DOI 10.58351/2949-2041.2026.39.10.016

Козловская Наталья Александровна, кан. психол. н.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Шаповалова Алина Евгеньевна
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение №201
«Детский сад компенсирующего вида

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В период дошкольного детства ребёнок переходит от решения задач через практическое манипулирование предметами к оперированию образами, а затем – к первым формам словесно-логического рассуждения. Этот путь не линеен и неодинаков у разных детей, что порождает серьёзные трудности в педагогической практике. В условиях обновлённых федеральных образовательных стандартов от педагогов требуется индивидуализация образовательного процесса.

Ключевые слова: Когнитивные процессы, дети с ТНР, дети с нарушениями зрения.

Когнитивные процессы – это психические функции, научный интерес к которым не ослабевает на протяжении десятилетий. Именно в дошкольном детстве закладываются те интеллектуальные основы, на которых впоследствии строится вся познавательная деятельность человека. Тем не менее, несмотря на накопленный теоретический материал, вопрос о закономерностях и механизмах развития когнитивных процессов у детей дошкольного возраста по-прежнему остаётся дискуссионным: разные научные школы расставляют акценты по-разному, а педагогическая практика нередко не успевает за теоретическими разработками.

Особую остроту этот вопрос приобретает применительно к детям с нарушениями в развитии, у которых темп и характер формирования когнитивных процессов существенно отличаются от нормативных показателей.

Цель работы: на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы эмпирически выявить особенности развития когнитивных процессов у дошкольников с разными видами нарушений.

Работа опирается на культурно-историческую концепцию (в логике Л. С. Выготского), согласно которой развитие высших психических функций, включая мышление, обусловлено социальным взаимодействием и освоением знаковых систем на теорию поэтапного формирования умственных действий и деятельностный подход (в логике В. В. Давыдова и А. Н. Леонтьева); а также на концепцию стадиального развития интеллекта (в логике Ж. Пиаже) [1; 2; 5; 6; 9].

Выборку исследования составили воспитанники подготовительной группы в количестве 16 человек, возраст которых варьируется от 6 до 7 лет. По характеру имеющихся нарушений дети были разделены на две группы: первую группу составили 7 детей с диагнозом «тяжёлое нарушение речи» (ТНР), вторую – 9 детей с нарушениями зрения (амблиопия, косоглазие). Такое разделение обусловлено тем, что оба вида нарушений, согласно имеющимся в литературе данным, по-разному влияют на развитие мышления, внимания и памяти у дошкольников [3; 11], что создаёт возможность для их сравнительного анализа.

В работе использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой теме), психодиагностические методы и методики, а также математико-статистические методы (описательная статистика, t-критерий Стьюдента для независимых выборок). Психодиагностический инструментарий включал шесть методик [3; 4; 7; 8; 10; 43]:

1. «Кольца Ландольта» (Э. Ландольт),
2. «Запомни и расставь точки» (В. Богомолов),
3. «10 слов» (А. Р. Лурия),
4. «Память на образы» (С. А. Римская),
5. «Воспроизведение рассказа» (А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина),
6. «Диагностика опосредованной памяти» (Р. С. Немов).

Выбор данных методик обусловлен тем, что мышление дошкольника неразрывно связано с вниманием и памятью как его опорными психическими функциями, и оценить уровень развития мышления в отрыве от этих процессов не представляется возможным.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком в первой половине дня в привычной для него обстановке групповой комнаты. Порядок предъявления методик был фиксированным для всех испытуемых. Перед проведением каждой методики педагог-психолог убеждался в том, что ребёнок понял инструкцию, при необходимости повторяя её без изменения смыслового содержания. Имена детей в протоколах исследования не фигурировали; каждому участнику присваивался порядковый номер, что обеспечивало соблюдение этических норм при работе с несовершеннолетними испытуемыми.

С помощью описательной статистики и t-критерия Стьюдента для независимых выборок были определены средние значения по каждому диагностируемому показателю в группе детей с ТНР и в группе детей с нарушениями зрения. В Таблице 1 представлены сводные данные по обеим группам.

