

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования.

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Андреева Надежда Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция мышления детей младшего школьного
возраста с задержкой психического развития

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. н., доцент Е.А Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.2023

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.23

(дата, подпись)

Обучающийся Андреева Н.Н.

(фамилия, инициалы)

23.05.23

(дата, подп

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ..	9
1.1. Проблема мышления в психологии.....	9
1.2. Развитие мышления в младшем школьном возрасте.....	15
1.3. Современное состояние изучения проблемы мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	22
Вывод по первой главе.....	27
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	28
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	28
2.2. Особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	34
Выводы по второй главе.....	44
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	47
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции мышления детей с задержкой психического развития.....	47
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	51
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	63
Выводы по третьей главе.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время в образовании всё больше требуется от учащихся умение решать логические задачи и находить ответы на поставленные вопросы самостоятельно, что требует больших усилий от ребёнка и соответствующего уровня развития мыслительных и речевых процессов.

Благодаря мыслительным процессам учащийся познает предметы, а также отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, осуществляет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы. Все этапы мыслительной деятельности представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Проблема неуспеваемости учащихся, начальных классов является первоочередной и требует повышенного внимания. Многократные наблюдения педагогов и психологов показали, что если учащийся испытывает трудности в овладении мыслительными операциями в младшем школьном возрасте, то в дальнейшем обучении он будет переходить в группу неуспевающих (Н.И. Озерецкий, 1938; И. Борисов, 1925; П.И. Растегаев, 1920).

Специальные исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводились психологами (В.И. Зыкова, 1995; З.И. Калмыкова, 1982; И.А. Коробейников, 1996; Н.А. Менчинская, 1971; Н.И. Мурачковский, 1967; А.М. Орлова, 2003; Н.П. Слободяник, 2003; педагогами (Ю.К. Бабанский, 1989; А.А. Бударный, 2016; Б.П. Есипов, 1967; Л.В. Занков, 1975), дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами (Т.А. Власова, 1973; Т.В. Егорова, 1975; К.С. Лебединская, 1982; В.И. Лубовский, 2005; Н.А. Никашина, 1965; С.Г. Шевченко, 2003).

Последние выявили среди неуспевающих школьников особую категорию – детей с временной задержкой психического развития.

В исследованиях В.И. Лубовского (1984), С.Г. Шевченко (2003), У.В. Ульенковой (1994), Н.А. Цимбалюк (1974), В.Ф. Мачихиной (1992), Г.А. Стрекаловой (1987) и др. показано, что познавательная сфера школьников с ЗПР характеризуется недоразвитием, бедностью сведений об окружающем мире, трудностями в установлении причинно-следственных связей, осуществлении мыслительных операций синтеза, анализа, классификации, обобщения, систематизации, сравнение объектов окружающего мира для его познания. Все это указывает на недостаточное развитие мыслительной деятельности у изучаемой категории детей, что, несомненно, отражается на подготовке их к школьному обучению.

Мышление, как наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, становилось предметом исследования многих авторов, которые по-разному подходили к объяснению формирования, становления, феноменологические особенности, взаимодействия с другими функциями (Р.Декарт, 1637; А.Бине, 1903; С.Л.Рубинштейн, 1958; П.Я. Гальперин, 1968; О.К. Тихомиров, 1984; Б.М. Теплов, 1990; Ж. Пиаже, 1994; Л.С. Выготский, 1999; А.Р Лурия, 1962 и др.)

Изучением мышления младших школьников с задержкой психического развития занимались В.И. Лубовский (1989), Т.В.Егорова (1973), Г.М. Капустина (2009), С.Г. Шевченко (2003), У.В. Ульенкова (1994). Исследования авторов показали, что для этой категории школьников характерны такие особенности познавательной деятельности: учащиеся предпочитают избегать деятельность, связанную с поиском информации, не ставят перед собой вопрос, затрудняются в принятии и удержании словесной инструкции, в планировании предстоящих действий по выполнению задания, сниженной познавательной активностью, конкретностью, склонностью к стереотипным решениям и непоследовательностью, в задании дети опускают детали, затрудняются в выделении существенных и

несущественных признаков, в установлении причинно-следственных связей, обобщении.

