «5 почему» в коррекционной работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи способствует развитию умения устанавливать причинно-следственные связи при условии учета речевых возможностей детей и применения визуальных опор.

В ходе констатирующего этапа была проведена комплексная диагностика с использованием следующих методик.

Методика 1. «Последовательные картинки» (модифицированная методика Н.В. Нищевой) [35].

Цель: определить умение детей устанавливать причинно-следственные связи между событиями, отраженными на картинках, и составлять связный рассказ.

Материал: 3 серии из 4-5 картинок, объединенных сюжетом («Кораблик», «Снеговик», «Котенок»).

Процедура проведения: ребенку предлагается разложить картинки в правильной последовательности и составить по ним рассказ, объясняя, почему события происходят именно в такой последовательности.

Критерии оценки:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно устанавливает последовательность картинок, выделяет причинно-следственные связи, составляет связный рассказ;
- средний уровень (2 балла) – ребенок допускает 1-2 ошибки в установлении последовательности, затрудняется в объяснении причинно-следственных связей, требуется помощь взрослого;
- низкий уровень (1 балл) – ребенок не может установить последовательность, не понимает причинно-следственных связей, не составляет рассказ даже с помощью взрослого.

Методика 2. «Почему это произошло?» (авторская адаптация методики О.В. Дыбиной) [39].

Цель: выявить умение детей устанавливать причины наблюдаемых явлений и событий.

Материал: 5 сюжетных картинок с изображением различных ситуаций (например, «Девочка плачет», «Цветок засох», «Мальчик упал»).

Процедура проведения: ребенку демонстрируется картинка и задается вопрос: «Почему это произошло?». После первого ответа задается вопрос: «А почему?» и так далее, до 5 «почему» или до затруднения ребенка.

Критерии оценки:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок называет 4-5 возможных причин, выстраивая логическую цепочку;
- средний уровень (2 балла) – ребенок называет 2-3 возможные причины, но затрудняется в выстраивании логической цепочки;
- низкий уровень (1 балл) – ребенок называет не более 1 причины или не может ответить на вопрос.

Методика 3. «Что сначала, что потом?» (адаптированная методика Л.А. Венгера) [42].

Цель: изучить умение детей выделять причину и следствие в описанной ситуации.

Материал: 10 пар высказываний, в которых представлены причина и следствие в произвольном порядке (например, «Маша промокла» – «Пошел дождь»; «Миша заболел» – «Миша съел много мороженого»).

Процедура проведения: ребенку зачитываются пары высказываний, и предлагается определить, что произошло сначала, а что потом, и объяснить свой выбор.

Критерии оценки:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно определяет последовательность в 8-10 парах высказываний и может объяснить свой выбор;
- средний уровень (2 балла) – ребенок правильно определяет последовательность в 5-7 парах высказываний, не всегда может объяснить свой выбор;
- низкий уровень (1 балл) – ребенок правильно определяет последовательность менее чем в 5 парах высказываний, не может объяснить свой выбор.

Для оценки достоверности результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах был выбран критерий Т-Вилкоксона, позволяющий определить статистическую значимость изменений в уровне развития умения устанавливать причинно-следственные связи в малых выборках.

По результатам проведенной диагностики был определен исходный уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки.

Результаты по методике «Последовательные картинки» представлены на рисунке 1.

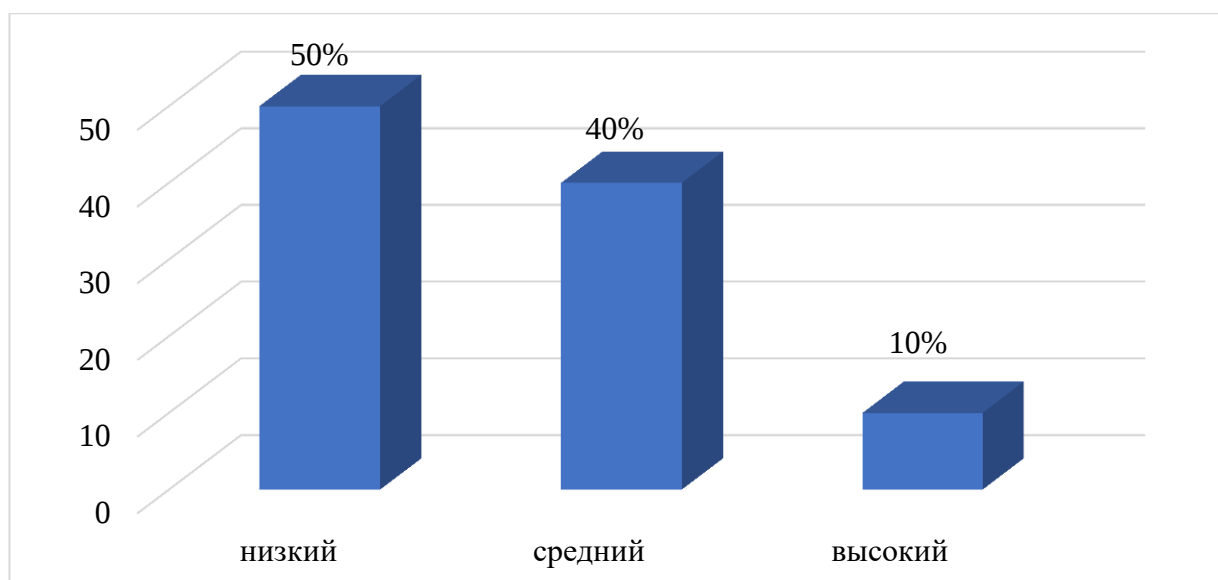


Рисунок 1 – Результаты диагностики детей 6-7 лет с ТНР по методике «Последовательные картинки» (констатирующий этап, %)

На низком уровне задание выполнили 5 детей (50%), на среднем уровне – 4 ребенка (40%), на высоком – 1 ребенок (10%).

Дети, показавшие средний результат (40%), смогли правильно расположить картинки в логической последовательности только с помощью взрослого. При составлении рассказа они затруднялись объяснить причинно-следственные связи между событиями, часто использовали простые предложения без союзов «потому что», «поэтому». Например, Сережа М. разложил картинки серии «Снеговик» в правильном порядке, но при составлении рассказа говорил: «Дети гуляли. Снеговика лепили. Солнце было. Снеговик растаял», не устанавливая причинно-следственные связи между этими событиями.

Дети с низким уровнем (50%) не смогли самостоятельно установить правильную последовательность картинок даже с помощью взрослого. Они выкладывали картинки хаотично, без логики. При попытке составить рассказ описывали отдельные объекты на картинках без связи между ними. Например, Вика Л. при работе с серией «Кораблик» называла: «Тут мальчик. Тут вода. Тут бумажка», не выстраивая сюжетную линию.

Результаты по методике «Почему это произошло?» представлены на рисунке 2.

