

оригинальная статья

Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения

Артюхова Татьяна Юрьевна

Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск;

Красноярский государственный медицинский университет

им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Россия, г. Красноярск

<https://orcid.org/0000-0003-4805-8431>

tartjuchova@mail.ru

Федорова Елена Прокопьевна

Московский педагогический государственный университет, Россия,

г. Москва

<https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>

Поступила в редакцию 10.01.2022. Принята после рецензирования 07.02.2022. Принята в печать 07.02.2022.

Аннотация: Представлены результаты опытно-экспериментального исследования развития мышления детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования – вербальное и невербальное мышление старших дошкольников на предшкольном этапе онтогенеза. Обосновываются возможности психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего познавательное развитие, в том числе мыслительных операций, диагностируемых с помощью традиционного набора методик психологической диагностики мышления. Рассмотрены теоретические подходы к изучению проблемы развития мышления в психолого-педагогической литературе, а также особенности формирования мышления дошкольников. Выявлено, что мыслительные операции старших дошкольников характеризуются определенным уровнем развития. Данные исследования показывают, что в наглядно-образных формах уровни развития мыслительных операций имеют более высокую степень выраженности, чем в словесно-логических формах. Определены возможности целенаправленного развития вербального и невербального компонентов мышления старших дошкольников. Рассмотрены формы и методы психолого-педагогического сопровождения развития мышления у детей старшего дошкольного возраста. Обоснована необходимость и востребованность трансформации традиционных образовательных практик в направлении развития познавательных способностей дошкольника. Доказано, что создание развивающей образовательной среды, специально организованная продуктивная деятельность, развивающие занятия, организованные в игровой форме, способствуют развитию познавательных интересов, любознательности, развитию мышления и выступают своеобразным двигателем развития деятельности по инициативе самого ребенка. Полученные экспериментальные данные позволяют обосновать эффективность специально созданных программ психолого-педагогического сопровождения познавательного развития детей, способствующих развитию вербального и невербального компонентов мышления старших дошкольников в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: развитие личности, мыслительные операции, невербальное мышление, вербальное мышление, когнитивное развитие, познавательные процессы

Цитирование: Артюхова Т. Ю., Федорова Е. П. Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2022. Т. 6. № 1. С. 16–25. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-1-16-25>

original article

Brain Building Opportunities in Senior Preschoolers by Means of Psychological and Pedagogical Support

Tatiana Yu. Artyukhova

Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk; Krasnoyarsk State

Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky

<https://orcid.org/0000-0003-4805-8431>

tartjuchova@mail.ru

Elena P. Fedorova

Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>

Received 10 Jan 2022. Accepted after peer review 7 Feb 2022. Accepted for publication 7 Feb 2022.

Abstract: This experimental study featured the process of brain building in senior preschoolers, namely the characteristics of verbal and nonverbal thinking at this stage of ontogenesis. The authors substantiated the possibilities of psychological and pedagogical support for cognitive development. Mental operations were tested using standard psychological diagnostics. The article covers some psychological and pedagogical theories of brain development in preschoolers. In visual-figurative

forms, the development level of mental operations proved to be more expressive than in verbal and logical forms. The research revealed various possibilities of targeted development of verbal and nonverbal brain building components in senior preschoolers, as well as the forms and methods of psychological and pedagogical support it requires. The author believes that traditional educational practices should be reformed. Organized educational environment, productive activities, and games develop cognitive interests and curiosity and catalyze the development of activities initiated by the child. Experimental data proved the effectiveness of specially created programs of psychological and pedagogical support for the verbal and non-verbal cognitive development of preschoolers.

Keywords: brain building, mental operations, nonverbal thinking, verbal thinking, cognitive development, cognitive processes

Citation: Artyukhova T. Yu., Fedorova E. P. Brain Building Opportunities in Senior Preschoolers by Means of Psychological and Pedagogical Support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2022, 6(1): 16–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-1-16-25>

Введение

Проблема развития мышления подрастающего поколения актуальна для исследователей когнитивной сферы человека на протяжении длительного времени. А. Р. Лурия аргументированно определяет роль мышления в жизнедеятельности человека, подчеркивая, что с помощью мышления мы упорядочиваем информацию, подвергаем ее анализу и синтезу, относим воспринимаемые факты к известным категориям, рассматриваем возможность выхода за пределы границ информации, опираясь на воспринимаемые факты, делаем выводы и заключения [1].

Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций. Определяя место мыслительных операций в структуре ментального опыта человека, Э. С. Берберян рассматривает мыслительные операции в качестве обобщенных способов решения задач, указывая при этом на неоднозначность применения данного термина в психологической науке [2, с. 21]. Понятие *мыслительные операции* интерпретируется как интеллектуальные умения и навыки [3], процессы, функционирующие на основе рефлексивных связей [4], операции, учитывающие условия ситуации, в которой они совершаются [5], операции, обусловленные психическими процессами [6].

В российской психологии исследования психологических механизмов мышления связаны с именами С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Богоявленской, Л. А. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкина, И. В. Кудрявцева, Я. А. Пономарева, О. К. Тихомирова, Ю. Н. Кулюткина, В. Н. Пушкина, И. С. Якиманской и др. В контексте этих исследований проблемная ситуация рассматривается как исходный момент мыслительной деятельности, источник и стимул познавательной активности человека.

