

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

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»
(наименование кафедры)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль)/специализация)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Студент

Б.К. Габбасова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

А.Ю. Козлова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Консультанты

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2017г.

Тольятти 2017

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме развитие у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мышления посредством кейс-технологии. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью организации коррекционного процесса, направленного на развитие мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием кейс-технологии как коррекционно-развивающего средства.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство эффективности кейс-технологии как средства развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать в процессе коррекционно-развивающей работы кейсы, направленные на развитие мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 источник) и 10 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 62 страницах. Общий объем работы с приложением – 77 страниц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мышления посредством кейс-технологии	10
1.1 Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития	10
1.2 Кейс-технология, возможности ее применения в развитии мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития	16
Глава 2. Экспериментальное исследование развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мышления посредством кейс-технологии	22
2.1 Выявление уровня развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития	22
2.2 Организация и содержание работы по развитию мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством кейс-технологии	35
2.3 Определение эффективности экспериментальной работы	49
Заключение	58
Список используемой литературы	60
Приложение	63

Введение

Современный этап культурно-исторического развития общества характеризуется умножением интеллектуального потенциала, проникновением на новые уровни познания объективного мира, возникновением качественно новых источников информации. Особое значение здесь приобретает способность личности активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также ориентироваться в объеме информации. Умение использовать информацию определяется развитостью мышления и мыслительных операций, а также их оформленностью в систему.

Развитие мыслительной деятельности, овладение мыслительными операциями является одной из актуальных задач умственного воспитания детей дошкольного возраста.

Психолого-педагогические исследования показывают, что основные логические операции начинают формироваться в дошкольном возрасте, начиная с 5-6 лет. Однако в психологии существуют различные подходы к вопросу становления логических структур мышления (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительных операций). В работах А. Валлона, Б. Инельдера, Ж. Пиаже, В.В. Рубцова, Е.Г. Юдина определены возрастные границы, в рамках которых протекает процесс, основанный на спонтанных механизмах развития мышления, которые являются главным фактором, определяющим успешность формирования логических структур, т.е. развитие мышления рассматривается как процесс, относительно независимый от обучения, подчиняющийся в основном биологическим законам. Следовательно, обучение не является основным источником и движущей силой развития мышления.

В работах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна обосновывается ведущая роль обучения как основного стимула развития, указывается на неправомерность

противопоставления развития психологических структур и обучения. В исследованиях Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Ливитова доказана возможность формирования отдельных мыслительных операций у детей дошкольного возраста.

Т.о., несмотря на некоторые разногласия относительно механизмов развития мышления в работах как отечественных, так и зарубежных ученых установлено, что в дошкольном возрасте происходит освоение основных мыслительных операций. Дети дошкольного возраста овладевают умениями анализа, синтеза, классификации. Первоначально эти операции имеют чувственно-конкретные формы, к концу дошкольного возраста начинают переходить на словесно-понятийный уровень (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Д.Н. Узнадзе и др.).

Однако у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в становлении мыслительной деятельности отмечается заметное отставание и своеобразие. В специальной психологии достаточно хорошо исследованы и описаны особенности мышления детей с данным нарушением в развитии (Н.В. Елфимова, С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, В.А. Пермякова, Т.А. Стрекалова). Исследователи отмечают конкретность мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития, недостаточное развитие логических операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с задержкой психического развития характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий. Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в преодолении выделенных недостатков мышления.

Т.о., проблема развития мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остается актуальной. При этом важно

определить, какие коррекционно-развивающие средства способствуют преодолению указанных трудностей. Решение этого вопроса позволит рассмотреть потенциальные возможности и пути компенсаторного развития мышления у детей с задержкой психического развития на этапе дошкольного детства, что имеет важное значение при подготовке этих детей к освоению основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Одним из инновационных средств развития мышления детей старшего дошкольного возраста является кейс-технология, которая рассматривается как интерактивная образовательная технология. Содержание данной технологии строится на смоделированных или реальных ситуациях, которые направлены не на прямую передачу детям знаний, а на формирование информационной компетентности, на развитие умений анализировать, рассуждать, обобщать, выдвигать предположения, делать выводы. В коррекционно-развивающей работе с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития возможно использование наглядных кейсов. Отечественные психологи П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и другие в своих исследованиях указывали на взаимосвязь развития восприятия, речи и мышления. При проговаривании ребенком вслух воспринимаемых ситуаций, они лучше осмысливаются, появляется возможность активизировать мыслительные процессы. Это определило выбор кейс-технологии как ведущего средства развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Однако в настоящее время кейс-технология не получила широкого распространения в деятельности учителей-дефектологов из-за отсутствия ее адаптации для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Наряду с пониманием актуальности проблемы, анализ научных исследований и дефектологической практики позволил выявить существующее **противоречие** между необходимостью организации коррекционного процесса, направленного на развитие мышления у детей 6-7

лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием кейс-технологии как коррекционно-развивающего средства.

Вышеизложенное определило **проблему** исследования: каковы возможности кейс-технологии как средства развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития?

Исходя из рассмотренной проблемы, нами сформулирована **цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность кейс-технологии как средства развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В соответствии с вышеизложенным **объектом** нашего исследования выступает процесс развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования – кейс-технология как средство развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования строилась на предположении: преодоление недостатков развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития возможно, если:

- адаптировать с учетом индивидуальных возможностей детей с задержкой психического развития кейс-технологии и использовать ее в коррекционно-развивающей работе;
- разработать содержание кейсов и методику их применения в работе по развитию мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать в процессе коррекционно-развивающей работы кейсы, направленные на развитие мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие **методы**: теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; методы количественной обработки фактического материала.

Теоретическую основу исследования составили положения исследований:

– в области развития мышления детей с задержкой психического развития (Н.В. Елфимова, С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, В.А. Пермякова, Т.А. Стрекалова);

– использования кейс-технологии в образовательном процессе (В.П. Беспалько, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, Н.Ф. Талызина);

– адаптации кейс-технологии и применения кейсов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития (А.Ю. Козлова, А.В. Малахова).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Школа № 18» структурного подразделения детский сад.

Новизна исследования заключается в обосновании возможности использования адаптированной кейс-технологии в работе по развитию мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования в коррекционно-развивающей работе с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития апробированных кейсов, направленных на развитие мышления.

Структура работы. Бакалаврская работа состоит из введения, теоретической и практической частей, заключения, списка используемой литературы (31 источник); содержит 5 таблиц, 9 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мышления посредством кейс-технологии

1.1 Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития

Мышление – это познавательный психический процесс отражения и познания существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира [4].

Мышление дошкольника образно по своей сути. По мере развития визуальных и мыслительных операций ребенок начинает совершать действие с предметом в уме, и его мышление приобретает черты наглядно-образного. Развитие наглядно-образного мышления основывается на формировании и совершенствовании системы образов и представлений, умении оперировать образами. В то же время развивается логическое мышление. Развитие последнего начинается в самом раннем возрасте, когда ребенок улавливает простейшие связи между явлениями и обобщает известные ему предметы определенным образом [11, с. 91-101]. Постепенно операции сравнения и обобщения усложняются, ребенок учится устанавливать операции соответствия, классификации, круг его понимания взаимозависимостей постепенно расширяется. У ребенка 6 лет мышление находится «в плену» его житейского опыта: ребенок не может установить связи и отношения предметов логическим путем. Например, на вопрос о том, для чего нужна вода, они называют только купание и умывание, поскольку эти операции научились делать самостоятельно. То действия с водой, которые выполняют взрослые (стирку, приготовление пищи, передвижение по воде) и которые дети много раз наблюдали со стороны, обычно забываются. А.В. Запорожец отмечает важную особенность развития детского логического мышления в дошкольном возрасте: «В процессе развития детского мышления происходит

не только изменение отдельных интеллектуальных операций анализа, синтеза, абстрагирования и т.д., но и направленности детского мышления, отношения ребенка к стоящим перед ним интеллектуальным задачам» [11, с. 9]. Этому способствует формирование особой познавательной мотивации и формирования особых интеллектуальных действий, направленных на решение познавательных задач.

С развитием таких форм познавательной активности, как любознательность, познавательный интерес, мышление начинает включаться в познание детьми окружающей действительности, что обеспечивает выход за пределы задач, выдвигаемых только непосредственной практической деятельностью ребенка. Он начинает выдвигать познавательные задачи и искать объяснение заинтересовавшим его процессам, явлениям. Таким образом, от осознания более простых, очевидных внешних связей и взаимоотношений объектов дети постепенно переходят к осмыслению более сложных и скрытых взаимозависимостей. Так, отношения причины и следствия являются одной из важных разновидностей подобных зависимостей. К старшему дошкольному возрасту дети начинают выделять как причину явлений не только сразу узнаваемые внешние признаки объектов, но и их константные свойства. К завершению дошкольного возраста у детей формируется умение решать достаточно трудные задачи, которые требуют освоения некоторых физических и других отношений и связей, а также умения руководствоваться этими представлениями в измененных условиях.

Дошкольник, опираясь на образы, постепенно осуществляет переход от ориентировочных действий внешнего характера к внутренним мыслительным действиям. То есть становление наглядно-образного мышления происходит на наглядно-действенной основе. Детям становятся доступны элементарные обобщения, построенные на опыте их предметной деятельности и получающие закрепление в слове. В дошкольном возрасте ребенок начинает сталкиваться с более сложными и разнообразными задачами, которые требуют

выделения и установление связей и отношений между объектами, действиями, явлениями.

Таким образом, необходимое условие развития мышления детей – приобретение знаний, представлений об окружающем мире. Развитие и усложнение мыслительных действий составляет базу развития. Совершая действия с образами во внутреннем плане, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким образом справляется со стоящей перед ним задачей. Так совершается наглядно-образное мышление. Выполнение же действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. Слова и числа (знаковые системы) используются при этом как заместители реальных объектов. Мышление, которое совершается с помощью действий со знаками, – отвлеченное мышление. Оно называется логическим, так как подчинено законам логики.

При этом именно образное мышление является основным в дошкольном возрасте. В игре, изобразительной деятельности, конструировании и других видах детской деятельности осуществляется формирование знаковой функции сознания ребенка. Он начинает овладевать построением наглядных пространственных моделей – особого вида знаков, в которых отражаются связи и отношения объектов, существующие независимо от намерений, желаний и даже действий самого ребенка, т.е. объективно.

При определенных условиях организации познавательной деятельности образное мышление становится предпосылкой для овладения в старшем дошкольном возрасте обобщенными знаниями. Примером таких знаний являются знания о соотношении части и целого, о взаимосвязи основных частей конструкции, о зависимости от среды обитания строения тела животного и т.п.

Т.о., образные формы познания достигают достаточно высокого уровня обобщенности и могут обеспечить понимание детьми сущностных связей объектов окружающей действительности. Вместе с тем, когда перед ребенком встают задачи, которые нельзя решить наглядно, которые требуют

вычленения существенных свойств, связей и отношений, эти формы остаются образными и обладают определенной ограниченностью.

В старшем дошкольном возрасте ребенку все-таки доступно логическое построение рассуждения, но в том случае, когда речь идет о знакомой ему ситуации. Однако, основной формой мышления в дошкольном возрасте является наглядно-образное, поэтому познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит в основном на его основе.

Предпосылки для овладения логическим мышлением, усвоения действий со знаковыми системами, которые замещают реальные объекты и ситуации, закладываются на рубеже раннего и дошкольного возраста, когда у ребенка начинает развиваться знаковая функция сознания. Чтобы слово стало самостоятельным средством мышления, позволяющим решать умственные задачи без опоры на образы, ребенок должен освоить знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах, т.е. освоить выработанные обществом понятия.

Представления, которыми владеет ребенок, не могут стихийно превратиться в понятия. На них можно опираться при формулировании понятий. Непосредственно сами понятия и логические формы мышления, основанные на их применении, дети усваивают в процессе приобретения основ научных знаний.

При формировании понятий об отношениях вещей и количественных характеристиках у детей формируют умение пользоваться таким средством, как мера. Меры позволяют выделять, отделять друг от друга слитые в восприятии и представлении параметры величины. Так, длина измеряется одним видом мер, площадь – другим, объем – третьим, вес – четвертым и т.д. Последующий процесс формирования понятий состоит в организации перехода ребенка от ориентировочных действий внешнего характера к действиям во внутреннем плане (уме). При этом внешние средства заменяются словесными образами.

Поэтому при развитии у детей логического мышления педагог должен вопросами, указаниями и пояснениями вести детей к выделению существенных частей и элементов целого в соответствии с той задачей, которую поставил перед собой. Если показывать детям сразу все взаимосвязи, существующие между частями, то педагог должен завершить свою работу обобщением, т.е. вернуться к целому, но уже освоенному детьми более глубоко и полно. Этот процесс от целого к частям и их связям, а от них опять к целому – основная типичная черта высших форм человеческого мышления.

Уметь выделить существенное, главное и видеть это основное как целую «фигуру» на фоне деталей и несущественных признаков – значит обладать развитым логическим мышлением.