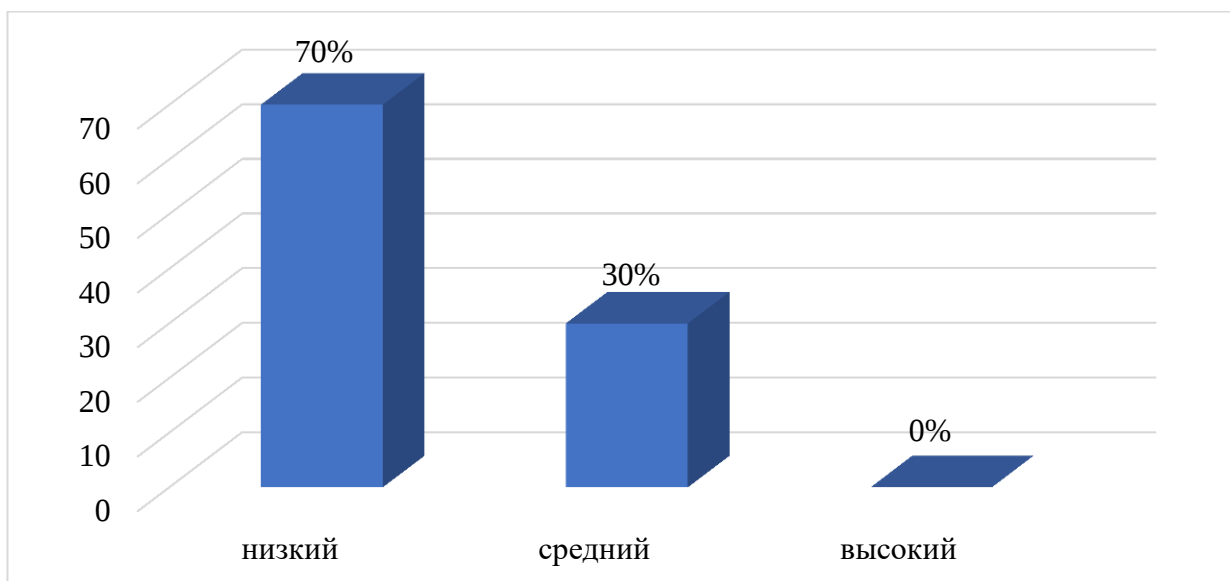


Рисунок 2 – Результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР по методике «Почему это произошло?» (констатирующий этап, %)

На низком уровне задание выполнили 7 детей (70%), на среднем уровне – 3 ребенка (30%), на высоком методiku не прошел никто.

Дети со средним уровнем (30%) смогли назвать 2-3 возможные причины наблюдаемых событий, но затруднялись в выстраивании логической цепочки. Например, на вопрос «Почему девочка плачет?» Дима К. ответил: «Потому что упала» (1 «почему»), «Потому что бежала» (2 «почему»), «Потому что торопилась» (3 «почему»), но дальше затруднился продолжить цепочку рассуждений.

Большинство детей (70%) продемонстрировали низкий уровень. Они называли не более одной причины наблюдаемого события или вообще не могли ответить на вопрос «почему?». Например, на вопрос «Почему цветок засох?» Маша Р. ответила: «Не знаю» и даже после наводящих вопросов не смогла назвать причину.

Результаты по методике «Что сначала, что потом?» представлены на рисунке 3.

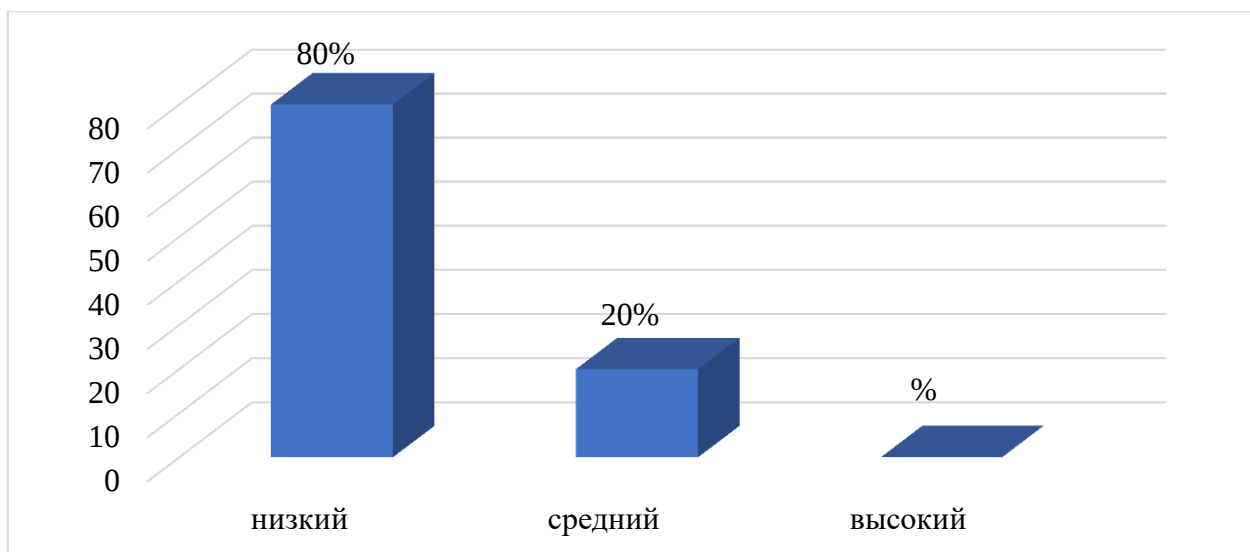


Рисунок 3 – Результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР по методике «Что сначала, что потом?» (констатирующий этап, %)

На низком уровне задание выполнили 8 детей (80%), на среднем уровне – 2 ребенка (20%), на высоком методiku не прошел ни один ребенок.

Дети со средним уровнем (20%) правильно определили последовательность в 5-6 парах высказываний из 10 предложенных, но затруднялись объяснить свой выбор. Например, Саша В. правильно определил, что сначала «Пошел дождь», а потом «Маша промокла», но не смог объяснить, почему он так решил.

Дети с низким уровнем (80%) правильно определили последовательность менее чем в 5 парах высказываний. Они часто определяли последовательность наугад, без понимания причинно-следственных связей. Например, Алиса К. на пару высказываний «Миша заболел» – «Миша съел много мороженого» сказала, что сначала Миша заболел, а потом съел много мороженого, перепутав причину и следствие.

По результатам трех диагностических методик был определен общий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки. Обобщенные результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 4.

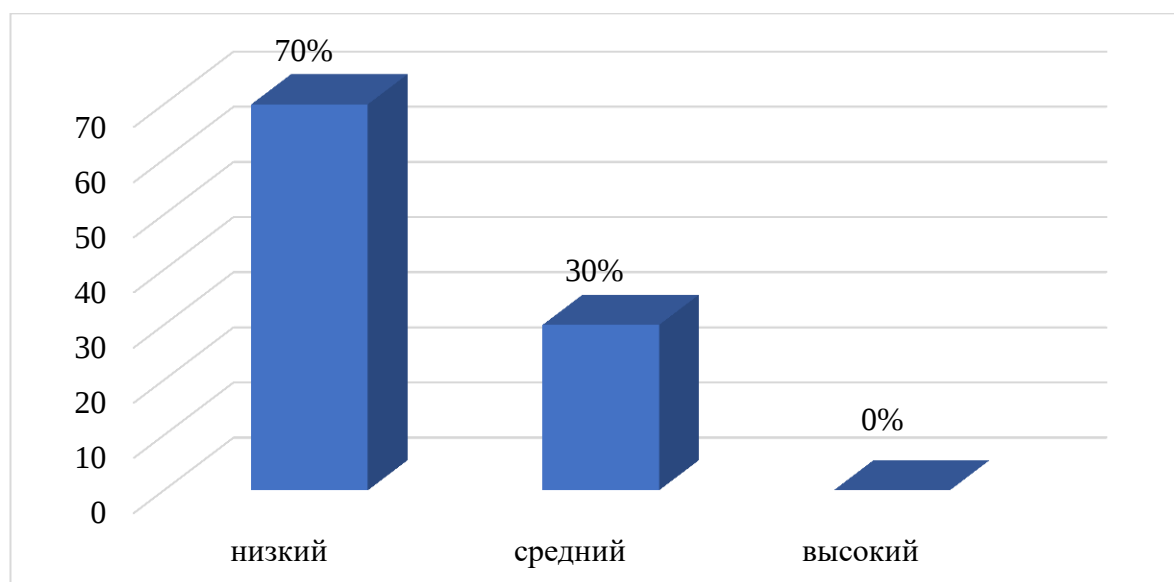


Рисунок 4 – Обобщенные результаты констатирующего эксперимента, %

Обобщение результатов диагностики показало, что на низком уровне умение устанавливать причинно-следственные связи развито у 7 детей (70%), на среднем уровне данное умение развито у 3 детей (30%), высокий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи не зафиксирован.