Практика обучения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показала необходимость своевременного изучения и коррекции такого психического процесса, как мышление, для дальнейшего успешного усвоения учебной деятельности.

Проблема исследования: одним из условий успешного обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение и коррекция мышления у данного контингента школьников. Исследования подтверждают необходимость подробного изучения и последующей разработки технологий изучения и коррекции мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: мышление детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Предмет исследования: психологическая коррекция мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: изучить особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по их своевременной коррекции у изучаемого контингента школьников и выявить её эффективность.

В соответствии с поставленной целью предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние проблемы исследования.
2. Изучить особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психологического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: низкий уровень развития целенаправленности и критичности мышления; не сформированность операций обобщения, анализа и синтеза; трудности понимания скрытого смысла; выделения существенных, смыслообразующих признаков; несформированность логического и понятийного мышления.

Эффективность коррекции имеющихся недостатков мышления у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы.

Методы исследования. Для реализации цели и поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-медико-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение; тестирование, опрос.
- экспериментальные методы: констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В процессе исследования использовались следующие **психодиагностические методики:**

1. Методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001) [28];
2. Методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28];
3. Методика «Исключение предметов» Н.Л. Белопольской (2009) [2].

Теоретической и методологической основой исследования мышления детей младшего школьного возраста являются:

- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);
- ранняя концепция о развитии мышления ребёнка Ж. Пиаже (1935);
- об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1967; В.В. Ковалев, 1975; К.С. Лебединская, 1975; М.С. Певзнер, 1967; Г.Е. Сухарева, 1965 и др.);
- психологические концепции о природе мышления: Деятельностная теория (А.Н. Леонтьев, 1975; О.К. Тихомиров, 1984; С.Л. Рубинштейн, 1958; П.Я. Гальперин, 1965; В.В. Давыдов, 1996; Л.С. Выготский, 1934), Ассоциативная теория (Т. Гоббс, 2019; Б. Спиноза, 2019; Д. Локк, 2003; Д. Гартли, 2009; Т.Цигин, 2011), Психоаналитическая теория З.Фрейд, 1905), Операционная теория Ж. Пиаже, 2005).
- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1981);
- особенности формирования мышления у школьников младшего школьного возраста с задержкой психического развития (И.Н. Брокане, 1981; В.И. Лубовский, 1979; С.Г. Шевченко, 1975; Л.Н. Блинова, 2001; Л.И. Переслени, 2014; Т.А. Фотекова, 2003; Л.В. Кузнецова, 2003; Т.В. Егорова, 1984).
- о мышлении, как высшей психической функции: Н.Ю. Дмитриев (2015), И.В. Реверчук (2016), Д.Дьюи (1906), А.В. Петровского (1996), М.Г. Ярошевского (1977), М. Вертхаймер (1987), В. Келер (1952), К. Коффка (1910), К. Дункер (1998);
- об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития Т.А. Власова (1967); В.В. Ковалёв (1975); К.С. Лебединская (1975); М.С. Певзнер (1967); Г.Е. Сухарева (1965) и др.

Организация исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального образовательного бюджетного учреждения МОБУ «Благовещенская СОШ». В эксперименте приняли участие 31 обучающийся начальных классов: 20 обучающихся 3 «Б» класса в

возрасте 9–10 лет, 11 обучающихся 4 «Б» класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в три этапа с ноября 2022 года по март 2023 учебного года.

Первый этап – подготовительный (ноябрь 2021 г. – февраль 2022 г.) направлен на подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и определение ее современного состояния.

Второй этап (март 2022 г. – апрель 2022 г.) подразумевал знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнеза обучающихся, подбор диагностического инструментария; проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Третий этап (февраль 2023 г. – март 2023 г.) был направлен на теоретическое обоснование и разработку методических рекомендаций по коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их коррекция.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленный в работе теоретический и практический материал, раскрывающий особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, может быть использован в работе педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией учащихся.