Дети, которые привыкли анализировать при встрече с новым явлением, пытаются его объяснить, строят догадки, сопоставляют факты. «Откуда трава на дорожках?» Одни говорят, что из семян, другие думают, что у травы есть корни, трети, что ее занесли с поля. Дети спорят: корней у травки нет, значит, не может сама вырасти, и ног нет, значит, не пришла сама с поля. Кто-то вспоминает, что видел, как сеяли траву в городском сквере. Выделяя существенные признаки и устанавливая существенные связи, анализируя уже известное, дети приходят к правильным выводам. Они овладевают новыми представлениями путем рассуждения, используя догадку, сопоставление, умозаключение и др.

Действия с числами и математическими знаками – это еще один вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте. Овладение дошкольниками отвлеченным числом как характеристикой количественных отношений объектов, а также действиями с числами и математическими знаками без опоры на образы – важная сторона развития мышления детей.

Образное мышление наиболее соответствует особенностям жизнедеятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в разных видах деятельности: игре, рисовании, общении и др. Поэтому

дошкольный возраст сензитивен (чувствителен) к обучению на наглядно-образной основе. Предпосылки развития логического мышления следует использовать лишь тогда, когда это необходимо для формирования у детей лишь некоторых основ начальных научных знаний (например, для овладения числом). При этом не следует стремиться сделать весь строй мышления ребенка дошкольного возраста логическим [29].

Таким образом, образное мышление старшего дошкольника дает достаточные возможности для освоения обобщенных знаний и при организованном образовательном процессе дети могут овладеть представлениями, отражающими существенные закономерности явлений из разных областей действительности. Эти представления являются наиболее значимым приобретением, необходимым ребенку для усвоения научных знаний в школе.

В процессе развития детского мышления происходит развитие отдельных интеллектуальных операций – анализа, синтеза, классификации, абстрагирования.

Однако у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в становлении мыслительной деятельности отмечается заметное отставание и своеобразие. В специальной психологии достаточно хорошо исследованы и описаны особенности мышления детей с данным нарушением в развитии (Н.В. Елфимова, С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, В.А. Пермякова, Т.А. Стрекалова) [31]. Исследователи отмечают конкретность мышления детей 6-7 лет с ЗПР, недостаточное развитие логических операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с ЗПР характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий.

Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в преодолении выделенных недостатков мышления.

1.2 Кейс-технология, возможности ее применения в развитии мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Выделенные в предыдущем параграфе особенности развития мышления у детей с ЗПР необходимо учитывать при выборе средств коррекционно-развивающей работы. Л.С. Выготский отмечал, что компенсация нарушений мыслительной деятельности детей возможна путем формирования высших психических функций, что требует создания благоприятных условий [4]. Зная особенности мышления детей с ЗПР, важно принимать во внимание неравномерность проявления ребенком познавательной активности и опираться на формы психической деятельности, в которых эта активность проще всего стимулируется. Следовательно, важно подбирать такие средства, которые максимально повышают интерес и активность ребенка с ЗПР. С учетом психофизиологических возможностей и особых образовательных потребностей детей с ЗПР специалисты абсолютно обоснованно выделяют приоритет использования наглядных и практических методов. Эти методы предполагают формирование сенсомоторной основы представлений и понятий детей с ЗПР об окружающей действительности.

Одной из инновационных образовательных технологий, использование которой в работе с детьми дошкольного возраста строится на наглядно-практической основе, является кейс-технология [11]. В нашем исследовании мы рассматриваем данную технологию как средство развития мышления детей 6-7 лет с ЗПР. Выбор кейс-технологии обусловлен ее направленностью не только на формирование у детей представлений, но и на развитие самостоятельности, активности в совместной познавательно-

коммуникативной деятельности. Применение кейс-технологии позволяет активизировать совместную и индивидуальную интеллектуальную деятельность каждого ребенка в процессе решения общих и значимых для каждого участника задач. В совместной интерактивной интеллектуальной деятельности детям с ЗПР проще преодолеть коммуникативные и когнитивные барьеры.

Термин «кейс» (от латинского «casus») означает дословно «запутанный или необычный случай». Кейсы стали применяться в образовательном процессе еще в начале XX в. в Гарвардском университете. За рубежом кейсы получили широкое распространение как педагогическое средство. В нашей стране эта технология считается инновационной, особенно в дефектологической практике [11].

Кейс-технология рассматривается как интерактивная образовательная технология, содержание которой строится на смоделированных или реальных ситуациях, направленных не на прямую передачу детям знаний, а на формирование информационной компетентности, на развитие умений анализировать, рассуждать, обобщать, выдвигать предположения, делать выводы.

Отечественные психологи П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и другие в своих исследованиях указывали на взаимовлияние восприятия, речи и мышления. Кейс-технология позволяет обеспечить взаимосвязанное сенсорное, умственное и речевое развитие ребенка: при проговаривании вслух воспринимаемых ситуаций, они лучше осмысливаются, появляется возможность активизировать мыслительные процессы. Т.о., в основе кейс-технологии лежит анализ проблемной ситуации (реальной или смоделированной) и представление своего подхода к ее решению. Ребенку кейсы позволяют принять верное решение путем анализа и рассуждения вслух. Активная совместная коммуникация детей, повторное проговаривание материала в совместной деятельности способствует развитию речи, мышления и других психических функций.

Кейс-технология актуальна, соответствует требованиям современной государственной образовательной политики, нацелена на личностно ориентированное деятельностное обучение, способствует реализации комплексного подхода, развитию личности ребенка, его высших психических функций. Кейс-технология активизирует образовательный процесс, преодолевает классический дефицит традиционного обучения, предлагаемый на кейсах материал интересен детям и вызывает у них эмоциональный отклик.

Преимуществом кейс-технологии, позволяющим ее применять в образовательной деятельности с дошкольниками, является возможность обсуждать и решать различные проблемные ситуации, опираясь на уже имеющиеся у детей знания (актуальный уровень), при этом во взаимодействии со сверстниками и взрослым осваивать новый опыт (зона ближайшего развития). Т.о., в процессе совместной работы с кейсом группа анализирует какую-либо реальную или смоделированную взрослым проблемную ситуацию и предлагает конкретное решение данной проблемы или жизненной ситуации. При этом индивидуальная работа детей с проблемной ситуацией сочетается с групповым обсуждением предложений каждого участника группы. Ценно то, что работа с предлагаемой ситуацией воспроизводит механизм принятия решения в жизни, он идентичен реальной аналогичной ситуации. Также кейс-технология обеспечивает закрепление умений детей применять имеющимися знаниями, выстраивая логические цепочки выхода из проблемной ситуации, аргументировать свою позицию, что, в свою очередь, обеспечивает развитие у дошкольников не только мыслительных процессов, но и ценностных ориентаций.

Т.о., выбор в нашем исследовании кейс-технологии обусловлен ее направленностью не только на освоение детьми когнитивного опыта (знаний, представлений), но и на развитие эмоционально-оценочного отношения к окружающей действительности (стремление, желание руководствоваться нормами и правилами поведения, выражать свое отношение к действиям

других и т.п.), а также освоение опыта деятельности и поведения (активность, инициативность, самостоятельность в выборе средств и способов деятельности, умение применять имеющийся опыт на практике, получать новые знания). Кейс-технологии позволяют ребенку овладевать конкретными знаниями и перенести их на себя, что является наиболее значимым при работе с содержанием абстрактного характера (правила и нормы поведения, нравственные и моральные принципы и т.д.).

Однако для использования кейс-технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР необходимо ее адаптировать с учетом особенностей психического развития детей дошкольного возраста с данным нарушением: недостаточное развитие мыслительных операций, сложности в установлении причинно-следственных связей в вербальной форме без опоры на наглядность; недоразвитие всех компонентов устной речи, не развитая связная речь, недостаточность коммуникативных умений и др.

В своем исследовании мы взяли за основу адаптированный вариант (таб. 1) оригинальной кейс-технологии, представленный в магистерской диссертации А.В. Малаховой, выполненной на кафедре «Дошкольная педагогика и психология» ТГУ под руководством к.п.н., доцента А.Ю. Козловой (2016 г.) [30].

Таблица 1 – Адаптация кейс-технологии для детей 6-7 лет с ЗПР
(А.В. Малахова)

Особенности детей с ЗПР	Адаптация технологии
Особенности восприятия (узость, нарушение целостности, ограниченность объема восприятия) и внимания (неустойчивое, рассеянное, низкая концентрация).	Ограничение количества объектов, предъявляемых одновременно в кейсе, яркий, понятный иллюстративный материал (картинки)
Особенности восприятия (сниженная скорость восприятия), недоразвитие мелкой моторики.	Увеличение времени для восприятия наглядного материала
Нарушение понимания обращенной речи (трудность восприятия речевых инструкций)	Односоставные пошаговые инструкции, сопровождающие работу с кейсом

Нарушение связной речи (неумение самостоятельно грамотно строить высказывание).	Совместное со взрослым обсуждение вариантов выхода из проблемной ситуации на шаге мозгового штурма, предложение взрослым конкретных речевых конструкторов.
Недоразвитие диалогической речи (сложности в ведении диалога, неумение выслушивать точку зрения сверстника, договариваться).	Не совместное обсуждение на шаге мозгового штурма, а в парах, малых группах. Дозированная помощь с опорой на алгоритм, карту-схему с правилами обсуждения.
Недоразвитие словесно-логического мышления (трудности в установлении причинно-следственных связей).	Включение, например, в наглядный кейс дополнительных иллюстраций (с изображением проблемной ситуации) в начале работы над кейсом, вторая (с изображением выхода из проблемной ситуации) на шаге решения проблемы.
Особенности восприятия (ограниченность объема восприятия, сниженная скорость восприятия).	Поэтапное предъявление иллюстраций (объектов) при работе с кейсами.
Недоразвитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, трудности переноса имеющихся знаний в новую ситуацию.	Включение в алгоритм работы над кейсом (на шаге мозгового штурма) практической деятельности детей (например, выбрать картинки, на которых изображено решение данной проблемной ситуации или реальные предметы, которые могут помочь в решении данной проблемы).

Т.о., кейс-технология, с одной стороны, требует наличия у детей конкретных знаний и умений, а с другой – способствует их развитию (в нашем исследовании – мыслительных действий). Ребенок приобретает опыт определять, анализировать, озвучивать проблемную ситуацию, а затем обосновывать свои предложения по отношению к ней. Вербальное представление своих идей – это достаточно сложный процесс с психологической точки зрения для детей с ЗПР даже в старшем дошкольном возрасте. Применение адаптированной кейс-технологии способствует развитию у детей с ЗПР не только мыслительных действий и речевых умений, но и опыта публичного выражения своих предположений. Дети

проговаривая ситуацию, пропускают ее через себя. Они учатся делать выводы, находить выходы из проблемных ситуаций в реальной жизни, приобретают опыт сравнивать предполагаемый результат с достигнутым, обосновывать свою позицию, аргументировать свой ответ.

Проанализировав существующие разновидности кейсов (дебрифинг, инсценировка, с использованием методов инцидентов, «информационного лабиринта», игровой, ситуационный – кейс-иллюстрация, фото-кейс) мы выбрали для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР игровой и ситуационный (кейс-иллюстрация) виды кейсов. Игровой кейс предполагает игровое моделирование проблемной ситуации и выхода из нее. В ситуационном кейс-иллюстрации предлагается картинка и текст с описанием сложившейся ситуации, задача, требующая решения [24].

Главные достоинства выбранных видов кейсов заключаются в работе над ситуацией, которая предлагается детям в игре либо на картинке с вариантом реальной или смоделированной ситуации и текст, заканчивающийся заданием – вопросом, который требует принятия решения. Активное взаимодействие со сверстниками и со взрослым, необходимость аргументации своего мнения преимущественно выделяет кейс-технологию среди традиционных коррекционно-развивающих средств.

Глава 2. Экспериментальное исследование развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мышления посредством кейс-технологии

2.1 Выявление уровня развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Изучив психолого-педагогические подходы к проблеме развития мышления детей с ЗПР, мы приступили к осуществлению экспериментальной части исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный). В исследовании принимали участие 30 детей, посещающих подготовительные к школе группы (компенсирующей направленности). Из них 15 детей составили экспериментальную группу и вторая подгруппа (15 детей) вошли в контрольную группу (Приложение А).

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении уровня развития мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Для реализации данной цели нами были выделены следующие критерии:

- невербальный компонент:
 - быстрота,
 - гибкость,
 - глубина,
 - самостоятельность, инициативность;
- вербальный компонент:
 - умение аргументировать ответ,
 - владение обобщающими словами,
 - логика рассуждения.

На основе выделенных критериев, с целью всестороннего их изучения на констатирующем этапе использовались следующие методики:

- прогрессивные матрицы Равена (детский вариант);
- тест Векслера, субтест 4 «Сходства» и субтест 8 «Последовательные картинки» (детский вариант);
- методика «Вербальные аналогии» О.Н. Усановой;
- методика изучения процесса обобщения;
- методика изучения процесса классификации;
- методика изучения процесса сравнения.

Перед диагностикой с каждым ребенком проводилась беседа, цель которой состояла в создании мотивации и интереса к исследованию, положительного эмоционального фона в общении, уменьшении напряженности и волнения ребенка.