Анализируя теории мышления (К. Дункер, С. Л. Рубинштейн и др.), Д. Б. Богоявленская отмечает, что начальный этап процесса решения задачи принято рассматривать как вычленение условий задачи и последующее выдвижение гипотезы, принятие того или иного принципа решения [7, с. 61]. На основании экспериментальных исследований ученым предложена гипотеза о К-модели, позволяющей построить схему начального этапа процесса решения задачи, согласно которой выделены компоненты процесса

решения мыслительной задачи, дающей представление о сложном *процессе порождения мысли*. Предложенная модель включает взаимодействующие компоненты, звенья, процессы решения задачи, где показано «центральное звено построение модели проблемной ситуации» [7, с. 61]. Человек «сначала видит (если, конечно, зрительный анализатор является ведущим), но мысль осознается, а значит и материализуется уже в слове. Если же в это мгновение вклинивается отвлекающий раздражитель – мысль исчезает и требует своего повторного возрождения» [7, с. 62], характеризуя то, как строится индивидуальная «ментальная картина». Как подчеркивает в своих работах Д. Б. Богоявленская, мышление начинается с возникновения трудности. Исходная точка мышления – соотнесение с условиями и требованиями задачи.

Вполне обоснованной видится позиция Ж. М. Глозман, согласно которой, развитие мышления ребенка значительно влияет на дальнейшее становление его личности. По мнению автора, уже в дошкольном возрасте у ребенка должны быть сформированы на достаточном уровне операции мышления [6, с. 63]. Относительная легкость овладения учебным материалом, умение логически мыслить и анализировать способствуют возникновению уверенности в своих силах, выступают основанием успешности в различных видах жизнедеятельности и соответственных достижений на различных этапах онтогенеза. Как отмечает М. Монтессори: «В жизни человека есть только один период, предназначенный для строительства разума: возраст от 0 до 6 лет» [8, с. 32].

По мнению Е. В. Фалуниной и Е. М. Блинской, дошкольники с высоким уровнем развития мыслительных операций обладают высокими коммуникативными способностями, не испытывают выраженной дезадаптации, имеют выраженную самооценку и высокий творческий потенциал [9, с. 182]. Н. А. Шинкарёва и Т. В. Дробязгина справедливо указывают на то, что развитие мышления ребенка заключается в том, чтобы постепенно его конкретность сменялась логичностью и абстрактностью [10, с. 92]. По мнению И. С. Морозовой и Е. О. Бугаковой, наличие у ребенка мыслительных операций обобщения выступает условием успешности его обучения в школе [11, с. 86].

В зависимости от того, в какой степени в процессе мышления задействовано восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Рассматривая мышление как процесс, охватывающий весь жизненный путь человека, мы считаем важным учитывать особенности его протекания на различных этапах онтогенеза.

С. В. Казначеев и М. Н. Ципцина, характеризуя мышление ребенка раннего детства, отмечают, что предметно-действенное мышление реализуется в практической преобразовательной деятельности, производимой с реальными предметами. Ребенок действует в реальности, экспериментирует с различными предметами [12, с. 69].

Е. В. Коконцева аргументированно доказывает, что наглядно-образное мышление является основным видом для детей дошкольного возраста. Наглядно-образное мышление необходимо рассматривать, подчеркивает автор, в качестве важного этапа становления последующих форм мышления, в частности понятийного, столь необходимого в реализации учебной деятельности в младшем школьном возрасте [13].

По мнению А. В. Белошистой, наличие у ребенка определенного уровня развития словесно-логического мышления является результатом целенаправленного процесса образования [14, с. 22]. Данное утверждение опирается на выявленные Л. С. Выготским закономерности умственного развития ребенка [15, с. 225].

Мы рассмотрим особенности оптимизации процесса развития мыслительных операций ребенка на этапе дошкольного детства.

Общая характеристика возможностей целенаправленного развития мышления старших дошкольников средствами психолого-педагогического сопровождения

Понятие *психолого-педагогическое сопровождение* имеет большое количество интерпретаций. Основным принципом психологического сопровождения является упор на внутренний потенциал ребенка. М. Р. Битянова и др. [16] считают, что сопровождение представляет собой движение вместе с ребенком, возможно, рядом или, возможно, немного впереди, с учетом потребности ребенка в помощи и поддержке увидеть возможные пути решения задачи. Педагог должен учитывать желания и потребности ребенка, замечать достижения и возникающие трудности, помогать ориентироваться в окружающем мире, научить ребенка прислушиваться к собственному внутреннему голосу. Педагог не должен контролировать, навязывать свои пути решения проблемы, если только ребенок сам не пойдет в тупик и не попросит помощи.

При организации психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, уровень образования, проявления отклонений в развитии. Е. И. Казакова подчеркивает значение системного характера осуществления психолого-педагогического сопровождения [17, с. 14]. И. В. Дубровина считает, что

целью психологического сопровождения является не поиск для ребенка единственно правильного пути развития, а помощь в проявлении самостоятельности, поддержка, если это необходимо [18].