Структура и объём выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в

количестве 102 источников). Включает 19 приложений. Работа проиллюстрирована работа 6 таблицами, 6 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема мышления в психологии

В структуре познавательной деятельности человека мышление является одной из важнейших форм познания.

Ощущение и восприятие, по мнению А.Г. Маклакова (2001г.) формируют представления об отдельных предметах и явлениях реального мира, но при этом данная информация не является достаточной. Для того чтобы человек мог жить и нормально трудиться, ему необходимо предвидеть последствия тех или иных явлений, событий или своих действий. Знание единичного не является достаточным основанием для предвидения – надо обобщать единичные предметы и факты, исходя из данных обобщений формулировать выводы относительно других единичных предметов и фактов [39; с. 274].

Этот многоступенчатый переход – от единичного к общему и от общего опять к единичному – осуществляется благодаря особому психическому процессу – мышлению.

На основе анализа исследований данной психической функции Н.Ю. Дмитриева (2021г.) утверждает, что мышлением является высшая форма познавательной деятельности человека, отображение существенных связей между предметами и явлениями окружающего мира. Мыслительное отображение специфично в силу его обобщенности и опосредованности, что позволяет мышлению выйти за рамки непосредственно данного [44; с. 56].

И.В. Реверчук (2016г.) считает, что в процессе мышления человек отражает объективный мир иначе, чем в процессах восприятия и воображения. В восприятиях и представлениях внешние явления отражаются так, как они воздействуют на органы чувств: в красках, формах, движении предметов и т.д. Человек отражает в своем сознании не внешние

особенности, а сущность предметов, их взаимные связи и отношения, когда мыслит о каких-либо предметах или явлениях [42;с. 237].

Мышление как процесс выступает особенно отчетливо прежде всего в тех случаях,когда человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, проблему (математическую, техническую, психологическую). Итогом длительных и настойчивых попыток является решение конкретной задачи, что составляет продукт или результат психического, мыслительного процесса [8; с. 77].

Мышление – высшая ступень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающей реальности мира, основанный на двух принципиально разных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представления и вывода новых суждений и умозаключений. М.К. Акимова (2000) важнейшими признаками мышления называет опосредованное и обобщённое познание объективной реальности [1; с. 2].

По утверждению Д.Дьюи (1980г.), мышление является наиболее сложным познавательным процессом, который представляет собой познание человеком окружающей действительности в комплексе ключевых особенностей, свойств и признаков, которые не могут восприниматься непосредственно [22; с. 114].

Особенностью мышления является отражение предметов и явлений действительности в их существенных признаках, отношениях и закономерных связях, которые существуют между признаками каждого предмета между разными предметами и явлениями действительности [16; с. 73].

Согласно краткому психологическому словарю А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского (1979г.) высшей формой отражательной деятельности, позволяющей понять сущность предметов и явлений, их взаимосвязь и закономерности развития является мышление [29; с. 214].

Т.И. Лях (2007г.) основной целью мышления называет приспособление к новым условиям на поведенческом уровне и решение новых задач [33; с. 102].

Первые попытки определить мышление были сделаны в XVII-XVIII веках, когда возникло направление ассоцианизма, представителями которого были Д. Гартли (1749г.), Дж. Пристли (1698г.), Т. Циген (1909г.), объясняющие процесс мышления произвольной сменой образов, а развитие мышления трактовали как процесс накопления ассоциаций. Позднее принцип ассоциаций вызвал серьезные возражения и критику.

Раздел «психология мышления» впервые выделяется Вюрцбургской школой. Её представителями являются О. Кюльпе (1893г.), К. Марбе (1925г.), которые рассматривают мышление как акт внутреннего действия, подчиненный задаче и имеющий детерминирующую тенденцию.