Форма проведения диагностики – индивидуальная. Учитывая особенности детей с ЗПР при постановке вопросов методик, мы уделяли большое внимание точности формулировки и четкости в произношении. Любой ответ, кроме явно отрицательного, мы поощряли: «правильно», «молодец», «вот видишь, как хорошо ты все сделал», «очень хорошо» и т.д. Неудачные ответы обязательно «амортизировали», чтобы не вызвать отрицательного отношения к дальнейшему исследованию. Если ребенок говорил «не знаю», отвечали: «Ну что ж, это не имеет значения», «да, это тебе рановато знать», «не беда – я же не учитель, отметок не ставлю», «ну, знаешь, не будем на этом останавливаться; займемся чем-нибудь другим» и т.д. Если вместо ответа ребенок молчал, мы старались стимулировать его к ответу вообще, а не какому-либо конкретному. Не подсказывали, не наводили на определенный ответ, но не переходили к следующему заданию, если на предыдущий вопрос не было никакого ответа. Если ребенок давал 2 непротиворечивых ответа, но разного качества – оценивали по лучшему из них. В случае противоречивых высказываний спрашивали: «Ну, так как правильно?».

Методика 1. Прогрессивные матрицы Равена (детский вариант).

Цель – выявление систематизации в мышлении, способности логически мыслить и раскрывать существенные связи между предметами и явлениями (на наглядной основе).

Методика состоит из трех серий: А, Ав, В по 12 заданий в каждой серии.

Ребенку давалась следующая инструкция: «Посмотри сюда (показываем картинку). Здесь в рамке рисунок коврика, у которого недостает одной части. Ее отсюда вырезали. Каждый из этих кусочков (показываем все по очереди) имеют одинаковый вид, по которому они подходят для пустого промежутка, но только один из них правильный полностью. Посмотри: 1 – форма правильная, но образец неверный, 2 – вообще нет образца, 3 – почти верный, но тоже плохой и т.д. Только один из них верен. Покажи тот кусочек, который полностью подходит». После нахождения правильного ответа ребенку предлагалось следующее задание. За каждое правильное решение начислялся 1 балл. Суммарное количество баллов, полученных при решении 35 заданий, являлось основным показателем, который интерпретировался путем сравнения с нормами для данного возраста.

Методика 2. Тест Векслера (детский вариант).

Субтест 4. «Сходство».

Цель – выявление способности к логическому обобщению понятий, выделению наиболее существенных их признаков.

Ребенку предлагалась следующая инструкция: «Я сейчас начну говорить, а ты продолжи, хорошо? Ну, давай попробуем: Лимоны кислые, а сахар...». При неудаче давалось правильное окончание фразы, и переходили к заданию 2. При повторной неудаче снова оказывали помощь, но больше не помогали. Если из первых четырех заданий было выполнено не менее двух, переходили к 5-16. В противном случае – прекращали. Выполнение заданий 1-4 оценивалось в 1-0 баллов, заданий 5-16 – в 2-1-0 баллов: 2 балла – если

ребенок называл обобщающее слово (проводилась классификация); 1 балл – если перечислял отдельные признаки.

Субтест 8. «Последовательные картинки».

Цель – выявление умения организовывать отдельные части смыслового сюжета в единое целое, устанавливать последовательность событий на основе причинно-следственных связей.

Детям предлагались серии картинок. Начинали с картинки «Собака». Размещали в порядке номеров. Ребенку необходимо было объясняя, правильно сложить. Далее смешивали части рисунка и снова размещали в порядке номеров. Предлагали ребенку опять сложить: «Теперь сделай сам, чтобы собака снова получилась целой». Включался секундомер. При удаче – переходили к «В». При неудаче: а) повторяли демонстрацию без объяснения; б) размещали в порядке номеров и предлагали собрать.

За выполнение с первой попытки начислялось 2 балла, со второй – 1 балл. При двух неудачах подряд обследование прекращалось.

Методика 3. «Вербальные аналогии» (О.Н. Усанова).

Цель – выявление особенностей понятийного вербального мышления, определение уровня логических абстракций.

Детям предлагались бланки, с левой стороны которых расположены пары слов, состоящие друг с другом в определенных отношениях, а с правой – третье слово, к которому нужно подобрать аналогичное отношение. Давалась следующая инструкция: «Смотри, здесь написано два слова. Сверху – коньки, снизу – зима. Какая связь между ними? На коньках катаются зимой. А здесь справа тоже сверху одно слово – лодка, а внизу пять слов на выбор. Из них нужно выбрать только одно слово, которое также будет относиться к слову «лодка», как «зима» к слову «коньки», т.е. чтобы оно обозначало, когда катаются на лодке. Значит, это будет слово...лето».

Методики 4. Изучение процесса обобщения.

Цель – изучение особенностей обобщения, операции классификации на невербальном материале; способности речевого обобщения выделенных признаков.

Ребенку предлагалось 10 таблиц размером 12x12 см., разделенных на четыре квадрата, в каждом квадрате изображен предмет, 3 предмета на таблице можно объединить по существенному признаку, а 4-й из них – лишний, например: кукла, пирамидка, матрешка и платье.

Ребенку показывали по одной таблице и говорили: «Посмотри на карточку. Здесь нарисованы четыре предмета. Три из них подходят друг к другу, а четвертый – лишний. Какой предмет лишний и почему? Как можно назвать вместе остальные три предмета?».

Методика 5. Изучение процесса классификации.

Цель – выявление особенностей развития операции классификации.

Методика представляет набор из 40 предметных картинок, по 5 в каждой из 8 классификационных групп: мебель (стол, стул, кровать, шкаф, диван); одежда (платье, пальто, брюки, юбка, кофта); игрушки (кукла, матрешка, пирамидка, плюшевый мишка, мяч); овощи (помидор, огурец, картофель, морковь, капуста); фрукты (яблоко, груша, лимон, апельсин, слива); дикие животные (заяц, медведь, волк, белка, лиса); домашние животные (кошка, собака, корова, лошадь, коза); транспорт (автобус, троллейбус, самолет, теплоход, машина).

Ребенку предлагалась стопка картинок и давалась следующая инструкция: «Разложи картинки так, чтобы они подходили друг к другу. Раскладывай и объясняй, почему ты так делаешь?». Необходимо, чтобы ребенок объяснял свои действия по мере раскладывания. Затем мы спрашивали: «Каким словом можно назвать все картинки в каждой группе и почему». О картинках, которые ребенок не отнес ни к одной из групп, уточняли: «Почему ты эти картинки никуда не положил?»

Методика 6. Изучения сравнения на материале сравнения картинок

Цель – выявление особенностей развития сравнения.

Для проведения методики необходимо две пары картинок, имеющих 10 различий, секундомер.

Ребенку поочередно предлагались по две пары картинок, и давалась следующая инструкция: «Посмотри внимательно на эти картинки и скажи, чем они отличаются». Фиксировалось общее время выполнения задания, продолжительность отвлечений.

Перейдем к описанию результатов, полученных при анализе проведенных методик.

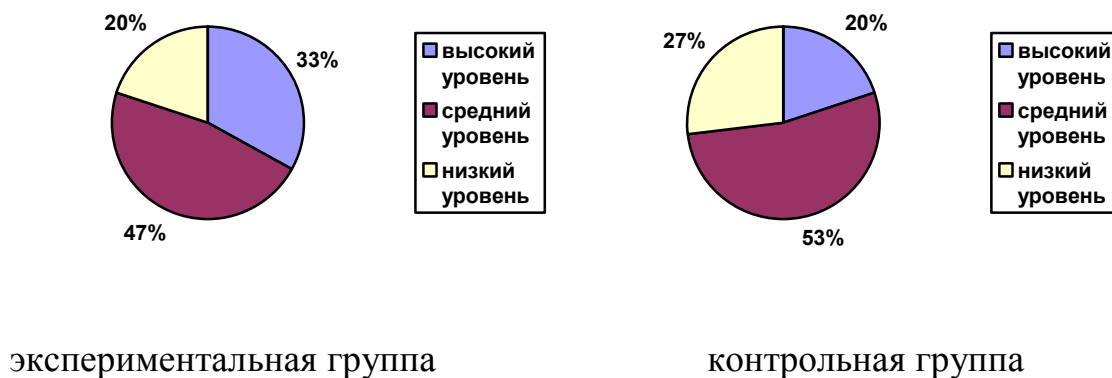


Рисунок 1 – Результаты методики «Прогрессивные матрицы Равена»

Каждый третий ребенок (33%) экспериментальной группы и каждый пятый воспитанник (20%) контрольной группы имеют выше среднего и высокий уровень невербального компонента мыслительных операций. У них достаточно хорошо развиты произвольное внимание, зрительное восприятие, визуальное мышление. Дети данной группы смогли выделить суть правила и применить его при решении визуальных задач, что является предпосылкой для быстрого формирования понятийного мышления. Эти дети могут достаточно легко обучаться, они могут лучше понимать и усваивать материал, когда информация дополнительно представлена наглядно. Эти дети умеют дифференцировать основные элементы структуры, раскрывать связи

между ними, анализировать недостающую часть структуры и сравнивать ее с образцом.

Большинство же обследованных дошкольников как в экспериментальной (47%), так и в контрольной (53%) группах показали результат, соответствующий среднему уровню развития мыслительных операций. Они достаточно успешно справлялись с анализом структуры образа, понимали характер связей между его элементами, проводили аналогию между парами фигур, что говорит о сформированности у данных детей произвольного внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного мышления, и способности к систематизации, свойственных данному возрасту.

Каждый пятый дошкольник экспериментальной группы (20%) и 27% воспитанников контрольной группы показали результат, соответствующий низкому уровню интеллектуального развития. Дети данной группы не смогли обнаружить сходство и различия между представленными образцами, раскрыть существенные связи между предметами и явлениями.

Качественный анализ ошибок, допущенных при выполнении заданий, показал, что больше всего трудностей вызвали задания на установление сложных аналогий, требующих от детей:

- при помощи сравнения обнаружить сходство и различие между сложными фигурами;
- с помощью анализа и синтеза расчленить и соединить структуру образа, понять характер связи между его элементами, обнаружить наиболее существенные признаки;
- обобщить полученный результат: установив аналогии, сделать логический вывод.

Результаты проведения методики 2 показывают, что и в экспериментальной и в контрольной группах 27% детей выполнили данное задание на высоком уровне. Они при предъявлении таблиц зрительно устанавливали сходство трех картинок, осуществляли обобщение трех

предметов, используя при этом обобщающее слово, мотивированно обосновывали свой выбор.

40% дошкольников экспериментальной группы и 46% воспитанников контрольной группы осуществляли обобщение по понятийному признаку, но не часто использовали для обобщения трех предметов таблицы обобщающее слово, что характерно для среднего уровня развития операции обобщения.

Каждый третий (33%) дошкольник экспериментальной группы и 27% детей контрольной группы делали обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации (низкий уровень).

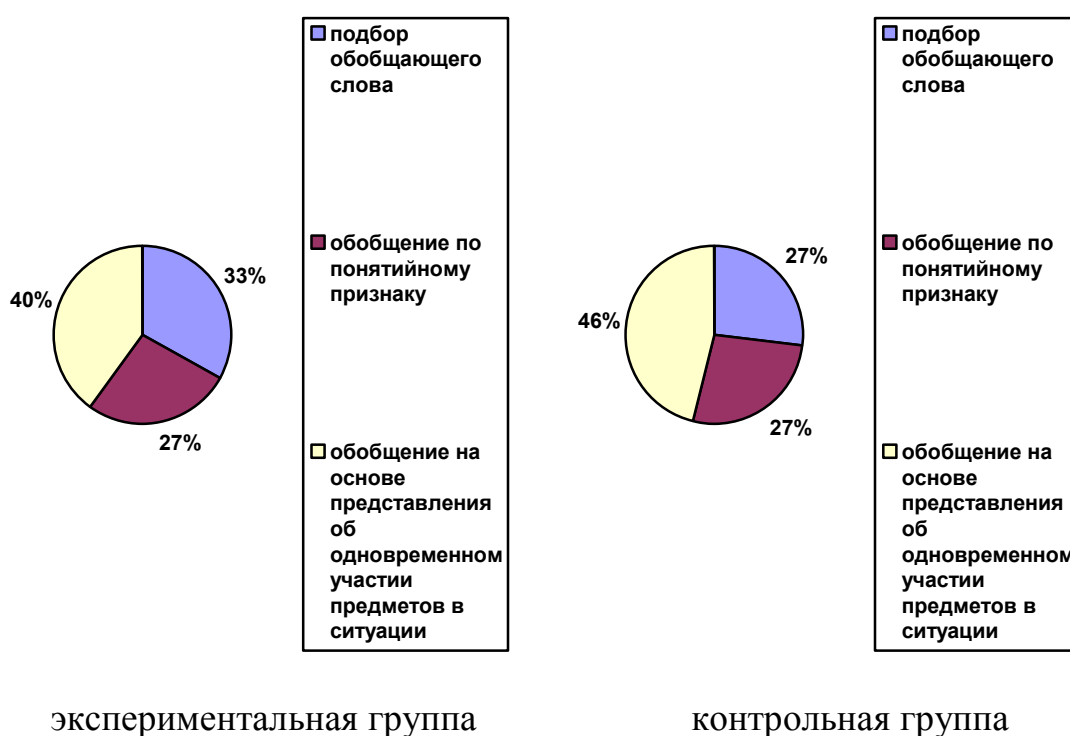


Рисунок 2 – Результаты выполнения методики «Изучение процесса обобщения»

Практически одинаковое количество воспитанников и экспериментальной (26%) детей и контрольной группы (27%) детей выполнили задания методики 2, показав высокий результат. Эти дети самостоятельно устанавливали последовательность действий, раскладывали картинки в нужной последовательности, сопровождая свои действия речью. Высокий результат выполнения данного теста обусловлен умением детей

устанавливать причинно-следственные связи, организовывать отдельные части смыслового сюжета в единое целое.