Анализ полученных данных показал, что у большинства детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи отмечается низкий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи. Наибольшие трудности дети испытывают при необходимости выстроить логическую цепочку из нескольких звеньев (методика «Почему это произошло?») и при определении, что является причиной, а что следствием (методика «Что сначала, что потом?»).

Качественный анализ результатов позволил выявить следующие особенности:

- дети с тяжелыми нарушениями речи затрудняются в вербализации причинно-следственных связей даже при понимании логики событий;
- трудности в установлении причинно-следственных связей усугубляются при усложнении речевого материала;
- дети легче устанавливают причинно-следственные связи с опорой на наглядность;
- большинство детей не используют в речи союзы «потому что», «поэтому», затрудняясь грамматически правильно оформить причинно-следственные отношения.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость целенаправленной работы по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием специально разработанного комплекса занятий на основе приема «5 почему».

2.2 Содержание и организация работы по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему»

На основании результатов констатирующего эксперимента была разработана программа коррекционно-развивающей работы, направленная на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему».

Программа формирующего этапа эксперимента.

Название программы: «Почемучки: исследуем мир причин и следствий».

Цель программы: развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с помощью приема «5 почему».

Задачи программы:

- формировать навык выявления причин происходящих событий и явлений;
- развивать умение выстраивать логические цепочки из нескольких звеньев;
- обогащать лексический запас детей, в том числе словами и выражениями для обозначения причинно-следственных отношений;
- формировать грамматические навыки, связанные с использованием сложноподчиненных предложений с союзами «потому что», «поэтому», «из-за того, что»;
- развивать связную речь при объяснении причинно-следственных связей.

Сроки реализации программы: 8 недель (октябрь – ноябрь 2024 г.).

Периодичность занятий:

- групповые занятия – 2 раза в неделю (16 занятий);
- индивидуальные занятия – 1 раз в неделю с каждым ребенком (8 занятий);
- интеграция приема «5 почему» в режимные моменты – ежедневно.

Участники программы:

- дети экспериментальной выборки (10 человек);
- автор экспериментальной работы;
- воспитатель группы;
- учитель-логопед;
- педагог-психолог;
- родители детей.

Педагогические условия реализации программы:

- адаптация речевого материала с учетом речевых возможностей детей (использование знакомой лексики, простых грамматических конструкций);
- использование наглядных опор и визуальных подсказок (картинки, схемы, пиктограммы);
- поэтапное усложнение заданий (от простых к сложным причинно-следственным цепочкам);
- интеграция приема «5 почему» в различные виды деятельности (игровую, познавательную, коммуникативную);
- создание положительного эмоционального фона при проведении занятий;
- систематичность и последовательность в применении приема;
- взаимодействие с родителями по закреплению навыков в домашних условиях.

Структура программы включала три блока, представленные в следующей таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Структура программы «Почемучки: исследуем мир причин и следствий»

Блок	Название	Срок	Задачи	Виды занятий
1	«Что сначала, что потом»	2 недели	Формирование базового понимания последовательности событий, выделение причины и следствия в простых ситуациях	Работа с сериями сюжетных картинок. Игры на установление последовательности действий. Обсуждение причин и следствий в простых бытовых ситуациях.
2	«Почему это происходит?»	3 недели	Развитие умения выявлять причины событий, явлений, эмоциональных состояний	Игры с использованием приема «3 почему». Разбор проблемных ситуаций. Наблюдения за явлениями природы и обсуждение их причин.

Продолжение таблицы 1

Блок	Название	Срок	Задачи	Виды занятий
3	«Цепочка почему»	3 недели	Формирование умения выстраивать многозвенные причинно-следственные цепочки	Полноценное использование приема «5 почему». Создание историй с причинно-следственными связями. Обсуждение литературных произведений с выделением причинно-следственных связей.

Виды упражнений, использованные в программе.

«Картинная галерея» – работа с сериями сюжетных картинок, их раскладывание в правильной последовательности с объяснением причинно-следственных связей.

«Детективы» – нахождение причин различных ситуаций (почему разбилась чашка, почему машина не заводится, почему мальчик опоздал).

«Сказочные почемушки» – анализ причинно-следственных связей в сказках и рассказах (почему Колобок ушел от бабушки и дедушки, почему Волк не смог попасть в домик козлят).

«Цепочка событий» – выстраивание логических цепочек из 5 звеньев (например: сломался зонт → промокла одежда → простудился → заболел → не пошел в детский сад).

«Почему я чувствую» – определение причин различных эмоциональных состояний с использованием пиктограмм эмоций.

«Исследователи природы» – наблюдения за природными явлениями и объяснение их причин с помощью приема «5 почему».

«Истории с продолжением» – придумывание и завершение историй с учетом причинно-следственных связей.

Приведем пример одного из занятий.

Тема занятия: «Детективы: почему исчезли конфеты?».

Блок программы: «Почему это происходит?» (блок 2).

Форма проведения: групповое занятие.

Длительность: 25-30 минут.

Цель: развитие умения устанавливать причинно-следственные связи с использованием приема «5 почему».

Задачи:

- развивать умение выявлять причины события;
- формировать навык последовательного рассуждения;
- активизировать в речи использование союзов «потому что», «поэтому»;
- развивать диалогическую речь.

Оборудование и материалы:

- коробка из-под конфет (пустая);
- набор картинок-подсказок (следы, часы, календарь, мальчик с конфетами, праздничный торт);
- схема «5 почему» в виде 5 соединенных вопросительных знаков разного цвета;
- карточки с пиктограммами союзов «потому что», «поэтому».

Ход занятия.

Организационный момент (3 минуты).

Приветствие детей.

Создание игровой мотивации: «Ребята, сегодня мы будем настоящими детективами. А знаете ли вы, кто такие детективы? Правильно, это люди, которые расследуют загадочные случаи и находят причины происшествий».

Основная часть (20 минут).

Проблемная ситуация: демонстрация пустой коробки из-под конфет. «Смотрите, что у меня есть. Это коробка из-под конфет. Но конфет в ней нет! Что же могло случиться? Давайте вместе расследуем это дело и выясним, почему исчезли конфеты».

Применение приема «5 почему».

Введение первого «почему»: «Почему в коробке нет конфет?» (Возможные ответы детей: «Потому что их кто-то съел», «Потому что их забрали» и так далее).

Введение второго «почему»: «А почему их кто-то съел?» (с опорой на выбранную детьми версию)

Продолжение цепочки вопросов «почему» до 5 шагов с использованием картинок-подсказок по необходимости.

Фиксация результатов на схеме.

Каждый ответ фиксируется на соответствующем вопросительном знаке схемы «5 почему».

При формулировании ответов детям предлагается использовать карточки с пиктограммами союзов «потому что», «поэтому».

Формулирование вывода.

Совместное построение полной причинно-следственной цепочки от последнего «почему» до исходного события.

Например: «В коробке нет конфет, потому что их взял Петя. Петя взял конфеты, потому что хотел сделать приятное маме. Он хотел сделать приятное маме, потому что у нее день рождения. У мамы день рождения, потому что сегодня 15 октября. Сегодня 15 октября, потому что прошел год с ее прошлого дня рождения».

Заключительная часть (5 минут).

Рефлексия: «Что нового вы узнали? Как мы смогли разгадать тайну исчезновения конфет?»

Обобщение: «Сегодня мы с вами были настоящими детективами. Мы использовали вопрос «почему» пять раз и смогли выяснить причину исчезновения конфет».