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в дошкольном учреждении – это предупреждение возможных проблем в развитии дошкольника, помощь детям в решении насущных задач на данном этапе развития, обучения и воспитания, а также психологическое просвещение родителей (педагогов, воспитателей и прочих специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО)).

Цель психолого-педагогического сопровождения развития дошкольника – помочь ребенку полноценно раскрыть свои способности, знания, умения и навыки для достижений в различных видах деятельности. Для реализации этой цели должны быть поставлены следующие задачи: раннее выявление проблем эмоционального и интеллектуального плана, определение их объективных и субъективных причин и последующая работа, направленная на создание внешних и внутренних условий развития дошкольника.

Рассмотрим средства организации психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста, к числу которых отнесем организационные формы.

Основной формой психолого-педагогического сопровождения развития мышления у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО выступает групповая форма занятий. Занятия можно проводить как в минигруппах по 4–6 человек, так и со всеми детьми в группе.

Индивидуальные занятия имеют ряд преимуществ перед групповыми: занимаясь с каждым ребенком индивидуально, психолог помогает ему лучше усвоить необходимые знания и умения. В индивидуальных занятиях нуждаются дошкольники с явно выраженными способностями к той или иной деятельности (кто-то хорошо рисует, кто-то лепит, а кто-то поет) и дети с активным познавательным интересом (например, к растениям, животным или военной технике). Несмотря на несомненное преимущество индивидуальных занятий перед групповыми, они не могут стать основной формой обучения в дошкольном учреждении. Недостатком является их большая временная трудозатратность. А также они могут создавать для ребенка эмоциональный дискомфорт. Оставшись один на один со взрослым учителем, ребенок испытывает робость под доминирующим авторитетом педагога.

Достоинствами фронтальной формы организации занятий являются четкая организация, простое управление, наличие четкого расписания, возможность взаимодействия детей; к недостаткам можно отнести отсутствие индивидуализации занятий.

К формам психолого-педагогического сопровождения можно отнести тренинговые занятия с педагогами, родителями (например, обучающие семинары). Просвещая родителей на обучающих семинарах и собраниях, психолог помогает им лучше узнать и понять собственного ребенка. На подобных обучающих занятиях психолог знакомит родителей с новыми развивающими методиками, рассказывает

о возможных способах развития мышления, памяти, внимания ребенка, раздает родителям методический материал для домашних занятий, отвечает на вопросы.

Психологическое сопровождение развития мышления в условиях ДОО предполагает реализацию следующих этапов.

1 этап. Диагностический

Диагностические методы позволяют при помощи коротких тестов определить уровень развития мышления ребенка, т. е. его соответствие некоему уровню развития, являющемуся нормой для детей данной возрастной группы, или отклонение от этого заданного уровня в большую или меньшую сторону.

Уровни значений результатов методик зависят от содержания и от возможностей диагностических методов, а также от того, какие виды мышления ребенка используются в качестве показателей уровня этого развития.

Л. А. Венгер и А. Л. Венгер [19] отмечают, что при помощи диагностики определяется не врожденные задатки, а существующий на данный момент уровень развития ребенка. Поэтому результаты диагностики не должны быть напрямую связаны с возможностями ребенка. Их необходимо интерпретировать прежде всего как свидетельство воздействия, которое было оказано на ребенка в процессе его роста и развития. Поэтому целью диагностических методик не может быть дифференциация детей по способностям, ведущая к каким-либо организационно-практическим результатам. Это всего лишь срез, предварительная оценка уровня развития отдельного ребенка, после которой должно идти более углубленное психологическое, медицинское, социологическое, педагогическое исследование, позволяющее найти причины тех или иных отклонений в развитии конкретного ребенка.

Определенные трудности представляет выделение показателей уровня развития мышления дошкольников. Исследования детского мышления в отечественной психологии велись многими авторами, но в большинстве своем в центре внимания педагогов и психологов находилась какая-либо одна сторона или один из видов мышления, независимо от других видов мышления. Больше внимание уделялось выяснению условий и возможных причин развития мышления, роли педагогики в этом развитии и т. п.

Цель современной психологической диагностики заключается в том, чтобы фиксировать и описывать в упорядоченном виде психологические особенности детей, их различия. Наиболее распространенными формами, применяющимися для выявления уровня развития ребенка в целом и уровня развития мышления в частности, являются тесты, проективные методики, психофизиологические методики, опросники.

2 этап. Коррекционно-развивающий

И. В. Дубровина [18] считает, что основной целью коррекционно-развивающих мероприятий с дошкольниками, характеризующимися нормальным развитием, является содействие их полноценному психическому и умственному развитию. Опираясь на знания возрастных норм

и индивидуальных особенностей каждого ребенка, необходимо разрабатывать и соответствующую образовательную программу в ДОО. Нужно уже с первых этапов коррекционно-развивающей работы учитывать возможные результаты, таким образом применяя систему коррекции и развития. Цель коррекционно-развивающих мероприятий – правильно выявить и устранить причину тех или иных нарушений. В психике ребенка все взаимосвязано, поэтому проблемы в одной сфере часто влекут за собой появление деформации в другой.

В рамках коррекционно-развивающих мероприятий следует учесть, что при работе с дошкольниками невозможно полноценное психотерапевтическое воздействие, психолог дошкольного учреждения может использовать лишь элементы различных техник.