41 % дошкольников экспериментальной группы и 47% воспитанников контрольной группы также справились с этим заданием в соответствии с возрастной нормой, они также принимали задание, раскладывали картинки с учетом последовательности событий, но в некоторых случаях им требовалась небольшая помощь взрослого.

Таким образом, 67% опрошенных дошкольников экспериментальной группы и 74% дошкольников контрольной группы продемонстрировали способность к планированию, достаточную логичность мышления, умение устанавливать причинно-следственные связи на основе анализа наглядной ситуации.

Однако у каждого третьего дошкольника (33%) экспериментальной группы и у 26% детей контрольной группы данное задание вызвало затруднение. Данным детям доступно понимание последовательности изображенных событий, однако, при раскладывании картинок со скрытом смыслом сюжета они допускали ошибки. При подключении речевого описания, дети замечали свои ошибки, исправляли неверно составленную последовательность картинок.

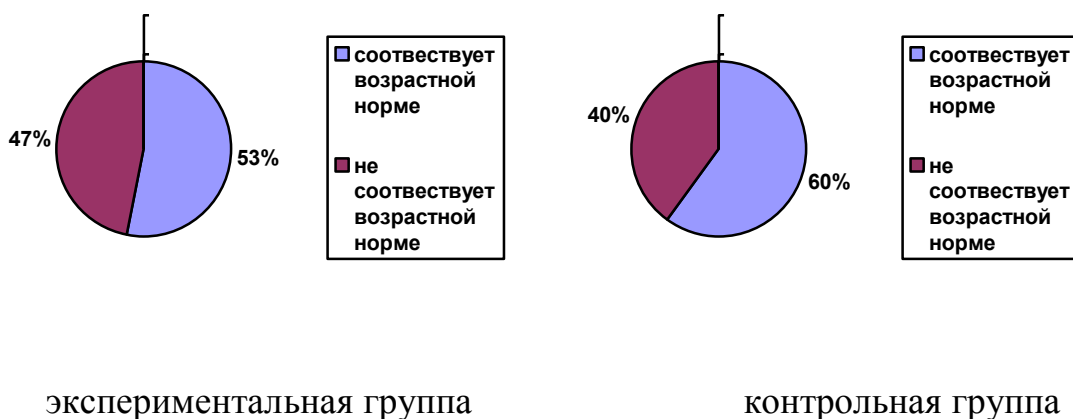


Рисунок 3 – Результаты методики «Вербальные аналогии»

По результатам методики «Вербальные аналогии» каждый второй ребенок (53%) экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы справились с данным заданием, что свидетельствует о достаточном развитии у них понятийного вербального мышления. Успешность выполнения данного задания обусловлено умением детей данной группы устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач.

47% детей экспериментальной группы и 40% дошкольников контрольной группы при выполнении данного задания испытывали затруднения, что может свидетельствовать об инертности психических процессов у данных детей и неумении устойчиво сохранять заданный способ рассуждения при решении длинного ряда разнообразных задач. Поскольку аналогии в заданиях строятся по разному принципу и наличие у испытуемой инертности психических процессов значительно затрудняет для него выполнение задания – в последующей задаче он пытается выделять аналогии по принципу предыдущей задачи.

Качественный анализ выполнения задания данными детьми позволил выделить чаще всего, допускаемые ошибки, связанные с тем, что дети выделяют не логические отношения, а руководствуются конкретной ассоциацией, которая чаще всего используется в быту или при обучении (например, при выполнении задания $\frac{\text{ухо}}{\text{слышать}} = \frac{\text{зубы}}{\text{жевать}}$, часто дети подбирают аналогию зубы – лечить).

Дети и экспериментальной и контрольной группы лучше справляются с аналогиями, основанными на простых заданиях, связанных с прошлым опытом ребенка, запасом его знаний. Выполняя задания со словами средней и особенно редкой частоты встречаемости, дети испытывают затруднения.

Таким образом, на уровень выполнения данного задания влияет и словарный запас ребенка.

По результатам субтеста «Сходства» 67% дошкольников экспериментальной группы и 80% дошкольников контрольной группы успешно выполнили задание на установление сходства и различия между понятиями, что свидетельствует о развитии у данных детей способности к логическому обобщению, классификации, о достаточной сформированности у воспитанников одной из базовых мыслительных операций – операции сравнения.

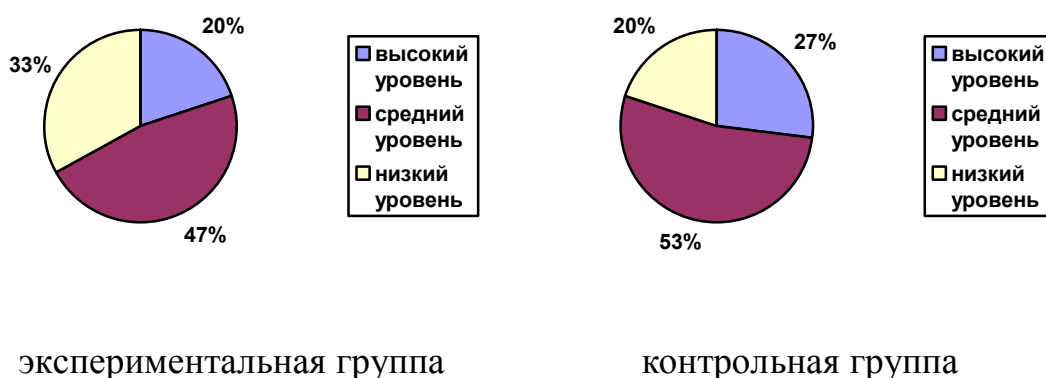


Рисунок 4 – Результаты субтеста «Сходство»

Каждый третий (33%) дошкольник экспериментальной группы и каждый пятый (20%) воспитанник контрольной группы выполнили данный субтест с результатами, соответствующими «низкой» норме, что может свидетельствовать о недостаточном развитии способности к обобщению понятий, выделению наиболее существенных их признаков.

Качественный анализ ответов детей на задания субтеста показал, что в 30% ответов детьми экспериментальной группы используются обобщающие слова, т.е. проводится классификация. В контрольной группе детей 33% ответов содержат обобщающее слово.

В остальных ответах дети при нахождении сходства между предметами называют их отдельные признаки (внешний вид, использование, качества предметов и т.д.).

Результаты методики, направленной на изучения процесса классификации, показали, что каждый пятый ребенок (20%) как

экспериментальной, так и контрольной группы выполнил данное задание на высоком уровне. Эти дети при классификации картинок, осуществляли объединение по существенному признаку, причем мотивировали свой выбор, называя обобщающее слово.

47% детей экспериментальной группы и каждый третий ребенок (33%) контрольной группы осуществляя классификацию предметов по существенному признаку, но не всегда могли мотивировать свое решение. Данные дети редко используют в своей речи обобщающие слова.

Каждый третий дошкольник (33%) экспериментальной группы и 47% детей контрольной группы классифицируя предметы, опирается на несущественный признак, в большинстве случаев не могут объяснить объединение предметов, или объясняют его неправильно, не называя обобщающее слово, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности операции классификации.

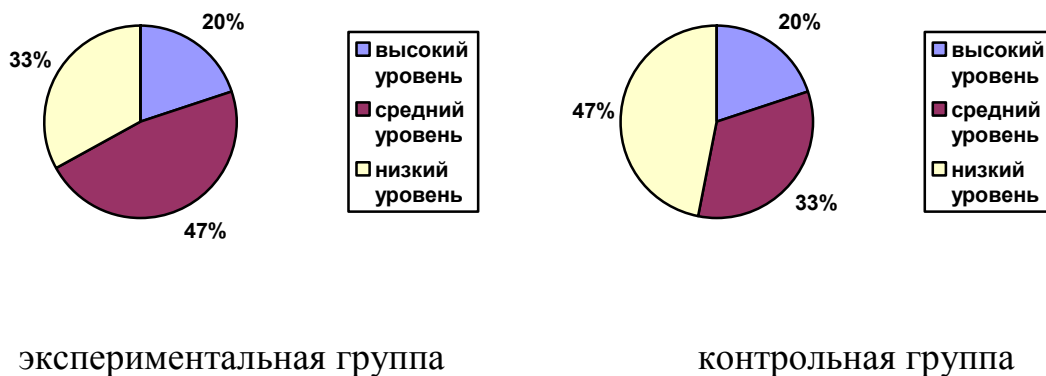


Рисунок 5 – Результаты методики «Изучение процесса классификации»

В большинстве случаев дети как экспериментальной, так и контрольных группы легче классифицируют предметы, с которыми взаимодействуют постоянно (игрушки, мебель, овощи), при этом они выделяют существенные признаки, дифференцируя их от второстепенных признаков, в большинстве таких случаев дети используют обобщающее слово. Объяснить объединение менее знакомых предметов, таких как «дикие

животные», «домашние животные», «транспорт», многие дети не могут, или объясняют неправильно, опираясь на несущественные признаки.

Результаты методики, направленной на изучение операции сравнения, констатируют: большинство детей экспериментальной группы (67%) выделили на картинках все различия (10 из 10), что свидетельствует о сформированности у них анализирующего наблюдения, умения сравнивать предметы, находить в них общее и различное. В контрольной группе 60% детей выполнили данное задание на высоком уровне.

Каждый третий (33%) ребенок экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы выделяют на картинках лишь некоторые различия.

40% детей экспериментальной группы и 33% воспитанников контрольной группы точно называют выделенные ими различия, 60% детей экспериментальной группы и 67% воспитанников контрольной группы замечают различия, но не могут подобрать нужное слово, не знают название признака, по которому различают предметы.

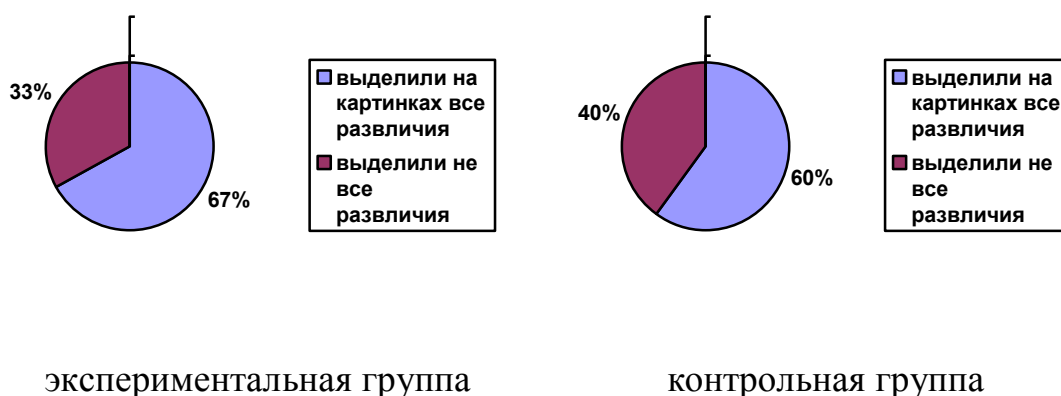


Рисунок 6 – Результаты методики

«Изучение сравнения на материале сравнения картинок»

На основе результатов, полученных в итоге проведения всех методик, мы условно распределили детей на группы в соответствии с уровнями развития мышления.

Низкий уровень: мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, абстрагирование) не достаточно развиты. Ребенок

при выполнении заданий допускал ошибки, не исправлял их по просьбе взрослого, часто отвлекался, иногда отказывался от выполнения задания.

Данный уровень зафиксирован у 7 детей (47%) экспериментальной группы и у 7 детей (47%) контрольной группы.

Средний уровень: мыслительные операции развиты на допустимом, но недостаточном уровне. Ребенок с переменным успехом справлялся с заданиями, обращался за помощью взрослого.

К данному уровню мы отнесли 5 детей экспериментальной группы (33%) и 4 детей (27%) контрольной группы.

Высокий уровень: мыслительные операции отличаются глубиной, гибкостью. Ребенок выполнил большее количество заданий правильно, самостоятельно, аргументировал свой ответ. Рассуждения обоснованы, логичны.

Данный уровень был отмечен лишь у 3 детей (20%) экспериментальной и у 4 детей (27%) контрольной группы.

Таким образом, результаты диагностики показали, что мыслительные операции детей 6-7 лет с ЗПР (как в экспериментальной, так и в контрольной подгруппах) развиты на невысоком уровне. Это является основанием для проведения формирующего эксперимента.