Формирующий этап эксперимента проводился в соответствии с разработанной программой в течение 8 недель. В реализации программы принимали участие воспитатель группы, учитель-логопед и педагог-психолог

Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22 «Яблонька», а также родители детей.

При проведении групповых занятий я как исследователь выполняла роль ведущего, а педагоги детского сада оказывали помощь в организации детей и индивидуальном сопровождении тех, кто испытывал наибольшие трудности. Для каждого занятия разрабатывался подробный конспект, подбирались наглядный материал и продумывалась система индивидуальной помощи детям с учетом особенностей их речевого развития.

Рассмотрим особенности проведения занятия «Детективы: почему исчезли конфеты?»:

В начале занятия мы заметили, что не все дети проявили интерес к предлагаемой деятельности. Для повышения мотивации мы использовали элемент сюрприза – достали из большой сумки детективную лупу и предложили детям на время стать настоящими детективами. Этот прием вызвал живой интерес у всех детей, даже у тех, кто обычно был пассивен на занятиях.

При предъявлении проблемной ситуации (пустая коробка из-под конфет) дети оживились и начали выдвигать различные версии исчезновения конфет. Саша В. сразу предположил, что «конфеты съел Вова» (другой ребенок из группы), что вызвало смех. Мы перенаправили активность детей, сказав: «Интересная версия, но давайте попробуем найти другие объяснения. Что еще могло случиться с конфетами?».

При построении цепочки «5 почему» дети испытывали значительные трудности. После первого «почему» (Почему в коробке нет конфет?) большинство детей дали ответы: «Их съели», «Кто-то взял». Но уже на втором «почему» (Почему их съели/взяли?) многие затруднялись с ответом. В этот момент я использовала картинки-подсказки, задавая наводящие вопросы: «Посмотрите на эти картинки. Кто мог взять конфеты и зачем?».

Особые трудности возникли при переходе к третьему и последующим «почему». В этих случаях мы активно помогали детям, задавая уточняющие

вопросы: «А почему человек хотел сделать приятное? Что могло произойти?». При ответах детей мы обращали внимание на использование союзов «потому что», «поэтому», демонстрируя соответствующие пиктограммы.

Алиса К., которая на констатирующем этапе показала низкий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи, с нашей помощью смогла ответить на три «почему», что было значительным успехом для нее. Мы хвалили каждого ребенка за любой, даже минимальный успех, что создавало положительный эмоциональный фон.

На этапе формулирования полной причинно-следственной цепочки мы записывали ответы детей на большом листе бумаги в виде схемы, соединяя их стрелками. Затем мы вместе «прочитали» получившуюся историю от начала до конца. Я начинала фразу: «В коробке нет конфет, потому что...», – а дети продолжали, опираясь на схему.

После занятия учитель-логопед отметила, что некоторые дети впервые использовали в речи сложноподчиненные предложения с союзом «потому что», хотя и с нарушениями грамматического строя речи.

В течение всего формирующего эксперимента прием «5 почему» интегрировался в различные виды деятельности детей. Например, во время прогулки воспитатель обращала внимание детей на природные явления и задавала вопросы: «Почему листья желтеют?», «Почему птицы улетаются?». Во время режимных моментов обсуждались вопросы: «Почему нужно мыть руки перед едой?», «Почему нельзя бегать в группе?».

Для закрепления навыков родителям были предложены домашние задания. Например, игра «Семейные детективы», в которой родителям предлагалось обсудить с детьми различные бытовые ситуации с использованием приема «5 почему»: «Почему не работает пульт от телевизора?», «Почему закончилось молоко в холодильнике?». Многие родители отмечали, что такие обсуждения стали интересным семейным ритуалом и способствовали развитию речи и мышления детей.

Для родителей была подготовлена памятка «Как использовать прием «5 почему» в домашних условиях» (Приложение А), проведена консультация на тему «Развитие причинно-следственного мышления у детей с нарушениями речи».

Педагог-психолог детского сада проводила индивидуальные занятия с детьми, показавшими наиболее низкие результаты на констатирующем этапе. На этих занятиях использовались специальные игры и упражнения, адаптированные к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

В ходе реализации программы мы столкнулись с некоторыми трудностями. Основная проблема заключалась в неравномерности усвоения материала детьми. Некоторые дети быстро научились выделять 2-3 причины события, в то время как другие с трудом формулировали даже одну причину. Для решения этой проблемы мы использовали дифференцированный подход, варьируя сложность заданий и степень оказываемой помощи.

Еще одной трудностью было то, что некоторые дети механически запоминали ответы на типичные вопросы «почему», не понимая сути причинно-следственных связей. Для преодоления этой трудности мы постоянно меняли контекст заданий, использовали разнообразный наглядный материал и стимулировали детей к самостоятельным рассуждениям.

В целом, наблюдалась положительная динамика в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи у всех детей экспериментальной выборки, хотя и в разной степени. К концу формирующего этапа дети стали чаще использовать в речи союзы «потому что», «поэтому», научились выделять 2-3 причины наблюдаемых событий, некоторые дети начали самостоятельно выстраивать причинно-следственные цепочки из 3-4 звеньев.

Таким образом, в рамках формирующего этапа эксперимента была разработана и реализована программа «Почемучки: исследуем мир причин и следствий», направленная на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему». Программа включала комплекс

групповых и индивидуальных занятий, интеграцию приема в различные виды деятельности детей, а также работу с родителями по закреплению навыков в домашних условиях.

Основными особенностями реализации программы были: использование наглядных опор и визуальных подсказок, адаптация речевого материала с учетом речевых возможностей детей, поэтапное усложнение заданий, создание положительного эмоционального фона. В реализации программы принимали участие воспитатель группы, учитель-логопед и педагог-психолог детского сада, что обеспечило комплексный подход к решению поставленных задач.

В процессе работы дети постепенно овладевали навыками выявления причин событий и явлений, учились выстраивать логические цепочки из нескольких звеньев, обогащали свой лексический запас, формировали грамматические навыки, связанные с использованием сложноподчиненных предложений. Предварительные наблюдения показали положительную динамику в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи у всех детей экспериментальной выборки, что будет проверено и подтверждено в ходе контрольного этапа эксперимента.

2.3 Анализ результативности проведенной работы

По завершении формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап экспериментальной работы, направленный на определение эффективности разработанной программы по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему».

Контрольный этап экспериментального исследования проводился в декабре 2024 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22 «Яблонька». В

контрольном эксперименте принимали участие те же 10 детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, что и на констатирующем этапе.

Для оценки эффективности проведенной работы применялись те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе:

- методика «Последовательные картинки» (модифицированная методика Н.В. Нищевой);
- методика «Почему это произошло?» (авторская адаптация методики О.В. Дыбиной);
- методика «Что сначала, что потом?» (адаптированная методика Л.А. Венгера).

Анализ результатов повторной диагностики показал положительную динамику в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки по всем использованным методикам.

Результаты по методике «Последовательные картинки» представлены на рисунке 5.