3 этап. Анализ результатов сопровождения развития ребенка

На этом этапе психологи, педагоги и другие специалисты проводят в середине и конце учебного года, а по необходимости чаще, диагностику успешности развития мышления ребенка и корректировку его индивидуальных программ, дают рекомендации по дальнейшему сопровождению его развития.

В выборе диагностических методик и в коррекционно-развивающем направлении ориентиром являются, прежде всего, возрастные особенности дошкольников, ведущий вид деятельности. По мнению Ж. М. Яковлевой, посредством игры ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей [20, с. 167]. Во время игровых занятий обучение происходит спонтанно и незаметно для самого ребенка. В процессе игры ребенок преобразует окружающую среду в соответствии со своим воображением и опытом, развивает фантазию, вырабатывает новые нестандартные решения. Поэтому важно обеспечить такие условия ежедневного пребывания ребенка дома и в детском саду, такую организацию игр и занятий, которые бы стимулировали умственную и познавательную активность ребенка. Дошкольникам присуща непосредственная любознательность, активность воображения, проявление изобретательности в играх, в сочинении сказок. Воспитатели и родители должны постоянно подогревать любопытство ребенка разнообразной информацией, ставить перед ребенком задачи, задавать вопросы, загадки, подробно объяснять происходящие вокруг явления. Отвечая на вопросы педагога, ребенок учится доказывать, обсуждать, размышлять. Последовательно усложняя игру, педагог стимулирует познавательную деятельность ребенка, тем самым активизируя зоны ближайшего развития. Таким образом, правильно подобранные игры и занятия, соответствующие задачам обучения на данном этапе развития ребенка, легко и ненавязчиво позволяют повысить уровень его мышления [21].

Методы и материалы

В соответствии с целью и задачами работы нами было проведено опытно-экспериментальное исследование развития вербального и невербального компонентов мышления старших дошкольников, проходившее в два этапа с октября 2020 г. по апрель 2021 г. на базе МБДОУ № 47 г. Канск Красноярского края. В исследовании принимало участие 44 ребенка старшей группы ДОО в возрасте 5–6 лет (экспериментальная группа (ЭГ) – 22 воспитанника, контрольная группа (КГ) – 22 воспитанника) с нормой физического и психического развития, посещающие ДОО, исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Психологический инструментальный исследования включал следующие методики: Вербальная классификация, Вербальное обобщение (в адаптации методики «Словесные субтесты» по Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупрову) [22], Вербальное сравнение (Методика «Сравнение понятий» В. М. Бехтерева) [23], Вербальная сериация (субтест и Методики экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6–7) [24]; Невербальное обобщение (Методика «Раздели на группы» А. Я. Ивановой) [25]; Невербальная классификация, Невербальная сериация, Невербальное сравнение (субтест из методики «Культурно-независимый тест интеллекта Кеттелла») [26].

На последнем этапе исследования было произведено повторное диагностическое исследование вербального и невербального компонентов мышления в КГ и ЭГ для сравнения показателей в исследуемых признаках. Обработка результатов осуществлялась как качественно, так и количественно. Для обработки, анализа и интерпретации полученных эмпирических данных использовались методы математико-статистического анализа (описательные статистики, t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок). Обработка эмпирических данных проводилась при помощи компьютерной версии статистической программы для анализа данных SPSS Statistics 26.0.0.0.

Результаты

На констатирующем этапе экспериментального исследования наиболее высокими для всей выборки оказались показатели по методикам «Невербальное сравнение» и «Вербальное обобщение». Самыми низкими оказались результаты обследования по методикам «Невербальное обобщение», «Вербальная сериация», «Вербальное сравнение» (табл. 1).

Анализ полученных результатов исследования показал наиболее высокий уровень развития таких мыслительных операций, как сравнение в невербальной форме, обобщение в вербальной форме, классификация в вербальной и невербальной формах. Практически все дети с легкостью справились с заданиями этих субтестов. Задания на сериацию как в вербальной, так и в невербальной формах вызвали наибольшие трудности у детей, многие дети не справились с этими заданиями.

Табл. 1. Описательные статистики показателей, измеренные на всей группе испытуемых

Tab. 1. Descriptive statistics of indicators for all test subjects

Параметры	Среднее	Мин	Макс	Ст. откл.
Вербальная классификация	8,07	3	10	1,47
Вербальное обобщение	8,74	5	10	1,26
Вербальная сериация	6,65	4	10	1,89
Вербальное сравнение	6,44	1	10	2,26
Невербальная классификация	8,07	5	10	1,42
Невербальное обобщение	5,33	1	8	1,70
Невербальная сериация	7,72	4	10	1,61
Невербальное сравнение	9,63	6	10	0,90

Полученные данные свидетельствуют, что мышление старших дошкольников характеризуется наличием в большей степени сформированных характеристик наглядно-образного мышления и менее сформированных характеристик словесно-логического мышления. Проанализировав результаты в разрезе анализа уровня развития вербального и невербального мышления, было эмпирически установлено, что у старших дошкольников в исследуемой группе уровень развития невербального мышления оказался выше, чем вербального мышления.