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей
в группе детей с ТНР и в группе детей с нарушениями зрения

Показатели	Средние значения показателей		Уровень значимости различий (p)
	Группа с ТНР (n=7)	Группа с нарушениями зрения (n=9)	
Концентрация внимания (К, %)	31,4	52,7	0,03
Умственная работоспособность (Au)	0,48	0,79	0,04
Объём внимания (баллы)	3,6	5,9	0,02
Слуховая память, кратковременная (баллы)	1,8	2,6	0,04
Слуховая память, долговременная (баллы)	1,6	2,4	0,03
Образная память (кол-во образов)	4,2	6,4	0,02
Опосредованная память (баллы)	3,1	5,8	0,03
Воспроизведение рассказа (уровень)	низкий	средний	0,02

Из полученных данных следует, что между двумя группами испытуемых существуют статистически значимые различия по всем измеренным показателям ($p \leq 0,05$). Рассмотрим результаты по каждому блоку подробнее.

По показателю концентрации внимания (методика «Кольца Ландольта») средний балл в группе с ТНР составил 31,4%, что соответствует плохому уровню по принятой шкале интерпретации; в группе с нарушениями зрения средний показатель равен 52,7%, что соответствует среднему уровню. Умственная работоспособность (Au) в группе с ТНР в среднем составила 0,48 знаков в секунду, что по таблице скорости соответствует 1 баллу из 10;

в группе с нарушениями зрения этот показатель достиг 0,79, что соответствует 2–3 баллам. Таким образом, у детей с ТНР трудности произвольного удержания внимания более выражены, чем у детей с нарушениями зрения, хотя оба показателя остаются ниже нормативного значения для данного возраста.

По методике «Запомни и расставь точки» средний объём внимания в группе с ТНР составил 3,6 балла (низкий уровень), в группе с нарушениями зрения – 5,9 балла (средний уровень). Наглядно это представлено на Рисунке 1.

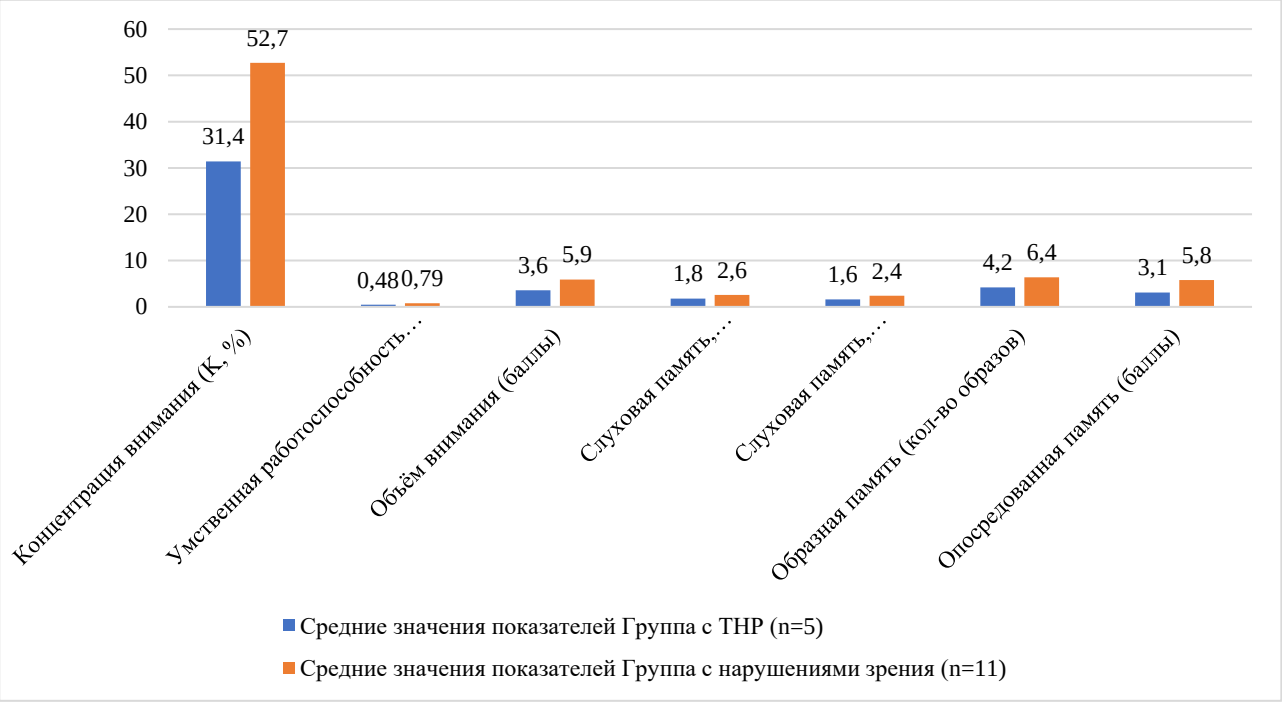


Рисунок 1. Средние значения показателей внимания и памяти в группах детей с ТНР и с нарушениями зрения