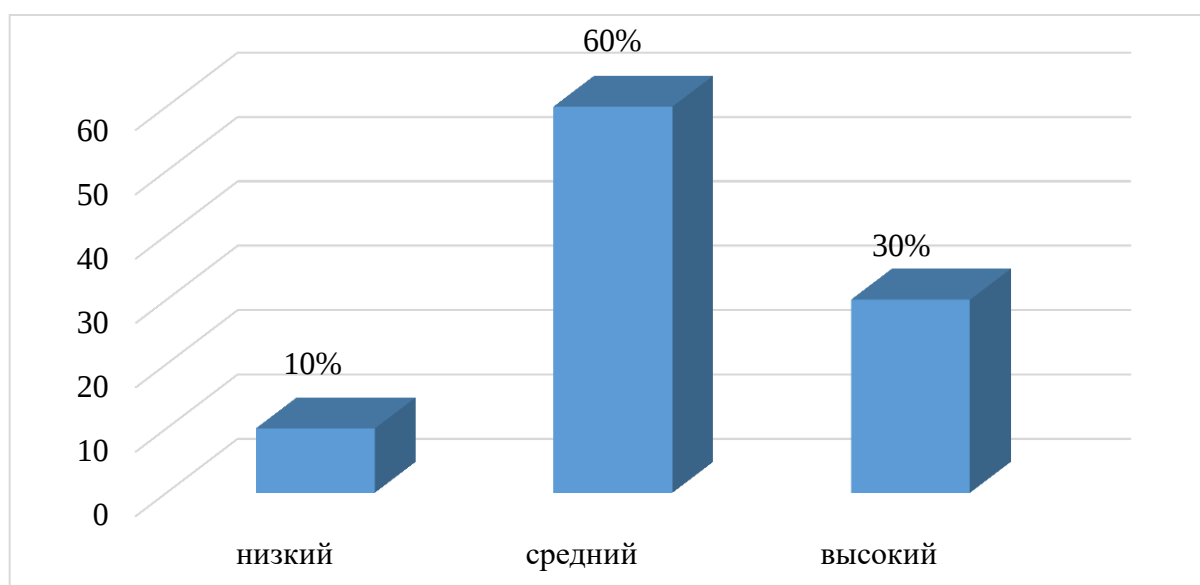


Рисунок 5 – Результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР по методике «Последовательные картинки» (контрольный этап, %)

Высокий уровень прохождения заданий методики показали 3 ребенка (30%), средний уровень – 6 детей (60%), на низком уровне выполнил задания диагностики 1 ребенок (10%).

По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20%, со средним уровнем – на 20%, а с низким уровнем уменьшилось на 40%. Дети, показавшие высокий уровень, самостоятельно устанавливали правильную последовательность картинок и составляли логичный рассказ с указанием причинно-следственных связей. Дети со средним уровнем также справились с заданием, но иногда требовалась незначительная помощь взрослого. Только один ребенок продолжал демонстрировать низкий уровень, испытывая существенные трудности при установлении последовательности картинок и составлении рассказа.

Результаты диагностики по методике «Почему это произошло?» представлены на рисунке 6.

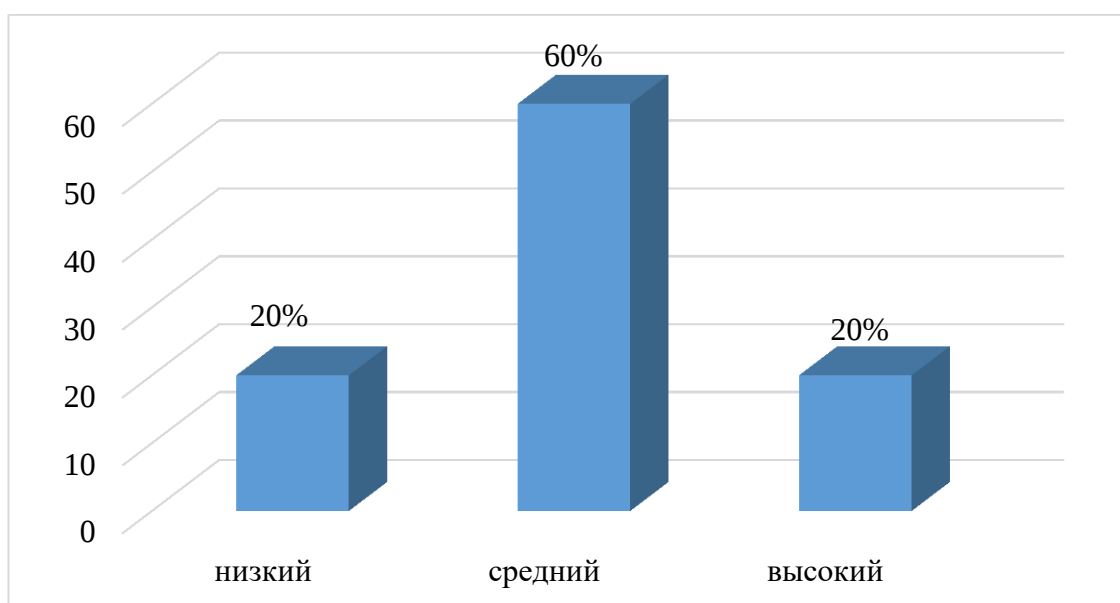


Рисунок 6 – Результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР по методике «Почему это произошло?» (контрольный этап, %)

На высоком уровне задание выполнили 2 ребенка (20%), на среднем – 6 детей (60%), на низком также 2 ребенка (20%).

По данной методике наблюдается значительное улучшение результатов: появились дети с высоким уровнем (20%), количество детей со средним уровнем увеличилось на 30%, а с низким уровнем уменьшилось на 50%. Дети с высоким уровнем смогли назвать 4-5 возможных причин наблюдаемых событий, выстраивая логическую цепочку. Дети со средним уровнем называли 2-3 возможные причины, что свидетельствует о формировании у них базовых навыков установления причинно-следственных связей.

Результаты по методике «Что сначала, что потом?» представлены на рисунке 7.

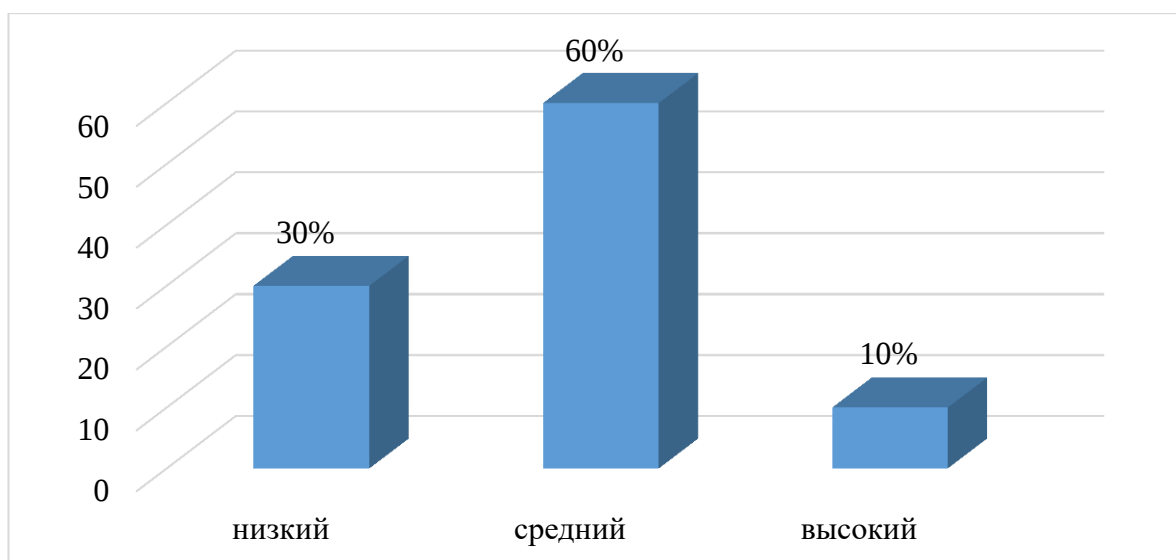


Рисунок 7 – Результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР по методике «Что сначала, что потом?» (контрольный этап, %)

На высоком уровне задание выполнил 1 ребенок (10%), на среднем уровне – 6 детей (60%), на низком уровне – 3 ребенка (30%).

По этой методике также отмечается положительная динамика: появились дети с высоким уровнем (10%), количество детей со средним уровнем увеличилось на 40%, а с низким уровнем уменьшилось на 50%. Дети

со средним и высоким уровнями стали лучше определять последовательность событий в парах высказываний, правильно выделяя причину и следствие.