В ходе констатирующего этапа эксперимента были определены репрезентативные ЭГ и КГ из общей выборки детей старшего дошкольного возраста. Наиболее высокими для ЭГ являются показатели субтестов «Невербальное сравнение» и «Вербальное обобщение». Самыми низкими оказались результаты обследования по субтестам «Невербальное обобщение», «Вербальная сериация» и «Вербальное сравнение» (табл. 2). Данные, полученные с помощью этих субтестов, являются более однородными. Наибольший разброс наблюдается в данных по субтестам «Вербальное сравнение» и «Невербальное обобщение». Анализ описательных статистик для ЭГ показал, что их средний уровень развития мышления существенно не отличается от всей выборки.

Проанализировав описательные статистики, полученные для обеих групп (табл. 2), мы можем утверждать, что средний уровень развития мышления детей в ЭГ и КГ не имеет статистически значимых различий. На следующем этапе анализа мы провели сравнение ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента для независимых выборок (табл. 3). Статистический анализ результатов групп по t-критерию Стьюдента показал отсутствие статистически значимых различий в средних значениях показателей вербального и невербального мышления у детей из КГ и ЭГ.

На этапе формирующего эксперимента было проведено повторное исследование мышления в ЭГ и КГ после проведения комплекса мероприятий психолого-педагогического

Табл. 2. Описательные статистики изучаемых параметров в ЭГ и КГ

Tab. 2. Descriptive statistics of the parameters in the experimental group vs. control group

Параметры	ЭГ				КГ			
	Среднее	Мин	Макс	Ст. откл.	Среднее	Мин	Макс	Ст. откл.
Вербальная классификация	8,65	3	10	1,70	8,55	7	10	1,00
Вербальное обобщение	8,83	5	10	1,34	8,65	6	10	1,18
Вербальная сериация	6,61	4	10	1,85	6,70	4	10	1,98
Вербальное сравнение	6,43	1	10	2,52	6,45	2	10	1,99
Невербальная классификация	8,30	5	10	1,55	7,80	5	9	1,24
Невербальное обобщение	5,26	1	8	1,91	5,40	3	8	1,47
Невербальная сериация	7,30	4	10	1,66	8,20	6	10	1,44
Невербальное сравнение	9,74	8	10	0,69	9,50	6	10	1,10

сопровождения развития мышления дошкольников. Для анализа результатов были использованы описательные статистики, t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок на основании диагностических данных, полученных с помощью используемых методик в целях установления различий и сравнения средних значений в исследуемой выборке.

Описательные статистики, полученные для ЭГ на начальном и заключительном этапах экспериментального исследования представлены в табл. 4. Анализ полученных данных позволяет констатировать высокий уровень выраженности показателей методик «Вербальная классификация», «Вербальное обобщение», «Невербальная сериация», «Невербальное сравнение». Низкий уровень выраженности получен по результатам диагностики субтестов «Вербальная сериация» и «Вербальное сравнение». Обобщение данных, полученных по тесту «Невербальное обобщение», не позволило выявить статистически значимых закономерностей.

Описательные статистики результатов повторного исследования в КГ позволяют обобщить, что у испытуемых уровень выраженности по данным диагностики мыслительных операций оказался наиболее высоким (в сравнении с общей выборкой исследования) по нескольким субтестам: «Вербальная классификация», «Вербальное обобщение», «Невербальная сериация», «Невербальное сравнение» (табл. 5).

Для установления различий в средних значениях показателей между КГ и ЭГ применялся статистический анализ данных с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, основные результаты которых представлены в табл. 6. На формирующем этапе эксперимента обнаруживаются статистически значимые различия в исследуемых группах в средних значениях показателей практически всех исследуемых диагностических признаках (мыслительные операции). Так, на формирующем этапе эксперимента в ЭГ (в сравнении с КГ) были получены статистически значимые более высокие показатели по результатам выполнения методик, а в КГ данные показатели статистически значимо не изменились.

Табл. 3. Результаты сравнения средних значений показателей ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента для независимых выборок

Tab. 3. Mean values of indicators in the experimental group vs. control group according to Student's test for independent samples

Параметры	ЭГ	КГ	p
Вербальная классификация	8,65	8,55	0,44
Вербальное обобщение	8,83	8,65	0,65
Вербальная сериация	6,61	6,70	0,80
Вербальное сравнение	6,43	6,45	0,99
Невербальная классификация	8,30	7,80	0,25
Невербальное обобщение	5,26	5,40	0,75
Невербальная сериация	7,30	8,20	0,06
Невербальное сравнение	9,44	9,50	0,75

Табл. 4. Результаты сравнения средних значений показателей на начальном и заключительном этапах в ЭГ по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок

Tab. 4. Mean values of indicators at the initial and final stages of the experimental group according to the Student's test for dependent samples

Параметры	Начальный этап	Заключительный этап	t	p
Вербальное обобщение	8,83	9,48	-1,85	0,04
Вербальная сериация	6,61	7,65	-2,17	0,03
Вербальное сравнение	6,43	7,50	-2,04	0,03
Невербальная классификация	8,30	9,26	-2,09	0,03
Невербальное обобщение	5,26	8,22	-3,96	0,01
Невербальная сериация	7,30	9,48	-2,09	0,03
Невербальное сравнение	9,44	9,99	-1,04	0,05