2.2 Организация и содержание работы по развитию мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством кейс-технологии

Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость работы, направленной на развитие мышления детей 6-7 лет с ЗПР. Экспериментальную группу детей мы включили в коррекционно-развивающую работу, которая строилась на использовании кейс-технологии.

В параграфе 2.2. данной бакалаврской работы мы обосновали выбор наиболее адекватных для развития мышления у детей 6-7 лет с ЗПР видов ситуационных кейсов: игровой и наглядный (кейс-иллюстрации).

Данные виды кейсов имеют следующую структуру:

- иллюстрации (сюжетные картинки) или описание сюжета проблемной ситуации для обыгрывания с игрушками;

- текст к кейсу, который описывает сложившуюся ситуацию, а также совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, возможных размышлений и надежд персонажей;

- правильно поставленный вопрос (задание), который побуждает детей проанализировать сложившуюся ситуацию, выделить проблему, продумать способы решения и определить оптимальный вариант.

Применяя кейсы в коррекционно-развивающей работе с детьми 6-7 лет с ЗПР, мы руководствовались технологической картой, составленной А.В. Малаховой, в которой выделено пять шагов. Каждая ситуация разбиралась с детьми пошагово в соответствии с технологической картой.

Таблица 2 – Технологическая карта работы с ситуационным кейсом (А.В. Малахова) [30]

Шаги	Деятельность педагога	Деятельность детей
Первый шаг – подготовительный. Знакомство с ситуацией (в игровой или наглядной форме), её особенностями	Знакомит детей с реальной ситуацией в игре или на картинке. Фиксирует внимание детей. Создает положительное отношение к ситуации.	Воспринимают данную ситуацию. Проявляют интерес к игровым или наглядным образам. Принимают ситуацию.
Второй шаг – мотивационный. Выделение основной проблемы	Формулирует или помогает сформулировать проблему. Мотивирует детей к принятию проблемной ситуации.	Участвуют в формулировке проблемы. Концентрируются на принятии проблемной ситуации.

	Определяет целевую установку.	Осознают цель поиска.
Третий шаг – «Мозговой штурм»	Активизирует детей при помощи ключевых вопросов кейса. Поддерживает эмоционально-чувственный опыт детей. Осуществляет консультационную и коррекционную помощь в процессе поиска.	Выделяют и называют определённые свойства предмета, объекта. Испытывают положительные эмоции. Осуществляют поисковую деятельность.
Четвертый шаг – аналитический. Анализ последствий принятия того или иного решения	Вовлекает детей в процесс разработки конкретного плана действий. Фиксирует внимание детей на высказанных предложениях.	Принимают план действий. Анализируют высказанные предложения.
Пятый шаг – оценочно-рефлексивный. Принятие правильного решения (решений)	Активизирует мыслительные процессы детей, умение обобщать материал и делать выводы. Указывает на возможные механизмы решения проблемы. Организует применение полученных знаний.	Участвуют в обсуждении (размышляют, высказывают свое мнение). Выдвигают свои аргументы. Применяют полученные знания.

Мы разработали серии кейсов, содержание которых определялось лексическими темами плана коррекционно-образовательного процесса по АООП нашего детского сада.

Каждая серия, имела приоритетную направленность на развитие определенной мыслительной операции:

- анализ,
- синтез,
- сравнение,

- обобщение,
- классификация,
- абстрагирование.

При реализации кейсов учитывался принцип постепенности. Так, заданиям, предполагающим сложный, причинный анализ (каузальный), позволяющий рассмотреть связи и зависимости между признаками, предшествовали кейсы, предполагающие элементарный анализ, на основе которого осуществляется выделение и рассмотрение внешних, видимых свойств объектов и явлений действительности. Кейсам, ситуации в которых требовали сравнение по сходству, предшествовали кейсы, предполагающие более простое и доступное для детей сравнение по контрасту.

Усложнение заданий в кейсах на классификацию и группировку осуществлялось по двум направлениям:

- увеличение количества объектов,
- усложнение основания для классификации.

Также при применении кейсов мы реализовывали принцип вариативности, т.е. предложенные ситуации имели варианты повторного вариативного проведения.

Кейс «Кто подойдет, пусть возьмет!» применялся с целью развивать умение детей рассказывать о предмете, выделяя его наиболее характерные признаки: цвет, форму, качество и назначение; по описанию находить предметы в комнате, узнавать орудия труда, машины, кем они используются в работе; развивать внимание, память, мышление, речь. По описанию предмета находить его в комнате, правильно называть. Кто ошибается и приносит не тот предмет, о котором рассказывалось, тот платит фант, который в конце игры выкупается.

Игровые действия. Загадывание, отгадывание, поиск предметов.

Кейс «Похож – не похож» применялся с целью развивать умение детей сравнивать предметы, замечать признаки сходства по цвету, форме, величине, материалу; развивать наблюдательность, мышление, речь. Находить в

окружающей обстановке два предмета, уметь доказать их сходство. Отвечает тот на кого укажет стрелочка.

Игровые действия. Поиск похожих предметов.

Кейс «Собери картинку» применялся с целью развивать умение детей в составлении целой картинку из отдельных частей; через содержание картинок закреплять знания детей о различных видах труда в сельском хозяйстве. За определенное время из отдельных частей правильно собрать целую картинку.

Игровые действия. Поиск похожих предметов.

Кейс «Что где растет» применялся с целью закреплять знания детей о растениях; развивать умение устанавливать пространственные связи между предметами; группировать растения по месту их произрастания, развивать активность и самостоятельность мышления. Соревноваться, кто скорее отберет и закроет пустые клетки картинками растений на больших картах, на которых нарисованы лес, поле, сад, огород.

Игровые действия. Дети, соревнуются, подбирают картинки и закрывают пустые места.

Кейс «Отгадай-ка!» применялся с целью развивать умение детей описывать предмет, не глядя на него, выделять существенные признаки; по описанию узнавать предмет. Рассказывать о предмете надо так, чтобы дети не сразу догадались о нем, поэтому нельзя смотреть на предмет, надо рассказывать только о тех предметах, которые находятся в комнате.

Игровые действия. Передача камешка. Отгадывание, о чем рассказал участник игры.

Кейс «Назови три предмета» применялся с целью упражнять детей в классификации предметов. Назвать три предмета одним общим словом. Кто ошибется, платит фант.

Игровые действия. Разыгрывание фантов. Бросание и ловля мяча.

Кейс «Кто больше назовет предметов?» применялся с целью развивать умение детей классифицировать предметы по месту их производства.

Отвечать можно только после того, как поймал мяч. Назвавший предмет, бросает мяч другому участнику.

Игровые действия. Бросание и ловля мяча. Кто не может вспомнить, пропускает свой ход, ударяет мячом о пол, ловит его, о затем бросает водящему.

Кейс «Закончи предложение» применялся с целью развивать умение детей понимать причинные связи между явлениями; упражнять их в правильном подборе слов. Предложение заканчивает тот, на кого укажет стрелка.

Игровые действия. Вращение стрелки.

Кейс «Так бывает или нет?» применялся с целью развивать логическое мышление, умение замечать непоследовательность в суждениях. Кто заметит небылицу, должен доказать, почему так не бывает.

Игровые действия. Отгадывание небылиц.

Кейс «Нарисуй картинку палочками» применялся с целью развивать умение детей схематически изображать различные предметы или сюжеты с помощью палочек разной длины. Формировать умение абстрагироваться от второстепенных деталей, выделяя в предмете основное. Для этого мы использовали следующий материал: картинки, на которых изображены различные предметы. Картинки даны в красных, иногда с разными дополнительными деталями (дерево с листьями, дом на лугу, облака над ними и т. п.). Часть картинок, например, такие, как грабли, расческа, метла, клюшка, вязальный крючок, лопата, кисточка, щетка, удочка, ракета, барабан, солнце, выложить палочками несложно. Другие картинки: флажок, кораблик, забор и т.п. – более сложнее. Некоторые картинки сгруппированы: одежда – юбка, шляпа, брюки; мебель – стул, кровать, телевизор; посуда – стакан, блюдец, кастрюля; растения – куст, береза, ель, цветок.

Вариант 2. Ребристые палочки (чтобы не катались по столу) диаметром 1,5 – 2 мм, длиной 5 см – 25 штук; длиной 3 см – 25 штук; длиной 1см – 25

штук (для каждого играющего). Палочки лежат в специальной коробочке с тремя отделениями.

Руководство. Взрослый раздавал детям комплекты палочек и показывал разные картинки. Затем спрашивал, могут ли они на столе выложить предметы, которые видят на картинках. Получив утвердительный ответ, педагог начинал игру.

Вариант 1.

Дети получали различные картинки. Вначале они выкладывали палочками простые формы, затем более сложные. Когда картинки из палочек были готовы, картинки-образцы помещали на фланелеграфе, дети менялись местами и отгадывали (глядя на фланелеграф), кто какую картинку выложил.

Вариант 2.

Дети индивидуально или парами «рисовали» палочками разные группы предметов (соответствующие картинке выкладываются перед ними) – разную посуду (кастрюля, стакан, блюдце), разную мебель (кровать, стул, телевизор), разные растения (ель, цветок, береза, куст), разную одежду (брюки, юбку, шапку). Затем они отгадывали, где выложен тот или иной предмет.

Кейс «Что сначала, что потом?» (проводится с тремя – пятью детьми) применялся с целью развивать умение детей располагать картинку в порядке развития сюжета, пользуясь вспомогательным средством. Кейс содержал следующий материал: наборы картинок, которые, если их расположить в определенной последовательности, передают развитие сюжета. Наборы состоят из двух- четырех картинок. Сверху к каждой картинке приклеены карточки, которые должны легко загибаться (прятаться) под картинку или отгибаться, занимая место над ней. На карточках нарисована расходящаяся стрела, острый конец которой начинается над первой картинкой, а расходящиеся ее концы – над последней. Для данного кейса предлагаются картинки взять из книги Н. Радлова «Рассказы в картинках».

Руководство. Взрослый доставал картинки и показывает их детям. Затем говорил, что если расположить их по порядку, то может получиться

интересная история, а чтобы правильно положить, надо догадаться, что было сначала, что произошло потом, и чем все закончилось. Педагог разъяснял, как следует раскладывать картинки (по порядку, слева направо, рядышком в длинную полосу).

Вначале детям предлагали сюжеты из двух картинок, затем из трех, четырех.

После выкладывания картинок взрослый просил детей отогнуть приклеенные к ним сверху карточки. Если картинки расположены верно, то сверху на карточках можно увидеть правильно расходящуюся стрелку. Если стрелка получилась неправильной, значит, картинки расположены неверно и надо исправить работу.

После выполнения задания мы предлагали детям рассказать полученный сюжет. Затем ребята менялись наборами картинок и упражнение продолжалось.

Кейс «Что предмет рассказывает о себе?» применялся с целью развивать умение детей различать в предмете цвет, форму, величину, назначение, название вещи. Развивать наблюдательность, умение видеть части и целое в предмете. Доставание из «волшебного» мешочка различных предметов. Сравнение одного предмета с другим. Посмотреть какие предметы находятся в «волшебном» мешочке. Поочередно доставать вещи из мешочка, показывать другим детям, внимательно слушать рассказы детей, доброжелательно помогать при затруднениях.

Предметы могут быть парными с небольшими различиями, которые и должен заметить ребенок, обратив на это внимание всех детей.

Кейс «Что было бы, если бы...?» применялся с целью развивать умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи и отношения.

Подумать и сказать, что было бы, если бы вещи ушли от нас. Слушать вопросы экспериментатора и отвечать на них. Не мешать друг другу, слушать и отвечать. При необходимости дополнять ответы товарищей.

Экспериментатор предлагал детям послушать стихотворение «Федорино горе» и подумать, что случилось: почему все вещи убежали, ускакали от Федоры? Далее предлагалось поиграть в игру «Что бы было, если бы...?»:

- Что было бы, если бы вы раскидали, изломали?»

Егор Д.: Игрушки бы убежали. Было бы плохо без них.

- А что было бы, если бы дети игрушки берегли, обращались бы с ними хорошо?

Ирина Б.: Все игрушки вернулись бы к нам.

- Что было бы если бы дети разбрасывали свои ботинки.

Алина Д.: Их надо было бы искать. А мама сердилась бы.

Детям очень понравились подобные словесные игры, они самостоятельно обращались к экспериментатору с просьбой «поиграть еще также».

Кейс «Шоферы» применялся с целью развивать умение детей понимать символику и ее специфику (на примере дорожных знаков), видеть ее основные качества – образность, краткость, обобщенность. Формировать умение самостоятельно придумывать графические символы. В данном кейсе использовался следующий материал: карточки с дорожными знаками по сериям: дорога ведет в ... (медпункт, пункт техобслуживания, столовую и др. – 6 вариантов); встреча в пути (люди, животные, виды транспорта – 6 вариантов); сложности в пути, возможные опасности (6 вариантов); запрещающие знаки (6 вариантов); мел, которым чертим разветвленную дорогу, или полоски бумаги, изображающие такие дороги; маленькая машина или автобус; 30 зеленых кружков.