По методике «10 слов» кратковременная слуховая память в группе с ТНР составила в среднем 1,8 балла (уровень ниже среднего, приближающийся к низкому), в группе с нарушениями зрения – 2,6 балла (уровень ниже среднего). Долговременная слуховая память: 1,6 балла и 2,4 балла соответственно. «Кривая запоминания» у большинства детей с ТНР носила зигзагообразный характер или имела форму плато, что свидетельствует о неустойчивости внимания и сниженной активности в процессе запоминания. У детей с нарушениями зрения кривая, как правило, имела восходящий характер, хотя темп нарастания был заметно ниже нормативного.

По методике «Память на образы» дети с ТНР воспроизвели в среднем 4,2 образа из 16, что ниже нормативной отметки (6 и более образов); дети с нарушениями зрения воспроизвели в среднем 6,4 образа, что соответствует нижней границе нормы. Полученное различие статистически значимо ($p = 0,02$). Сниженные показатели образной памяти у детей с ТНР закономерны, поскольку без достаточно развитой системы словесных обозначений ребёнку труднее организовать запоминание образов через внутренние вербальные метки.

По методике «Диагностика опосредованной памяти» дети с ТНР набрали в среднем 3,1 балла (низкий уровень), дети с нарушениями зрения – 5,8 балла (средний уровень). Особого внимания заслуживает качественная сторона результатов: дети с ТНР испытывали выраженные трудности на этапе создания рисунка-заместителя – их рисунки нередко не отражали смысловой связи со словом-стимулом, что исключало возможность последующего воспроизведения. Это свидетельствует о недостаточном развитии операций обобщения и установления смысловых связей, то есть тех операций, которые составляют основу наглядно-образного и начального словесно-логического мышления.

По методике «Воспроизведение рассказа» дети с ТНР в большинстве случаев не смогли самостоятельно выделить основную мысль текста и нуждались в развёрнутой помощи со стороны педагога-психолога, их пересказы содержали аграмматизмы, пропуски смысловых звеньев и существенные искажения сюжета. Дети с нарушениями зрения справились с заданием на среднем уровне: основной смысл рассказа большинством из них был понят, хотя самостоятельное развёрнутое воспроизведение вызывало затруднения. Различие между группами статистически значимо ($p = 0,02$).

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно констатировать, что у детей с ТНР уровень развития мнемических и аттенционных процессов, лежащих в основе мышления, статистически значимо ниже, чем у детей с нарушениями зрения того же возраста. При этом обе группы по большинству показателей не достигают возрастной нормы, что указывает на необходимость специально организованной психолого-педагогической работы с каждой из них. Гипотеза о том, что у детей дошкольного возраста с разными видами нарушений (ТНР и нарушения зрения) существуют значимые различия в уровне развития мышления и связанных с ним психических процессов, подтвердилась.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией программы коррекционно-развивающей работы по развитию когнитивных процессов у детей с ТНР и нарушениями зрения, а также с изучением динамики показателей после целенаправленного психолого-педагогического воздействия. Отдельного внимания заслуживает вопрос о взаимосвязи между конкретными видами мышления (наглядно-действенным, наглядно-образным, словесно-логическим) и специфическими показателями внимания и памяти в каждой из исследованных групп.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций: психология развития человека. – Москва: Юрайт, 2025. – 336 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2014. – 368 с.

3. Глухов, В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии. – М.: Юрайт, 2025. – 327 с.

4. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 425 с.

5. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 18–20.

6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 2023. – 216 с.

7. Маланов, С. В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2014. – 480 с.

8. Немов, Р. С. Психология. – М.: Юрайт, 2024. – 501 с.

9. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

10. Поплыко, М. В. Теоретические основы онтогенеза мышления в аспекте речевого развития детей дошкольного возраста // Социальное развитие детей в мультикультурном мире: Материалы IX международной научной конференции, Елец, 28 февраля 2025 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2025. – С. 62–65.

11. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. – Москва: Владос, 2016. – 180 с.

12. Шпиняк, Е. С. Развитие наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: Материалы XXXIX международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 июня 2018 года. – Москва: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2018. – С. 56–59