Табл. 5. Результаты сравнения средних значений показателей на начальном и заключительном этапах в КГ по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок

Tab. 5. Mean values of indicators at the initial and final stages of the control group according to the Student's test for dependent samples

Параметры	Начальный этап	Заключительный этап	t	p
Вербальная классификация	8,55	9,05	-0,65	0,48
Вербальное обобщение	8,65	8,85	-0,85	0,34
Вербальная сериация	6,70	6,60	-0,15	0,80
Вербальное сравнение	6,45	6,75	-0,75	0,40
Невербальная классификация	7,80	8,05	-0,85	0,34
Невербальное обобщение	5,40	5,95	-0,65	0,48
Невербальная сериация	8,20	8,75	-0,65	0,48
Невербальное сравнение	9,50	9,55	-0,04	0,89

Табл. 6. Результаты сравнения средних значений показателей ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок

Tab. 6. Mean values of indicators in experimental group vs. control group according to the Student's test for independent samples

Параметры	ЭГ	КГ	t	p
Вербальная классификация	9,48	9,05	1,83	0,04
Вербальное обобщение	9,48	8,85	2,04	0,03
Вербальная сериация	7,65	6,60	2,17	0,03
Вербальное сравнение	7,50	6,75	2,17	0,03
Невербальная классификация	9,26	8,05	2,09	0,03
Невербальное обобщение	8,22	5,95	4,06	0,01
Невербальная сериация	9,48	8,75	2,09	0,03
Невербальное сравнение	9,99	9,55	1,04	0,05

Обсуждение

Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста возможно оптимизировать, если использовать средства психолого-педагогического сопровождения когнитивного развития. В ЭГ обнаружены статистически значимые различия, позволяющие констатировать положительную динамику изменения в наблюдаемых проявлениях (мыслительные операции).

Полученные данные согласуются с результатами исследований, проведенных под руководством Ю. А. Афонькиной. Рассуждая о специфике современного психического развития ребенка дошкольного возраста, автор подчеркивает необходимость и востребованность трансформации традиционных образовательных практик. По мнению автора, при создании любой образовательной ситуации необходимо

сочетать поля развития и саморазвития, интегрировать активность ребенка и взрослого, создавая новые культурные практики [27, с. 302].

При составлении комплекса мероприятий по организации целенаправленной работы по когнитивному обучению и развитию дошкольников в рамках психолого-педагогического сопровождения мы опирались, в частности, на теоретическую позицию А. Ш. Шахмановой, которая подчеркивает в своих работах самоценность дошкольного детства [28, с. 57]. С. А. Ганина отмечает необходимость переосмысления позиции отношений мира взрослых к миру детства не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира, а как к субъекту взаимодействия [29, с. 42]. Выбирая тематику игровых процедур, направленных на когнитивное развитие, обосновывая применяемые формы организации свободной деятельности дошкольников, мы стремились обеспечить условия для разнонаправленного проявления детской активности.

Комплекс психолого-педагогических мероприятий включал как индивидуальную работу с дошкольниками, так и групповое взаимодействие. Создавая благоприятную образовательную среду развития, мы создавали пространство для развития детей через погружение в продуктивные виды деятельности, обеспечивая включенность ребенка и активизацию его любознательности и познавательных интересов. Данный подход согласуется с идеями, высказанными Е. В. Трифоновой [30–32], Р. М. Чумичевой [33] относительно значимости поддержки спонтанной игры детей, ее обогащения, обеспечения игрового времени и пространства.

Психолого-педагогическое сопровождение когнитивного развития ребенка предполагает создание таких условий развития, которые включают педагогическую поддержку любознательности, познавательных интересов, побуждают ребенка к исследованию окружающего мира, предполагают его вовлечение в продуктивные виды деятельности и обеспечивают поддержку спонтанной и свободной игровой активности ребенка.

Заключение

Проведенный анализ педагогических методов и форм сопровождения дошкольников позволил нам определить психолого-педагогическое сопровождение развития мышления дошкольников как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание социально-психологических условий для развития ребенка в ситуации взаимодействия со взрослым.

Психолого-педагогическое сопровождение развития мышления в условиях ДОО предполагает реализацию следующих этапов: диагностический, коррекционно-развивающий, рефлексия, анализ результатов. В качестве основных форм психолого-педагогического сопровождения познавательного развития у дошкольников могут выступать в том числе специально организованные индивидуальные и групповые занятия. В практике работы воспитателя детского сада широко обобщен опыт применения дидактических

игр для развития познавательных процессов дошкольников. Проведение развивающих занятий с детьми с использованием различных дидактических материалов, позволяющих организовать включение ребенка в продуктивные виды деятельности, способствует развитию памяти, мышления, воображения, речи. В последнее время обосновывается опыт развития любознательности, познавательных интересов и способностей дошкольников посредством организации и педагогической поддержки основ исследовательской деятельности. В современных исследованиях теоретически и экспериментально обосновывается необходимость развития способности к познавательной самостоятельности (развитию деятельности по инициативе самого субъекта) дошкольников.