Руководство. Дети рассаживались вокруг сдвинутых столов, на которых раскладывалась разветвленная дорога из бумаги. Экспериментатор ставил машину на стол и рассказывал: «Каждый водитель машины обязан знать, как она устроена, как ее заводить, как чинить, как ею управлять. Работа шофера трудная. Надо не только быстро перевозить людей или грузы. Очень важно,

чтобы не случилось никаких происшествий по дороге. А неожиданности могут быть разные – то дорога разветвляется, и шоферу надо решить, куда же ехать, то путь лежит мимо школы или детского сада, и маленькие дети нечаянно могут выскочить на дорогу, то вдруг пассажир, который едет рядом с шофером, почувствовал себя плохо, и его нужно срочно доставить в больницу или в машине что-то сломалось. Как поступить шоферу? Может быть, спросить прохожих, где находится больница, где можно быстро починить машину? И т. д. А если дорога пустынна и прохожих нет? Или прохожие не могут ответить на вопрос шофера? И вот люди решили по всем дорогам расставить специальные знаки (картинки), чтобы шофер, даже если он очень быстро едет, взглянул на знак и сразу же понял, о чем он предупреждает, что сообщает.

Поэтому шоферы обязательно должны знать все знаки, которые встречаются на дорогах.

Когда вы станете взрослыми, то тоже сможете научиться водить машину, а вот с дорожными знаками мы познакомимся сегодня и узнаем, что означает тот или иной знак.

«Машина быстро мчится по дороге и вдруг...» Далее описывалась ситуация, когда во время езды срочно нужно найти телефон, столовую, медпункт, ремонтную мастерскую и др. Рассказывая, экспериментатор продвигал игрушечную машину по дороге, затем ее останавливал.

Дети должны были догадаться, как выглядит знак, около которого остановился шофер машины. Они предлагали свои варианты знаков (говорили, что там может быть нарисовано). Так, например, Диана В. предложила изобразить на знаке «супермаркет» тележку для продуктов. Экспериментатор напоминал, что машина обычно едет быстро, водитель должен взглянуть и сразу же понять знак, поэтому знак должен быть простым, без лишних деталей.

Мы оценивали все варианты знаков, выбирали наиболее удачный и показывали детям соответствующую карточку, которую затем клали на стол

на месте остановки машины. Ребенок, предложивший знак, сходный с общепринятым, получал зеленый кружочек – фишку. Выигрывал тот, кто набирал большее количество кружочков.

Затем экспериментатор продолжал свой рассказ (при этом мы ориентировались на имеющиеся карточки с дорожными знаками).

Игра заканчивалась словами: «Сегодня мы узнали некоторые дорожные знаки, которые помогают шоферам всей нашей страны в работе.

Когда вы, ребята, будете идти по улице или ехать в автобусе, троллейбусе, на машине, обращайте внимание на знаки, которые размещены вдоль дороги, подсказывайте взрослым, что они означают».

Игру повторяли с теми знаками, которые недостаточно были усвоены.

При этом мы поддерживали, активизировали робких и застенчивых детей, предоставляя им возможность отвечать первыми.

Кейс «Найти ошибки» применялся с целью развивать умение детей сравнивать рисунки и схему. В этом кейсе использовался следующий материал: картинки с изображением различных ситуаций. (Например: дети гуляют в лесу; играют во дворе; купаются и загорают около озера; катаются на горке; играют дома).

К каждой картинке изготавливалась схема, на которой деревья, дети и разные предметы изображались условно. В каждой схеме были намеренно сделаны ошибки, допущены неточности по сравнению с соответствующей картинкой. И схемы, и картинки были достаточно крупные (25x30), чтобы дети их могли разглядывать, не напрягая зрения.

Руководство. Ребята рассаживались на стульчиках перед доской или фланелеграфом. На доске выставлялась одна из картинок вместе с ее схематическим изображением.

Взрослый предлагал детям посмотреть на картинки, на которых нарисовано почти одно и то же. На одной картинке рисунок подробный, а на другой – сокращенный. К тому же на этой картинке есть и ошибки, не все изображено так же, как на первой картинке. Эти ошибки надо найти. Ребята

по очереди называли несоответствия между картинкой и ее схематическим изображением. За каждый правильный ответ ребенок получал фишку.

Выслушав ответы детей, мы дополняли их, если были названы не все ошибки. Затем размещали перед детьми вторую картинку, и игра продолжалась.

Каждый разбор ситуации предполагал сравнение 3-5 картинок со схемами в зависимости от темпа ответов детей и качества разбора каждой пары изображений.

Кейс «Разные дома» применялся с целью развивать умение детей сравнивать рисунок и чертеж предмета. В этом кейсе использовался следующий материал: карточки с контурами изображениями построек сложной формы (дома с разными крышами, пристройками). Детям предлагалось 4 схемы по 3 детализированные картинку к каждой схеме. В каждой картинке есть не большое расхождение со схемой: отличие в форме крыши одной из пристроек, в расположении пристроек, в их высоте и ширине и т. п.

Руководство. Взрослый рассказывал ребятам, что однажды строители строили по чертежу дом и допустили небольшие ошибки. И хотя дома получились красивые, они все же немного отличались от чертежа. Предлагалось рассмотреть каждую постройку и найти неточности. Экспериментатор показывал детям первую схему и картинку к ней. Дети находили ошибку. Затем показывал следующую картинку к этой же схеме, потом – третью. Далее переходили ко второй схеме и рассматривали последовательно еще 3 картинку. Если дети не могли найти правильный ответ, мы помогали им. Точно так же рассматривали остальные рисунки и чертежи.

Кейс «Подбери детали» применялся с целью развивать умение детей анализировать контурную схему. В этом кейсе использовался следующий материал: карты-образцы со схематическими изображениями предметов.

Размер карты – 25х30 см. На каждой карте дается контурное изображение предмета.

1. Беседка (7деталей). Треугольник – крыша, 3 одинаковых прямоугольника – колонны, 3 длинных прямоугольника разной длины – ступеньки.

2. Ворота (10 деталей). Полукруг – верхушка крыши, 2 квадрата и 4 прямоугольника (по 2 – разных величин) для складывания симметричных основ ворот.

3. Корабль (9 деталей). 5 треугольников – корпус корабля, 2 прямоугольника – рубка, 1 маленький прямоугольник – труба, 1 флажок.

4. Машина (8 деталей). 6 прямоугольников разных величины для выкладывания кузова и кабины, 2 круга – колеса.

5. Человек (10 деталей). 4 больших параллелограмма – туловище, 2 маленьких параллелограмма – руки, 2 больших треугольника – голова, 2 маленьких треугольника – ноги.

Кроме карт с образцами, необходимы комплекты деталей (по числу играющих детей), из которых можно сложить описанные фигуры.

Руководство. Дети рассаживаются за столики. Взрослый говорил, что они сейчас будут собирать разные фигуры, показывал ребятам первую картинку с беседкой и разделял комплекты деталей, из которых ее можно сложить. Картинка устанавливалась так, чтобы детям ее было хорошо видно.

Дети складывали из своих деталей картинку, а взрослый наблюдал за ходом выполнения задания, т.е. следил за соответствием схематическому образцу. Победитель получал фишку.

Когда беседка была собрана всеми детьми, мы собирали комплекты деталей для выполнения первого задания и раздавали новые.

Если дети испытывали затруднения, мы оказывали необходимую помощь.

Кейс «Подбери картинку» применялся с целью развивать умение детей анализировать строение предмета по его контурному изображению. В этом

кейсе использовался следующий материал: контурные изображения различных предметов и их рисунки.

Всего детям предлагалось 5 задач:

1. Картонная карточка (14x14 см) со схематическим изображением дома, 4 карточки (такого же размера) с рисунками домов, незначительно отличающихся друг от друга. Только один из этих домов точно соответствует схеме. Остальные могут отличаться от схемы формой крыши, наличием трубы на крыше, величиной.

2. Карточка со схематическим изображением грузовика. 4 карточки с рисунками грузовика, один из которых точно соответствует схеме, а остальные по каким-либо деталям отличается от нее (количество колес, форма кабины, наличие прицепа и т. п.)

3. Карточка со схематическим изображением мостика. 4 карточки с рисунками различных мостиков, один из которых соответствует схеме, а остальные отличаются от нее: различные формы самого моста, разные формы перил и т. п.

4. Карточка со схематическим изображением детской песочницы. 4 картинки с рисунками песочниц, одна из которых точно соответствует схеме, а остальные отличаются от нее: гриб над песочницей со шляпкой другой формы, нет скамеечки, длинна песочницы другая.

5. Карточка со схематическим изображением дерева за забором. 4 картинки с рисунками деревьев, одно из которых точно соответствует схеме, а остальные отличаются от нее формой кроны дерева относительно забора.

Кейс-технология реализовывалась на занятиях учителя-дефектолога. Все кейсы имели комплексный характер, т.е. овладение детьми операциями анализа и синтеза позволяло им решать задачи на сравнение и обобщение, что в свою очередь обеспечивало успешность выполнения заданий на классификацию и абстрагирование. Поэтому, решая игровые задачи, предполагающие выполнение операций обобщения, классификации,

абстрагирования дети также упражнялись в более простых операциях анализа, синтеза, сравнения.

2.3 Определение эффективности экспериментальной работы

Контрольный эксперимент проводился с целью определения динамики уровня развития мышления у детей 6-7 лет с ЗПР.

Реализация данной цели осуществлялась на основании показателей и оценочной системы, представленных в констатирующем эксперименте:

- невербальный компонент:
 - быстрота,
 - гибкость,
 - глубина,
 - самостоятельность, инициативность;
- вербальный компонент:
 - умение аргументировать ответ,
 - владение обобщающими словами,
 - логика рассуждения.

На контрольном эксперименте использовались те же методики, что и на констатирующем:

- Прогрессивные матрицы Равена (детский вариант);
- Тест Векслера, субтест 4 «Сходства» и субтест 8 «Последовательные картинки» (детский вариант);
- методика «Вербальные аналогии» О.Н.Усановой;
- методика изучения процесса обобщения;
- методика изучения процесса классификации;
- методика изучения процесса сравнения.

Результаты проведения повторного тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 3 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Результаты выполнения теста Равена			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 исследование	2 исследование	1 исследование	2 исследование
<p>Каждый третий дошкольник (33%) имеют высокий и выше среднего уровень невербального компонента.</p> <p>Большинство (47%) обследованных дошкольников показали результат, соответствующий среднему уровню интеллектуального развития.</p> <p>Каждый пятый дошкольник (20%) показал результат, соответствующий низкому уровню интеллектуального развития.</p>	<p>47% детей имеют высокий и выше среднего уровень невербального компонента.</p> <p>Большинство (53%) обследованных дошкольников показали результат, соответствующий среднему уровню.</p>	<p>Каждый пятый воспитанник (20%) имеют уровень невербального компонента выше средней возрастной нормы</p> <p>Большинство обследованных дошкольников (53%) показали результат, соответствующий среднему уровню .</p> <p>27% воспитанников показали результат, соответствующий низкому уровню интеллектуального развития.</p>	<p>27% дошкольников имеют уровень невербального компонента выше средней возрастной нормы</p> <p>Большинство обследованных дошкольников (53%) показали результат, соответствующий среднему уровню интеллектуального развития.</p> <p>20% воспитанников показали результат, соответствующий низкому уровню интеллектуального развития.</p>

Таким образом, из таблицы 3 мы можем увидеть, что в экспериментальной группе после завершения формирующего эксперимента на 14% увеличилось количество детей с высоким уровнем невербального компонента мыслительных операций.

На этапе контрольного среза в экспериментальной группе ни один ребенок не показал результат, соответствующий низкому уровню развития мыслительных операций.

Можно сделать вывод, что все дети экспериментальной группы достаточно успешно справляются с анализом структуры образа, понимают характер связей между его элементами, проводят аналогию между парами фигур, что говорит о сформированности у данных детей произвольного внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного мышления, и способности к систематизации, свойственных данному возрасту.

В контрольной группе произошли незначительные изменения: уменьшилось на 7% количество детей, показавших низкий уровень развития мыслительных операций.

По результатам повторного исследования по методике «Изучение процесса обобщения» получены следующие результаты:

На этапе контрольного среза в экспериментальной группе на 20% увеличилось количество детей, выполнивших данное задание на высоком уровне. В контрольной группе также произошли изменения, но не столь значительные (количество детей, которые выполнили данное задание на высоком уровне, увеличилось на 6%).

И в экспериментальной и в контрольной группах уменьшилось количество детей, которые делают обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации на 20% и 7% соответственно.