По результатам трех диагностических методик был определен общий уровень развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки после проведения формирующего эксперимента. Обобщенные результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 8.

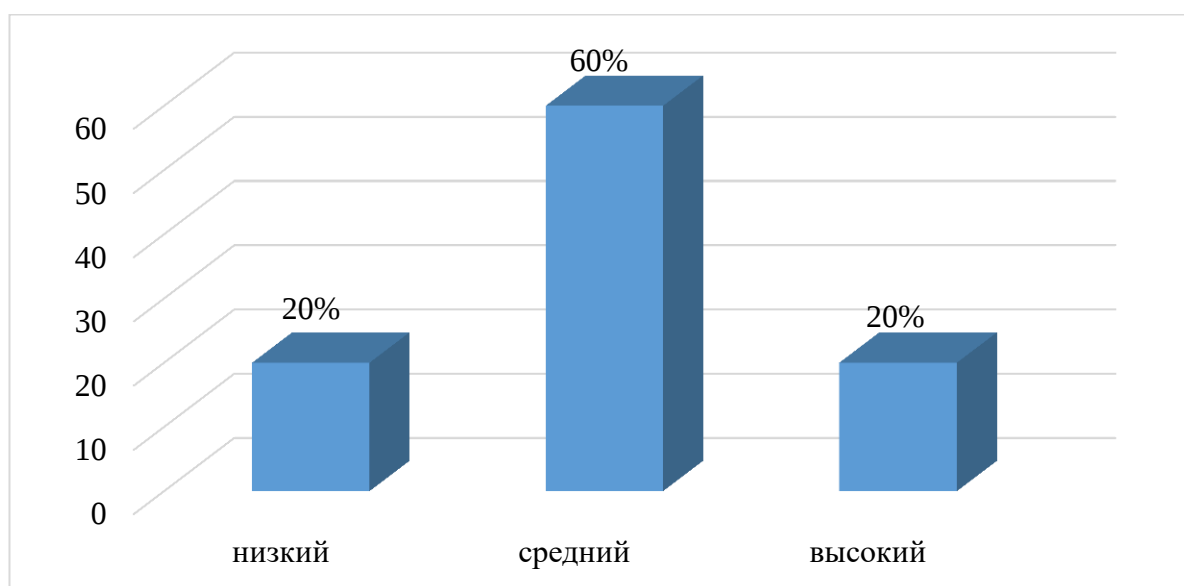


Рисунок 8 – Обобщенные результаты диагностики детей 5-6 лет с ТНР на контрольном этапе эксперимента, %

Обобщение результатов прохождения контрольной диагностики показало, что умение устанавливать причинно-следственные связи после реализации педагогической программы на высоком уровне развито у 2 детей (20%), на среднем уровне – у 6 детей (60%), на низком уровне данный навык сохранился у 2 детей (20%).

Для наглядного представления динамики развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительные результаты диагностики умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Динамика
Высокий	-	20% (2 ребенка)	+20%
Средний	30% (3 ребенка)	60% (6 детей)	+30%
Низкий	70% (7 детей)	20% (2 ребенка)	-50%

Для визуального представления динамики развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был составлен следующий график (рисунок 9).

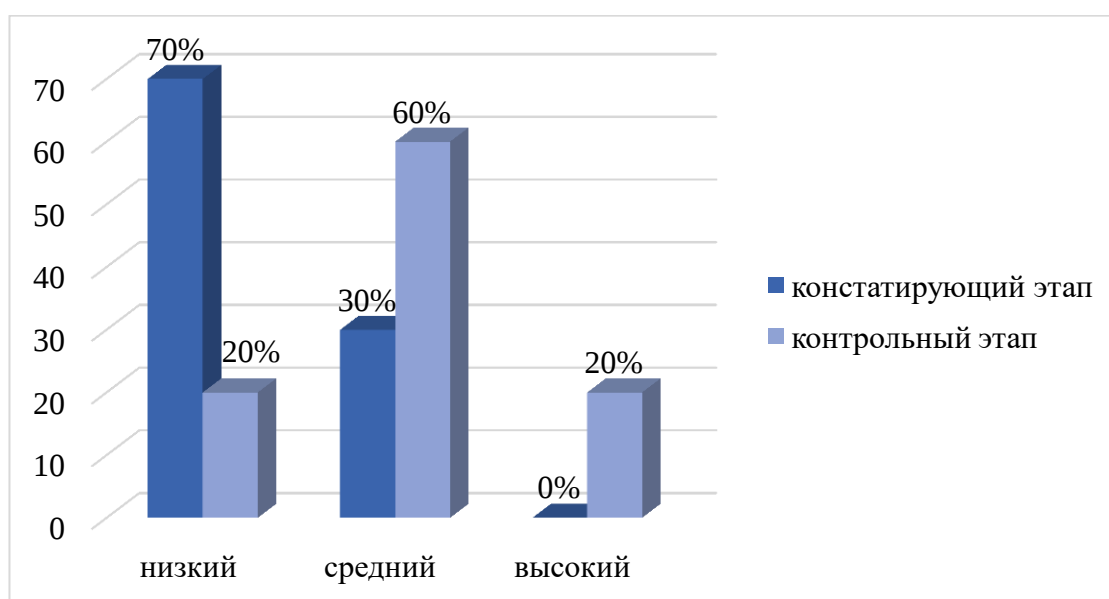


Рисунок 9 – Динамика развития у детей 5-6 лет с ТНР умения устанавливать причинно-следственные связи, %

Согласно данным констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы умение устанавливать причинно-следственные связи улучшилось у 5 детей в группе (50%), у 3 детей повторная диагностика выявила средний уровень, у 2 детей высокий уровень.

Для подтверждения статистической значимости полученных результатов был использован Т-критерий Вилкоксона для сравнения двух зависимых выборок (таблица 3). Данный критерий позволяет определить, является ли сдвиг показателей в экспериментальной группе после проведения формирующей работы статистически значимым. Статистический анализ проводился по общим баллам, полученным детьми по трем методикам до и после формирующего эксперимента. Максимально возможный балл по трем методикам составлял 9 баллов (по 3 балла за каждую методику).

Таблица 3 – Индивидуальные результаты детей экспериментальной выборки на констатирующем и контрольном этапах (в баллах)

Имя ребенка	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг (d)	Абсолютное значение сдвига (d)	Ранг
Сережа М.	4	7	+3	3	6
Вика Л.	3	5	+2	2	3.5
Дима К.	5	8	+3	3	6
Маша Р.	3	4	+1	1	1.5
Саша В.	5	7	+2	2	3.5
Алиса К.	3	4	+1	1	1.5
Миша Т.	4	7	+3	3	6
Катя П.	3	6	+3	3	6
Денис Л.	4	6	+2	2	3.5
Аня С.	3	5	+2	2	3.5

При анализе данных таблицы 3 видно, что у всех детей экспериментальной выборки наблюдается положительный сдвиг в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи. Для определения статистической значимости этих изменений проведем расчет Т-критерия Вилкоксона.

Сумма рангов по положительным сдвигам: $T^+ = 40,5$. Сумма рангов по отрицательным сдвигам: $T^- = 0$. Эмпирическое значение Т-критерия равно наименьшей из сумм рангов: $T_{\text{эмп}} = 0$.

Для $n=10$ при уровне значимости $p \leq 0.01$ критическое значение Т составляет 5. $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ ($0 < 5$), следовательно, сдвиг в сторону повышения

уровня развития умения устанавливать причинно-следственные связи является статистически значимым на уровне значимости $p \leq 0.01$.