Анализ полученных результатов проведенного опытно-экспериментального исследования будет полезен воспитателям, психологам, работающим с детьми в условиях ДОО,

а результаты и практические рекомендации могут быть использованы педагогами и родителями, занимающимися развитием познавательных процессов дошкольников в связи с подготовкой к школьному обучению.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

1. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
Luria A. R. *Lectures on general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2006, 320. (In Russ.)
2. Берберян Э. С. Место мыслительных операций в структуре способностей и мышления. *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13. № 1. С. 19–28.
Berberyan H. S. Mental operations' place of in the structure of abilities and thinking. *Russian Psychological Journal*, 2016, 13(1): 19–28. (In Russ.)
3. Пиаже Ж. Природа интеллекта. Психология мышления: хрестоматия, под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ; Астрель, 2008. С. 78–89.
Piaget J. *The nature of intelligence. Psychology of thinking: reader*, eds. Gippenreiter Yu. B., Spiridonov V. A., Falikman M. V., Petukhov V. V. 2nd ed. Moscow: AST; Astrel, 2008, 78–89. (In Russ.)
4. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе. Психология мышления: хрестоматия, под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликмана. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ; Астрель, 2008. С. 111–116.
Rubinshtein S. L. On the nature of thinking and its composition. *Psychology of thinking: reader*, eds. Gippenreiter Yu. B., Spiridonov V. A., Falikman M. V., Petukhov V. V. 2nd ed. Moscow: AST; Astrel, 2008, 111–116. (In Russ.)
5. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. М.: Логос, 2006. 108 с.
Shadrikov V. D. *Intellectual operations*. Moscow: Logos, 2006, 108. (In Russ.)
6. Глозман Ж. М. Нейропсихологический подход к развитию мышления в детском возрасте. *Современное дошкольное образование*. 2012. № 6. С. 62–71.
Glozman J. M. Neuropsychological approach to cognition in childhood years. *Modern preschool education: theory and practice*, 2012, (6): 62–71. (In Russ.)
7. Богоявленская Д. Б. Развитие теории мышления в классической психологии. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Самара: Федоров, 2009. С. 41–93.
Bogoyavlenskaya D. B. Development of the theory of thinking in classical psychology. Bogoyavlenskaya D. B. *Psychology of creative abilities*. Samara: Fedorov, 2009, 41–93. (In Russ.)
8. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. СПб.: Волонтеры, 2009. 320 с.
Montessori M. *Absorbing mind of the child*. St. Petersburg: Volontery, 2009, 320. (In Russ.)
9. Фалунина Е. В., Блинская Е. М. Теория и практика развития логико-математического мышления у старших дошкольников. *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2017. № 2. С. 181–186.
Falunina E. V., Blinskaya E. M. Theory and practice of the development of logical-mathematical thinking in elder preschoolers. *Problemy sostialno-ekonomicheskogo razvitiia Sibiri*, 2017, (2): 181–186. (In Russ.)
10. Шинкарева Н. А., Дробязгина Т. В. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3. С. 91–95.
Shinkareva N. A., Drobyazgina T. V. Pedagogical conditions and features of development of logical thinking of children of senior preschool age. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, 7(3): 91–95. (In Russ.)