Таблица 4 – Результаты повторного исследования по субтесту «Последовательные картинки»

Результаты выполнения субтеста «Последовательные картинки»			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 исследование	2 исследование	1 исследование	2 исследование
26% детей выполнили данное задание, показав высокий результат.	33% детей выполнили данное задание, показав высокий результат.	27% детей выполнили данное задание, показав высокий результат.	27% детей выполнили данное задание, показав высокий результат.
41 % дошкольников также справились с этим заданием в соответствии с	53 % дошкольников также справились с этим заданием в соответствии с	47% воспитанников также справились с этим заданием в соответствии с	54% воспитанников также справились с этим заданием в соответствии с

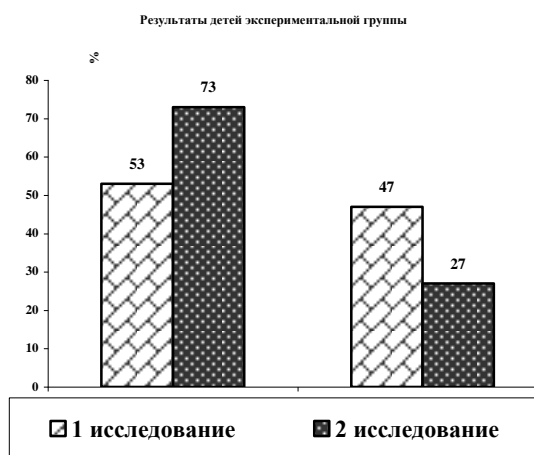
возрастной нормой. Однако у каждого третьего дошкольника (33%) данное задание вызвало затруднение.	возрастной нормой. У 14% дошкольников данное задание вызвало затруднение.	возрастной нормой У 26% детей данное задание вызвало затруднение.	возрастной нормой У 19% детей данное задание вызвало затруднение.
---	--	--	--

Таким образом, в экспериментальной группе увеличилось на 19% количество дошкольников, продемонстрировавших в ходе исследования способность к планированию, достаточную логичность мышления, умение устанавливать причинно-следственные связи на основе анализа наглядной ситуации.

В контрольной группе произошли незначительные изменения результатов выполнения данного задания.

Повторное исследование по методике «Вербальные аналогии» показало: на этапе контрольного среза в экспериментальной группе увеличилось на 20% количество детей, справившихся с данным заданием, что свидетельствует о достаточном развитии у них понятийного вербального мышления. Дети данной группы умеют устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач.

В контрольной группе также произошли изменения: количество детей, выполнивших данное задание увеличилось на 7%.



Результаты детей контрольной группы

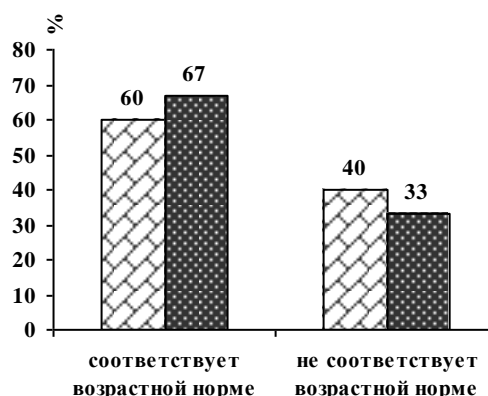


Рисунок 7 – Результаты методики «Вербальные аналогии»

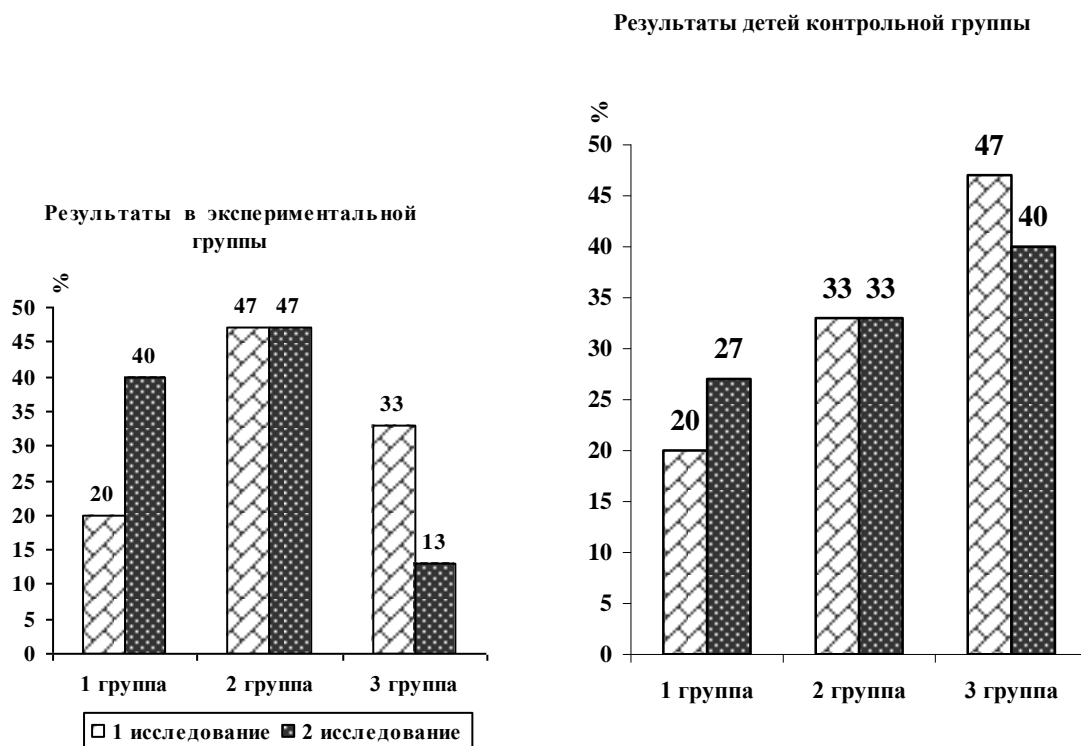
Таблица 5 – Результаты субтеста «Сходство»

Результаты выполнения субтеста «Сходство»			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 исследование	2 исследование	1 исследование	2 исследование
67% дошкольников успешно выполнили данное задание на установление сходства и различия между понятиями. Каждый третий (33%) дошкольник выполнил данный субтест с результатами, соответствующими «низкой» норме	87% дошкольников успешно выполнили данное задание на установление сходства и различия между понятиями. 13% дошкольников выполнили данный субтест с результатами, соответствующими «низкой» норме	80% дошкольников успешно выполнили данное задание на установление сходства и различия между понятиями. Каждый пятый (20%) воспитанник выполнил данный субтест с результатами, соответствующими «низкой» норме	87% дошкольников успешно выполнили данное задание на установление сходства и различия между понятиями. 13% воспитанников выполнили данный субтест с результатами, соответствующими «низкой» норме

Из таблицы видно, что количество детей, успешно выполнивших данное задание в экспериментальной группе, увеличилось на 20%. Дети данной группы способны к логическому обобщению, классификации, у них сформирована одна из базовых мыслительных операций – операция

сравнения. В контрольной группе количество детей, хорошо выполнивших данное задание увеличилось на 7%.

Качественный анализ ответов детей на задания субтеста показал, что в 45% ответов детьми экспериментальной группы используются обобщающие слова, т.е. проводится классификация. В контрольной группе детей - 37% ответов содержат обобщающее слово.



1 группа – классификация по существенному признаку с названием обобщающего слова

2 группа – классификация по существенному признаку без обобщающего слова

3 группа – классификация по несущественному признаку

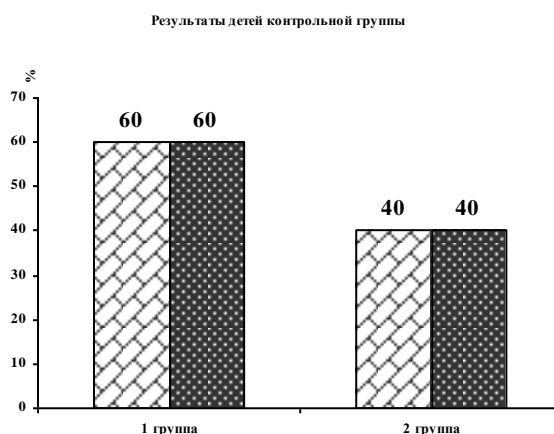
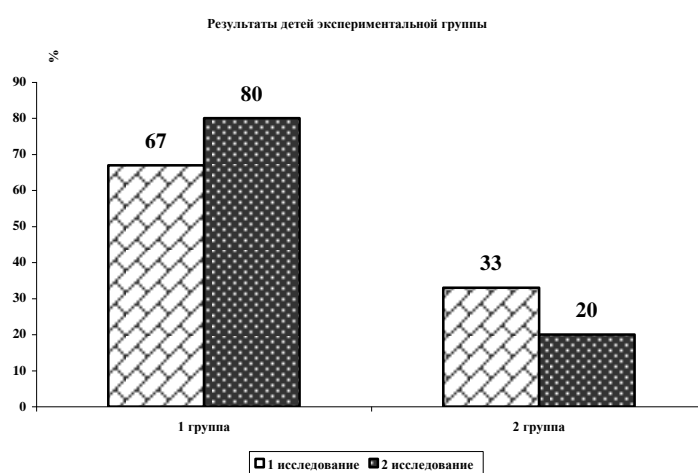
Рисунок 8 – Сравнительный анализ результатов по методике «Изучения процесса классификации»

Сравнительный анализ результатов по методике «Изучения процесса классификации» показал: при повторном исследовании в экспериментальной группе увеличилось на 20% количество детей, выполнивших данное задание на высоком уровне. Эти дети при классификации картинок, осуществляли объединение по существенному признаку, причем мотивировали свой выбор, называя обобщающее слово.

В контрольной группе количество детей данной группы увеличилось на 7%.

По результатам повторного исследования по методике «Изучение сравнения на материале сравнения картинок» получены следующие результаты: количество детей, выделивших на картинках все различия (10 из 10) увеличилось на 13%. Данный факт свидетельствует о сформированности у них анализирующего наблюдения, умения сравнивать предметы, находить в них общее и различное.

У детей контрольной группы при повторном исследовании результаты выполнения данной методики не изменились.



*1 группа – дети, выделившие на картинках все различия;
2 группа – дети, выделившие на картинках не все различия.*

Рисунок 9 – Сравнительный анализ результатов методики «Изучение сравнения на материале сравнения картинок»

Таким образом, в результате проведения контрольного среза выявлено: в экспериментальной группе на 14% увеличилось количество детей с высоким уровнем невербального компонента мыслительных операций. В контрольной группе произошли незначительные изменения: уменьшилось на 7% количество детей, показавших низкий уровень.

Во втором исследовании в экспериментальной группе на 20% увеличилось количество детей, осуществлявших обобщение трех предметов, используя при этом обобщающее слово, мотивированно обосновывающих свой выбор. В контрольной группе также произошли изменения, но не столь значительные (количество детей, которые выполнили данное задание на высоком уровне, увеличилось на 6%).

В экспериментальной группе увеличилось на 19% количество дошкольников, продемонстрировавших в ходе исследования способность к планированию, достаточную логичность мышления, умение устанавливать причинно-следственные связи на основе анализа наглядной ситуации. В контрольной группе произошли незначительные изменения.

Во втором исследовании в экспериментальной группе увеличилось на 20% количество детей, умеющих устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач. В контрольной группе также произошли изменения: количество детей, выполнивших данное задание увеличилось на 7%.

После развивающей работы с использованием дидактических игр увеличилось на 20% количество детей способных успешно проводить логическое обобщение, классификацию. В контрольной группе количество детей, хорошо выполнивших данное задание увеличилось на 7%.

При повторном исследовании в экспериментальной группе увеличилось на 20% количество детей, осуществлявших при классификации картинок объединение по существенному признаку, причем мотивируя свой выбор, они

называли обобщающее слово. В контрольной группе количество детей увеличилось на 7%.

В экспериментальной группе увеличилось на 13% количество детей, умеющих успешно сравнивать предметы, находить в них общее и различное, что свидетельствует о сформированной у них операции сравнения.

Таким образом, проанализировав полученные результаты на этапе контрольного среза, мы отметили, что у большинства детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика уровня развития мышления, что свидетельствует об эффективности использования кейс-технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми 6-7 лет с ЗПР.

Заключение

Проведенное исследование позволило нам сделать определенные выводы относительно теоретического обоснования и практического решения проблемы развития мышления у детей 6-7 лет с ЗПР.

В специальной психологии достаточно хорошо исследованы и описаны особенности мышления детей с данным нарушением в развитии (Н.В. Елфимова, С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, В.А. Пермякова, Т.А. Стрекалова). Исследователи отмечают конкретность мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития, недостаточное развитие логических операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с задержкой психического развития характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что компоненты мыслительных операций развиты у детей 6-7 лет с ЗПР на допустимом, но невысоком уровне.

В результате изучения психолого-педагогических основ исследуемой проблемы мы выдвинули предположение, согласно которому преодоление недостатков развития мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития возможно, если адаптировать с учетом индивидуальных возможностей детей с задержкой психического развития кейс-технологии и использовать ее в коррекционно-развивающей работе; разработать содержание кейсов и методику их применения в работе по развитию мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

На формирующем этапе нашей работы мы разработали и апробировали в процессе коррекционно-развивающей работы кейсы, направленные на развитие мышления у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Кейсы разрабатывались с учетом принципов комплексности, постепенности усложнения, вариативности применения.

Результаты контрольного среза подтвердили состоятельность нашей гипотезы и эффективность проделанной работы на формирующем этапе, о чем свидетельствует повышение уровня развития мыслительных операций у детей экспериментальной группы. Увеличилось количество детей, осуществлявших обобщение, используя при этом обобщающее слово, т.е. развивается операция обобщения.

Увеличилось количество дошкольников, продемонстрировавших умение устанавливать причинно-следственные связи на основе анализа наглядной ситуации, т.е. развивается операции анализа и синтеза.