Помимо количественных показателей, наблюдалась положительная динамика и в качественных характеристиках умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной выборки:

- улучшение речевого оформления причинно-следственных связей. Дети стали чаще и правильнее использовать в речи союзы «потому что», «поэтому», «из-за того, что»;
- повышение самостоятельности в установлении причинно-следственных связей. Если на констатирующем этапе большинству детей требовалась значительная помощь взрослого, то на контрольном этапе многие дети самостоятельно выстраивали логические цепочки из 2-3 звеньев;
- расширение области применения. Дети начали использовать навык установления причинно-следственных связей не только при выполнении специальных заданий, но и в повседневной жизни, в игровой деятельности, при обсуждении литературных произведений;
- развитие любознательности. У детей повысился интерес к выяснению причин различных явлений и событий, они стали чаще задавать вопрос «почему?».

Анализ индивидуальных результатов детей экспериментальной выборки показал, что наиболее выраженная динамика наблюдалась у детей со средним исходным уровнем развития умения устанавливать причинно-следственные связи (Сережа М., Дима К., Миша Т.). Эти дети на контрольном этапе продемонстрировали высокий уровень по большинству методик. Дети с изначально низким уровнем (Вика Л., Маша Р., Алиса К., Катя П., Аня С.) также показали положительную динамику, однако степень улучшения у них была различной. Наиболее значительные изменения произошли у Кати П. и Вики Л., которые перешли на средний уровень по всем методикам. У Маши Р.

и Алисы К. улучшения были менее выраженными, что может быть связано с более тяжелыми нарушениями речи (моторная алалия).

В целом анализ результатов контрольного этапа эксперимента свидетельствует о положительной динамике в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что после проведения формирующей работы с использованием приема «5 почему» количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20%, со средним уровнем – на 30%, а с низким уровнем уменьшилось на 50%.

Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердила достоверность полученных результатов на уровне значимости $p \leq 0.01$, что свидетельствует о значимости положительных изменений в развитии исследуемого умения у детей экспериментальной выборки.

Качественный анализ результатов показал, что дети стали лучше понимать и объяснять причинно-следственные связи, правильно использовать соответствующие языковые средства, проявлять большую самостоятельность при решении познавательных задач. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанной программы по развитию умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему». Применение данного приема в коррекционно-развивающей работе способствует не только развитию причинно-следственного мышления, но и совершенствованию речевых навыков детей, что особенно важно для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Разработанная программа может быть рекомендована для использования в практике работы дошкольных образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное образование и коррекционную работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Заключение

В ходе исследования были сделаны теоретические и практические выводы.

В результате теоретического анализа проблемы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи было установлено следующее.

Тяжелые нарушения речи представляют собой комплексную проблему, охватывающую различные компоненты речевой системы. К категории тяжелых нарушений речи относятся такие нарушения как алалия, дизартрия, общее недоразвитие речи различных уровней, тяжелая форма заикания, афазия и ринолалия. При этом нарушения речевого развития у детей 5-6 лет сопровождаются различными неврологическими и психическими особенностями, которые проявляются в виде нескольких основных синдромов, связанных с повышенным внутричерепным давлением, нервной истощаемостью и особенностями двигательной сферы.

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается специфическая картина развития познавательных процессов:

- снижение устойчивости, объема и распределения внимания;
- ограничения слуховой памяти при относительной сохранности смысловой памяти;
- трудности в формировании пространственных представлений;
- отставание в развитии словесно-логического мышления при сохранных предпосылках к развитию мыслительных операций;
- недостаточное развитие творческого воображения;
- нарушения всех видов восприятия.

В области развития причинно-следственных связей у детей 5-6 лет в норме отмечается:

- способность к анализу, сравнению, обобщению и классификации объектов и явлений;

- умение устанавливать прямые и обратные связи между знакомыми объектами и явлениями;
- возможность прогнозирования последствий событий на основе имеющегося опыта;
- способность к построению умозаключений и формированию суждений.

Особенности формирования причинно-следственных связей у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуются: увеличением времени, необходимого для формирования мыслительных операций; затруднениями в вербализации наблюдаемых причинно-следственных отношений; преобладанием конкретных операций над абстрактными; недостаточной сформированностью процессов генерализации и систематизации; дефицитарностью в идентификации имплицитных причинно-следственных связей; сниженной способностью к предвосхищению последствий действий.

Для развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей с тяжелыми нарушениями речи требуется комплексный методологический подход, включающий:

- визуально-логические методы (использование серий сюжетных картин, схем-алгоритмов, структурно-логических таблиц);
- вербально-логические методы (моделирование проблемных ситуаций, составление рассказов-рассуждений);
- практико-ориентированные методы (экспериментирование, моделирование ситуаций из повседневной жизни).

Выявленные особенности обуславливают необходимость специально организованной коррекционно-педагогической работы, учитывающей специфику развития детей с тяжелыми нарушениями речи и направленной на формирование у них способности устанавливать причинно-следственные связи. Эффективность такой работы зависит от системного использования различных методов и инструментов в рамках комплексного коррекционно-развивающего воздействия.

Во второй главе исследования было представлено экспериментальное изучение проблемы развития умения устанавливать причинно-следственные связи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему».

Констатирующий этап экспериментального исследования, проведенный на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22 «Яблонька», позволил выявить исходный уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Комплексная диагностика с использованием трех взаимодополняющих методик показала преобладание низкого уровня развития данного умения у большинства детей экспериментальной группы (70%), что свидетельствовало о наличии выраженных трудностей в установлении причинно-следственных связей даже в простых ситуациях. Полученные результаты подтвердили актуальность проблемы исследования и необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и апробирована программа «Почемучки: исследуем мир причин и следствий», направленная на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи у детей с тяжелыми нарушениями речи с использованием приема «5 почему». Программа реализовывалась в течение 8 недель и включала комплекс групповых и индивидуальных занятий, интеграцию приема в различные виды деятельности детей, а также работу с родителями по закреплению навыков в домашних условиях. В реализации программы принимали участие воспитатель группы, учитель-логопед и педагог-психолог детского сада, что обеспечило комплексный подход к решению поставленных задач.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента свидетельствует о положительной динамике в развитии умения устанавливать причинно-следственные связи у детей экспериментальной группы. Сравнительный

анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что после проведения формирующей работы количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20%, со средним уровнем – на 30%, а с низким уровнем уменьшилось на 50%. Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердила достоверность полученных результатов на уровне значимости $p \leq 0.01$.

Качественный анализ результатов выявил положительные изменения в речевом оформлении причинно-следственных связей, повышение самостоятельности детей при решении познавательных задач, расширение области применения данного умения, а также развитие любознательности и познавательного интереса.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что систематическое применение приема «5 почему» в коррекционно-развивающей работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи способствует развитию умения устанавливать причинно-следственные связи при соблюдении определенных педагогических условий.

Результаты исследования имеют практическую значимость и могут быть использованы в работе воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений для оптимизации коррекционно-развивающего процесса с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Разработанная программа может служить методической основой для специалистов, работающих с данной категорией детей, а также для родителей, заинтересованных в развитии мышления и речи своих детей.

Список используемой литературы

1. Арсеньева М. В., Баряева Л. Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы) // Специальное образование. 2019. № 4 (56). С. 55-57.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. М. : АСТ: Астрель, 2017. 224 с.
3. Ахутина Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л. С. Выготского // Система языка и языковое мышление / под ред. Е. Ф. Кирова и Г. М. Богомазова. М. : Либроком, 2009. 378 с.
4. Балчюниене И. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи // Специальное образование. 2017. № 3. С. 50-57.
5. Баряева Л. Б. Межличностное взаимодействие детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместной предметно-игровой деятельности // Специальное образование. 2024. №3 (75). С. 45-52.
6. Белкин П. Ю, Лебедева И. Н., Митрачкова М. В., Юрченко Т. И. Методические рекомендации к организации и проведению педагогической диагностики и мониторинга развития детей в детском саду: учебно-методическое пособие для педагогов / под общ. ред. проф. Л. Б. Баряевой. М. : Современные технологии в образовании и культуре, 2024. 218 с.
7. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. 3-е изд. М., 2002. 632 с.
8. Бочкарева Т. А. К вопросу о подходах к оценке качества состояния связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: проблема единиц и диагностических критериев // Дефектология. 2023. № 3. С. 101-103.

9. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. 2020. № 3. С. 45-46.
10. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М. : Книголюб, 2018. 104 с.
11. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие. М. : АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. 210 с.
12. Ворошилова Е. Л. Основные направления развития теории и практики логопедического обследования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. № 7. С. 28-34.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2009. 351 с.
14. Глухов В. П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития // Среднее профессиональное образование. 2014. № 10. С. 45-51.
15. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения их пересказу // Дефектология. 2018. № 1. С. 55-58.
16. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Издательский дом «Грааль», 2001. 541 с.
17. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АРКТИ, 2016. 168 с.
18. Елисеева М. Б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // Русский язык в школе. 2017. № 6. С. 87-90.
19. Емельянова И. Д. Развитие двигательной активности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Человек. Спорт. Медицина. 2023. № 3. С. 54-59.
20. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 214 с.

21. Залевская А. А. Вопросы теории самоконтроля в свете моделирования речемыслительной деятельности // Слово и текст: психолингвистический подход. 2015. № 15. С. 140-149.
22. Заречная А. А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14, № 5. С. 25-33.
23. Зотеева В. В. Речевое развитие дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2019. С. 60-62.
24. Лалаева Р. И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 1. С. 200-205
25. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб. : СОЮЗ, 2017. 224 с.
26. Лебедева И. Н. Нарушения перцептивно-когнитивных компонентов речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2023. № 4. С. 451-456.
27. Лебедева И. Н. Особенности речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи при изучении сказок со схожим сюжетом // Специальное образование. 2024. № 2 (74). С. 29-37.
28. Лебедева И. Н. Формирование речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи при работе с текстами литературных произведений в условиях инклюзивного образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 11. С. 28-34.
29. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 1967. 99 с.

30. Лопатина Л. В. Подходы к диагностике и коррекции системной речевой недостаточности у дошкольников // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / науч. ред. В. П. Крючков; ред.-сост. О. В. Кощеева, Т. А. Бочкарева. Саратов : Саратовский источник, 2019. 541 с.

31. Митина Е. В. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник науки. 2024. №3 (72). С. 63-66.

32. Михайлова О. В. Система психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи Вестник практической психологии образования 2019. №4(4). С. 53-61.

33. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ : Бурятское кн. изд-во, 1974. 94 с.

34. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). М. : Детство-Пресс, 2009. 352 с.

35. Нищева Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. ФГОС. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. 80 с.

36. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М. : Тривола, 2018. 632 с.

37. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 2007. 256 с.

38. Писмарова П. Н. Психолого-педагогические условия развития креативности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Педагогический форум. 2024. № 14. С. 99-102.

39. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. 445 с.

40. Попова Е. А., Маслина С. В., Шеншина Т. В. Развитие способностей воспитанников группы компенсирующей направленности в

рамках реализации проекта «Успех каждого ребенка» как условие успешной подготовки к школьному обучению // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 5 (42). С. 12-15.

41. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) // «Российская газета», N 265, 25.11.2013.

42. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Методика формирования у дошкольников классификационных навыков (Технология ТРИЗ). М. : АРКТИ, 2016. 80 с.

43. Смирнова О. Н. Умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями у детей 5-6 лет посредством моделирования // Форум молодых ученых. 2020. №3 (43). С. 346-349.

44. Степанов С. С. Дефектология : Словарь-справочник. М. : Сфера, 2004. 36 с.

45. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2019. 256 с.

46. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Соболева А. В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. М. : Изд-во В. Секачев, 2020. 196 с.

47. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М. : Профессиональное образование, 1993. 232 с.

48. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1991. 133 с.

49. Хуснутдинова Л. Ю. Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 36. С. 10-15.

50. Чиркина Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография. Архангельск : Поморский университет, 2009. 320 с.

51. Шорохова О. А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2017. 208 с.

Приложение А

**Памятка для родителей. Развиваем мышление
с помощью приема «5 почему»**

Уважаемые родители!

Прием «5 почему» – это простой и эффективный способ развития мышления, речи и познавательной активности вашего ребенка. Этот метод помогает детям научиться устанавливать причинно-следственные связи, размышлять и анализировать окружающий мир.

Что такое прием «5 почему»?

Прием состоит в последовательном задавании вопроса «Почему?» пять раз подряд, чтобы добраться до корня причины какого-либо события или явления. С каждым новым вопросом ребенок погружается все глубже в понимание взаимосвязей.

Пример:

- Почему лужи на дороге? – Потому что прошел дождь.
- Почему прошел дождь? – Потому что на небе были тучи.
- Почему на небе были тучи? – Потому что испарилась вода.
- Почему испарилась вода? – Потому что солнце нагрело воду в реках и морях.
- Почему солнце нагрело воду? – Потому что солнце дает тепло и свет.

Как использовать прием «5 почему» дома?

Выбирайте интересные ситуации из повседневной жизни:

- Почему молоко закончилось?
- Почему машина не заводится?
- Почему ты плачешь/смеешься?
- Почему цветок завял?
- Почему ты опоздал?

Продолжение Приложения А

Используйте наглядные опоры:

- Рассматривайте иллюстрации в книгах и задавайте вопросы «Почему?»
- Обсуждайте последовательность событий на картинках.
- Создайте вместе с ребенком «дерево почему» – схему, где от каждого ответа идут новые вопросы.

Превратите прием в игру:

- «Детективы» – разгадывайте причины различных происшествий:
- «Сказочные почемушки» – исследуйте причины поступков героев сказок;
- «Что было бы, если бы...» – меняйте элементы причинной цепочки.

Соблюдайте правила:

- задавайте вопросы доброжелательным тоном;
- не торопите ребенка с ответом;
- подсказывайте, но не отвечайте за ребенка;
- хвалите за любые попытки рассуждать;
- постепенно увеличивайте количество «почему» от 1-2 до 5.

Что дает прием «5 почему»?

- Развивает логическое мышление и способность анализировать.
- Формирует умение устанавливать причинно-следственные связи.
- Обогащает речь, расширяет словарный запас.
- Развивает грамматический строй речи (использование сложных предложений с союзами «потому что», «поэтому»).
- Стимулирует познавательную активность и любознательность.
- Учит ребенка формулировать и задавать вопросы.
- Способствует развитию внимания и памяти.

Продолжение Приложения А

Примеры заданий для выполнения дома.

«Разгадай историю»

Расскажите ребенку начало и конец истории, предложите восстановить середину с помощью цепочки «почему». Пример: «Утром Петя вышел из дома в сухой одежде. Когда он пришел в детский сад, его куртка и ботинки были мокрыми. Почему?»

«Эмоциональный детектив»

Обсудите с ребенком причины различных эмоциональных состояний. Пример: «Почему мальчик на картинке грустный?» (Продолжайте цепочку 5 «почему»)

«Природные явления»

Наблюдайте за природными явлениями и обсуждайте их причины. Пример: «Почему на деревьях появились почки?» и т.д.

«Семейный журнал почемучек»

Заведите блокнот, куда будете записывать интересные вопросы ребенка и совместно найденные ответы.

Важно помнить!

Для детей с нарушениями речи особенно важны:

- наглядная опора (картинки, схемы, реальные предметы);
- четкие, понятные формулировки вопросов;
- терпение и поддержка со стороны взрослых;
- регулярность занятий (5-10 минут ежедневно).

Используя прием «5 почему» в повседневном общении с ребенком, вы поможете ему развить не только речь, но и мышление, интерес к познанию окружающего мира!