11. Морозова И. С., Бугакова Е. О. Динамические аспекты развития мыслительной операции обобщения при переходе детей из начальной школы в среднее звено. *Сибирский психологический журнал*. 2007. № 25. С. 86–91.
 Morozova I. S., Bugakova E. O. Dynamic aspects of development of cogitative operation of generalization at transition of children from an elementary school in an average part of training. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, 2007, (25): 86–91. (In Russ.)
12. Казначеев С. В., Ципцина М. Н. Проблемы развития мышления в дошкольном возрасте. *Символ науки*. 2019. №2. С. 66–75.
 Kaznacheev S. V., Tsiptsina M. N. Problems of thinking development in preschool age. *Simvol nauki*, 2019, (2): 66–75. (In Russ.)
13. Коконцева Е. В. Взаимосвязь развития наглядно-образного мышления, способности к символическому опосредствованию и диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2014. № 2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-razvitiya-naglyadno-obraznogo-myshleniya-sposobnosti-k-simvolicheskomu-oposredstvovaniyu-i-dialekticheskogo-myshleniya-u> (дата обращения: 02.12.2021).
 Kokontseva E. V. The relationship between the development of visual-figurative thinking, the ability to symbolic mediation and dialectical thinking in senior preschoolers. *Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta*, 2014, (2). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-razvitiya-naglyadno-obraznogo-myshleniya-sposobnosti-k-simvolicheskomu-oposredstvovaniyu-i-dialekticheskogo-myshleniya-u> (accessed 2 Dec 2021). (In Russ.)
14. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников как методическая проблема (теория и технология). *Дошкольное воспитание*. 2018. № 1. С. 21–29.
 Beloshistaya A. V. Development of logical thinking in preschool children as a methodological problem (theory and technology). *Doshkolnoe vospitanie*, 2018, (1): 21–29. (In Russ.)
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1996. 536 с.
 Vygotsky L. S. *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogika-press, 1996, 536. (In Russ.)
16. Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Просвещение, 2012. 352 с.
 Bityanova M. R., Azarova T. V., Afanasieva E. I., Vasilieva N. L. *The work of a psychologist in an elementary school*. Moscow: Prosveshchenie, 2012, 352. (In Russ.)
17. Казакова Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология. *Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: мат-лы Российско-фламандской науч.-практ. конф.* (Санкт-Петербург, 14–16 марта 2001 г.) СПб., 2001. Ч. 1. С. 9–14.
 Kazakova E. I. Development support as a new educational technology. *Psychological-pedagogical and medical-social support of child development: Proc. Russian-Flemish Sci.-Prac. Conf., St. Petersburg, 14–16 Mar 2001*. St. Petersburg, 2001, pt. 1, 9–14. (In Russ.)
18. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: РАО, 2014. 455 с.
 Dubrovina I. V. *Practical psychology in the labyrinths of modern education*. Moscow: RAE, 2014, 455. (In Russ.)
19. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. М.: Дрофа, 2010. 397 с.
 Venger L. A., Venger A. L. *Home school of thinking*. Moscow: Drofa, 2010, 397. (In Russ.)
20. Яковлева Ж. М. Дошкольник и игра. *Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее*. 2016. №5. С. 166–171.
 Yakovleva Zh. M. Preschooler and play. *Modern education system: experience of the past, look into the future*, 2016, (5): 166–171. (In Russ.)
21. Ремнева Н. А. Обучающие игры как ведущий метод формирования основ логического мышления у старших дошкольников. *НВ: Педагогика и просвещение*. 2013. № 4. С. 42–53.
 Remneva N. A. Educational games as a leading method of forming the foundations of logical thinking in older preschoolers. *NV: Pedagogika i prosveshchenie*, 2013, (4): 42–53. (In Russ.)
22. Чупров Л. Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей. М.-Черногорск: СМОРО, 2009. 62 с.
 Chuprov L. F. *Study of the features of verbal and logical thinking of children*. Moscow-Chernogorsk: SMOPO, 2009, 62. (In Russ.)
23. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники), сост. Е. В. Доценко. Волгоград: Учитель, 2008. 297 с.
Psychodiagnosics of children in preschool institutions (methods, tests, and questionnaires), comp. Dotsenko E. V. Volgograd: Uchitel, 2008, 297. (In Russ.)
24. Аверина И. С., Шабанова Е. И., Задорина Е. Н. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6–7). Обнинск: Принтер, 1994. 18 с.
 Averina I. S., Shabanova E. I., Zadorina E. N. *The method of express diagnostics of intellectual abilities (MEDIS-6–7)*. Obninsk: Printer, 1994, 18. (In Russ.)
25. Психолого-педагогическая диагностика, под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2008. 173 с.
Psychological and pedagogical diagnostics, eds. Levchenko I. Yu., Zabramnaya S. D. Moscow: Akademiia, 2008, 173. (In Russ.)

26. Денисов А. Ф., Дорофеев Е. Д. Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Руководство по использованию). СПб.: Иматон, 1996. 17 с.
Denisov A. F., Dorofeev E. D. *Culturally free intelligence test by R. Cattell (User guide)*. St. Petersburg: Imaton, 1996, 17. (In Russ.)
27. Афонкина Ю. А. Современный дошкольник: новый контекст психического развития. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-4. С. 299–302.
Afonkina Yu. A. Modern preschooler: a new context of mental development. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, (58-4): 299–302. (In Russ.)
28. Шахманова А. Ш. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми. *Человек и Образование*. 2012. № 1. С. 57–61.
Shahmanova A. Sh. Self-worth of childhood and responsibility of adults to children. *Chelovek i obrazovanie*, 2012, (1): 57–61. (In Russ.)
29. Ганина С. А. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований: история и современность. *Научно-педагогическое обозрение*. 2014. № 1. С. 34–43.
Ganina S. A. The phenomenon of childhood in the context of psychological and educational research: history and modernity. *Pedagogical Review*, 2014, (1): 34–43. (In Russ.)
30. Трифонова Е. В. Роль игры в становлении познавательных способностей детей дошкольного возраста. *Детский сад от А до Я*. 2013. № 3. С. 4–15.
Trifonova E. V. The role of play in the development of cognitive abilities of preschool children. *Detskii sad ot A do Ia*, 2013, (3): 4–15. (In Russ.)
31. Трифонова Е. В. Детская игра с позиций теории деятельности. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2014. № 21. С. 33–42.
Trifonova E. V. Children's game from the standpoint of the theory of activity. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*, 2014, (21): 33–42. (In Russ.)
32. Трифонова Е. В. Первые проявления предпосылок одаренности у старших дошкольников. *Дети. Общество. Будущее: сб. науч. ст. по мат-лам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века»*. М.: КноРус, 2020. Т. 2. С. 54–56. <https://doi.org/10.37752/9785406029398-15>
Trifonova E. V. First manifestation of giftedness traits in senior preschoolers. *Children. Society. Future: Proc. III Congress "Mental health in the XXI century"*. Moscow: KnoRus, 2020, vol. 2, 54–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.37752/9785406029398-15>
33. Чумичева Р. М. Сохранение Детства – стратегия ФГОС дошкольного образования. *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2015. № 4. С. 21–30.
Chumicheva R. M. Preservation of Childhood – as a strategy of the Federal State Educational Standard of the preschool education. *The Humanities (Yalta)*, 2015, (4): 21–30. (In Russ.)