Увеличилось количество детей, осуществлявших при классификации картинок объединение по существенному признаку, причем, мотивируя свой выбор, они называли обобщающее слово, т.е. развивается операция классификация.

В экспериментальной группе увеличилось количество детей, умеющих успешно сравнивать предметы, находить в них общее и различное, т.е. развивается операция сравнения.

Таким образом, мы можем сказать, что выдвинутая в данной бакалаврской работе гипотеза подтвердилась, кейс-технология способствует развитию мышления у детей 6-7 лет с ЗПР.

Список используемой литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / Под ред. К.С.Лебединской. – М. : Академия, 1982. – 184 с.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Блинова. – М. : Просвещение, 2004. – 136 с.
3. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития [Текст] / Т.А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
6. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского. – М. : Просвещение, 1984. – 384 с.
7. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С.Г.Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аркти, 2004. – 224 с.
8. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст] / М.В. Ермолаева. – Москва-Воронеж, 1998.
9. Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 21–25.
10. Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1988.
11. Интерактивные технологии в работе с дошкольниками [Текст] : учебно-методическое пособие / В.А. Филиппова [и др.]. – Тольятти : Издательство ТГУ, 2012. – 212 с.

12. Кириченко, Е.И. Задержка психического развития в детском возрасте [Текст] / Е.И. Кириченко. – М. : Академия, 1983. – 274 с.
13. Кондратьева, С.Ю. Комплексные игровые занятия для детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 40–43.
14. Коррекционная педагогика [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
15. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
16. Леонтьев, А.Н. Умственное развитие ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Правда, 1956.
17. Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Л.С. Маркова. – М. : Аркти, 2002. – 187 с.
18. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в дошкольном возрасте [Текст] / С.Л. Новоселова. – М. : Педагогика, 1978.
19. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
20. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Академия, 2003. – 284 с.
21. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : РИМИС, 2008. – 448 с.
22. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / Под общ. ред. С.Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
24. Смолякова, Е.В. Технология "фото-кейс" в детском саду [Текст] : практическое руководство / Е.В. Смолякова, О.В. Кривошеева. – Тольятти : ООО "Технокомплект", 2013. – 158 с.

25. Технология кейс-стади в работе с дошкольниками [Текст] : учебно-методическое пособие / М.А. Дружинина [и др.]. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 89 с.

26. Умственное воспитание детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – 207 с.

27. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] / Сост. Л.М. Семенюк. – М. : Международная педагогическая академия, 1994.

28. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2005. – 80 с.

29. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва-Воронеж, 1995.

30. Малахова, А.В. Развитие монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов [Электронный ресурс] : магистерская диссертация / А.В. Малахова. – Тольятти, 2016 // Режим доступа: <http://docplayer.ru/33210043-Magisterskaya-dissertaciya.html>

31. Стрекалова, Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Т.А. Стрекалова. – М., 1982 // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-logicheskogo-myshleniya-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya#ixzz4iO0gLIeh>

Приложение А

№ п/п	Список детей экспериментальной группы	Код ребенка
1.	Юрий Б.	0-1
2.	Сергей В.	0-2
3.	Егор Д.	0-3
4.	Дмитрий Ж.	0-4
5.	Роман Ж.	0-5
6.	Саша К.	0-6
7.	Андрей П.	0-7
8.	Данил П.	0-8
9.	Ирина Б.	0-9
10.	Диана В.	0-10
11.	Алина Д.	0-11
12.	Полина Д.	0-12
13.	Алена К.	0-13
14.	Вера К.	0-14
15.	Светлана П.	0-15
№ п/п	Список детей контрольной группы	Код ребенка
1.	Евгений Б.	0-16
2.	Анатолий Д.	0-17
3.	Виталий К.	0-18
4.	Максим М.	0-19
5.	Иван М.	0-20
6.	Алексей Н.	0-21
7.	Александр Н.	0-22
8.	Сергей Ю.	0-23
9.	Дарья А.	0-24
10.	Анастасия В.	0-25
11.	Валентина К.	0-26
12.	Карина Л.	0-27
13.	Ирина Ш.	0-28
14.	Валерия Ю.	0-29
15.	Софья Я.	0-30

Приложение Б

Результаты выполнения теста прогрессивные матрицы Равена (экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	Средний	Выше среднего
0-2	Средний	Средний
0-3	Выше среднего	Высокий
0-4	Низкий	Средний
0-5	Средний	Выше среднего
0-6	Средний	Средний
0-7	Высокий	Высокий
0-8	Выше среднего	Выше среднего
0-9	Высокий	Высокий
0-10	Средний	Средний
0-11	Низкий	Средний
0-12	Высокий	Высокий
0-13	Средний	Средний
0-14	Средний	Средний
0-15	Низкий	Средний

Приложение В

Результаты выполнения методики «Изучение процесса обобщения» (экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	3 группа	1 группа
0-2	2 группа	2 группа
0-3	1 группа	1 группа
0-4	3 группа	2 группа
0-5	2 группа	1 группа
0-6	2 группа	2 группа
0-7	1 группа	1 группа
0-8	1 группа	1 группа
0-9	1 группа	1 группа
0-10	3 группа	2 группа
0-11	2 группа	2 группа
0-12	2 группа	1 группа
0-13	2 группа	2 группа
0-14	3 группа	3 группа
0-15	3 группа	3 группа

1 группа – подбор обобщающего слова;

2 группа – обобщение по понятийному признаку;

3 группа – обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации.

Приложение Г

Результаты выполнения субтеста «Последовательные картинки» (экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	Средний	Выше среднего
0-2	Ниже нормы	Средний
0-3	Выше среднего	Выше среднего
0-4	Ниже нормы	Средний
0-5	Средний	Средний
0-6	Средний	Средний
0-7	Выше среднего	Выше среднего
0-8	Высокий	Высокий
0-9	Высокий	Высокий
0-10	Ниже нормы	Средний
0-11	Ниже нормы	Ниже нормы
0-12	Средний	Средний
0-13	Средний	Средний
0-14	Средний	Средний
0-15	Ниже нормы	Ниже нормы

Приложение Д

Результаты выполнения методики «Вербальные аналогии» (экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	Норма	Норма
0-2	Ниже нормы	Норма
0-3	Норма	Норма
0-4	Ниже нормы	Норма
0-5	Норма	Норма
0-6	Ниже нормы	Норма
0-7	Норма	Норма
0-8	Норма	Норма
0-9	Норма	Норма
0-10	Ниже нормы	Ниже нормы
0-11	Ниже нормы	Ниже нормы
0-12	Норма	Норма
0-13	Норма	Норма
0-14	Ниже нормы	Ниже нормы
0-15	Ниже нормы	Ниже нормы

Приложение Е

Результаты выполнения субтеста «Сходство»

(экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	Средний	Высокий
0-2	Средний	Средний
0-3	Средний	Средний
0-4	Средний	Средний
0-5	Средний	Средний
0-6	Ниже нормы	Средний
0-7	Высокий	Высокий
0-8	Высокий	Высокий
0-9	Высокий	Высокий
0-10	Ниже нормы	Средний
0-11	Ниже нормы	Средний
0-12	Средний	Средний
0-13	Средний	Средний
0-14	Ниже нормы	Ниже нормы
0-15	Ниже нормы	Ниже нормы

Приложение Ж

Методика «Изучения процесса классификации» (экспериментальная групп)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	2 группа	1 группа
0-2	2 группа	2 группа
0-3	1 группа	1 группа
0-4	2 группа	2 группа
0-5	3 группа	1 группа
0-6	2 группа	2 группа
0-7	1 группа	1 группа
0-8	3 группа	2 группа
0-9	1 группа	1 группа
0-10	3 группа	2 группа
0-11	2 группа	2 группа
0-12	3 группа	3 группа
0-13	2 группа	1 группа
0-14	3 группа	3 группа
0-15	2 группа	2 группа

1 группа – классификация по существенному признаку с названием обобщающего слова

2 группа – классификация по существенному признаку без обобщающего слова

3 группа – классификация по несущественному признаку

Приложение И

Методика «Изучения сравнения на материале сравнения картинок» (экспериментальная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-1	1 группа	1 группа
0-2	2 группа	2 группа
0-3	1 группа	1 группа
0-4	1 группа	1 группа
0-5	1 группа	1 группа
0-6	1 группа	1 группа
0-7	1 группа	1 группа
0-8	1 группа	1 группа
0-9	1 группа	1 группа
0-10	2 группа	1 группа
0-11	2 группа	2 группа
0-12	1 группа	1 группа
0-13	1 группа	1 группа
0-14	2 группа	2 группа
0-15	2 группа	1 группа

1 группа – дети, выделившие на картинках все различия;

2 группа – дети, выделившие на картинках не все различия.

Приложение К

Результаты выполнения теста прогрессивные матрицы Равена (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	Средний	Средний
0-17	Выше среднего	Выше среднего
0-18	Средний	Средний
0-19	Выше среднего	Выше среднего
0-20	Средний	Выше среднего
0-21	Средний	Средний
0-22	Низкий	Средний
0-23	Выше среднего	Выше среднего
0-24	Средний	Средний
0-25	Низкий	Низкий
0-26	Средний	Средний
0-27	Низкий	Низкий
0-28	Низкий	Низкий
0-29	Средний	Средний
0-30	Средний	Средний

Приложение Л

Результаты выполнения методики «Изучение процесса обобщения» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	1 группа	1 группа
0-17	1 группа	1 группа
0-18	2 группа	2 группа
0-19	1 группа	1 группа
0-20	2 группа	2 группа
0-21	2 группа	1 группа
0-22	2 группа	2 группа
0-23	1 группа	1 группа
0-24	3 группа	2 группа
0-25	3 группа	3 группа
0-26	2 группа	2 группа
0-27	3 группа	3 группа
0-28	3 группа	3 группа
0-29	2 группа	2 группа
0-30	2 группа	2 группа

1 группа – подбор обобщающего слова;

2 группа – обобщение по понятийному признаку;

3 группа – обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации.

Приложение М

Результаты выполнения субтеста «Последовательные картинки» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	Средний	Средний
0-17	Выше среднего	Высокий
0-18	Средний	Средний
0-19	Высокий	Высокий
0-20	Выше среднего	Выше среднего
0-21	Средний	Средний
0-22	Ниже нормы	Средний
0-23	Выше среднего	Выше среднего
0-24	Средний	Средний
0-25	Ниже нормы	Ниже нормы
0-26	Средний	Средний
0-27	Ниже нормы	Ниже нормы
0-28	Ниже нормы	Ниже нормы
0-29	Средний	Средний
0-30	Средний	Средний

Приложение Н

Результаты выполнения методики «Вербальные аналогии» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	Норма	Норма
0-17	Норма	Норма
0-18	Ниже нормы	Норма
0-19	Норма	Норма
0-20	Норма	Норма
0-21	Норма	Норма
0-22	Ниже нормы	Ниже нормы
0-23	Норма	Норма
0-24	Ниже нормы	Ниже нормы
0-25	Ниже нормы	Ниже нормы
0-26	Норма	Норма
0-27	Ниже нормы	Ниже нормы
0-28	Ниже нормы	Ниже нормы
0-29	Норма	Норма
0-30	Норма	Норма

Приложение II

Результаты выполнения субтеста «Сходство» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	Средний	Средний
0-17	Высокий	Высокий
0-18	Средний	Средний
0-19	Высокий	Высокий
0-20	Высокий	Высокий
0-21	Средний	Средний
0-22	Ниже нормы	Средний
0-23	Высокий	Высокий
0-24	Средний	Средний
0-25	Ниже нормы	Ниже нормы
0-26	Средний	Средний
0-27	Ниже нормы	Ниже нормы
0-28	Средний	Средний
0-29	Средний	Средний
0-30	Средний	Средний

Приложение Р

Методика «Изучения процесса классификации» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	1 группа	1 группа
0-17	2 группа	2 группа
0-18	2 группа	2 группа
0-19	1 группа	1 группа
0-20	2 группа	1 группа
0-21	3 группа	2 группа
0-22	3 группа	3 группа
0-23	1 группа	1 группа
0-24	3 группа	3 группа
0-25	3 группа	3 группа
0-26	3 группа	3 группа
0-27	3 группа	3 группа
0-28	3 группа	3 группа
0-29	2 группа	2 группа
0-30	2 группа	2 группа

1 группа – классификация по существенному признаку с названием обобщающего слова

2 группа – классификация по существенному признаку без обобщающего слова

3 группа – классификация по несущественному признаку

Приложение С

Методика «Изучения сравнения на материале сравнения картинок» (контрольная группа)

Код ребенка	Результаты выполнения	
	1 исследование	2 исследование
0-16	1 группа	1 группа
0-17	1 группа	1 группа
0-18	1 группа	1 группа
0-19	1 группа	1 группа
0-20	1 группа	1 группа
0-21	1 группа	1 группа
0-22	2 группа	2 группа
0-23	1 группа	1 группа
0-24	2 группа	2 группа
0-25	2 группа	2 группа
0-26	2 группа	2 группа
0-27	2 группа	2 группа
0-28	2 группа	2 группа
0-29	1 группа	1 группа
0-30	1 группа	1 группа

1 группа – дети, выделившие на картинках все различия;

2 группа – дети, выделившие на картинках не все различия.