Работы О. Зельца (2008г.) раскрывают постулаты Вюрцбургской школы. Мышление он понимал, как функционирование интеллектуальных операций. Главной задачей О.Зельца было показать, как происходит формирование результата мыслительной деятельности. В своей концепции важное место он отводил образованию «общей задачи». В ходе ее решения образуется проблемный комплекс. Важно отметить, что О. Зельц ввел понятие антиципация, а также определил основные интеллектуальные операции – дополнение комплекса, абстракция, репродукция сходства[36;с.396].

Новая сторона мышления была изучена представителями гештальтпсихологии (М. Вертхаймер, В. Келер, К. Коффка, К. Дункер 1921 г.). Постулатом концепции являлась утверждение о том, что основным содержанием психического процесса являются целостные образования-элементы, гештальты. Под мышлением представители гештальтпсихологии понимали особую форму содержания сознания[36;с.240].

В XX веке оформилось одно из влиятельных направлений в психологии – бихевиоризм, представителем которого стал Дж. Уотсон(1913г.),

совершивший манифест «Бихевиориста». Он утверждал, что предметом психологии должно стать поведение, а единицей поведения - связь между стимулом и реакцией [50; с.66].

Мышление человека Дж. Уотсон (1913г.) понимал, как комплекс процессов, замещающих словесную деятельность. Дж. Уотсон определил три формы мышления: простое раскрытие речевых навыков; решение редко встречающихся задач; решение новых задач.

После Дж. Уотсона (1913г.) бихевиоризм как направление имел сложную историю своего развития. Последователями стали Б. Скиннер (1989г.), Э. Толмен (1913г.), Д. Миллер (1967г.), Ю. Галантер (1960г.), К. Прибрам (1965г.). В направлении психоанализа проблему мотивов человеческого поведения изучал З. Фрейд (1923г.). Он считал, что в основе человеческого поведения лежат два мотива, связанные с агрессией и сексуальной жизнью. З. Фрейд в своём труде «Остроумие и его отношение к бессознательному», отмечал, что остроумие – это одно из проявлений творческого мышления, в основе которого лежат первичные мотивы. Для психологии мышления большое значение имеет когнитивная теория мотивации и исследования иерархической организации мотивационной сферы человека. [51;с.184].

Одной из важных направлений исследования мышления является работа Ж. Пиаже, придерживающегося генетического подхода. Он в своих исследованиях использует термин «интеллект», а не мышление, и под интеллектом понимает совершенную форму адаптации организма к среде, представляющую собой единство процесса ассимиляции и процесса аккомодации» [48; с. 61].

В теории Ж. Пиаже (1923г.) имеется учение о функциях интеллекта, информация о стадиях развития интеллекта. Основными функциями интеллекта психолог считает организация её и адаптация. В основе адаптивной функции лежат механизмы ассимиляции и аккомодации. Под ассимиляцией понимают процесс воспроизведения элементов среды в

психике субъекта в виде когнитивных психических схем, аккомодация означает изменения этих когнитивных схем в зависимости от требований объективного мира.

Развитие интеллекта происходит в ходе вызревания операциональных схем, выходящих из предметно-жизненного опыта ребенка, в несколько стадий: стадия сенсомоторного интеллекта; символический или допонятийный интеллект; стадия интуитивного интеллекта; стадия конкретных операций; стадия формальных операций. В ходе каждой стадии ребенок приобретает все новые свойства: взаимосвязанность и согласованность множества операций, обратимость, автоматизированность, сокращенность. Концепция Ж. Пиаже является одной из наиболее разработанных и влиятельных, привлекательной стороной которой является ее приверженность генетическому подходу. [49; с. 76].

В середине XX века возникло новое направление понимания мышления, связанное с развитием вычислительной техники и ее программным обеспечением. Возник информационный подход. Представителями данного направления являются А. Ньюэлл (1944г.), Г. Саймон (1959г.), Д. Миллер (1959г.), Ю. Талантер, П. Линдсей (1974г.), Д. Норман (1990г.), У. Найссер (1981г.).

Главной ступенью информационного подхода заключается в том, что все психические процессы объясняются с помощью работы ЭВМ. Данный подход использует следующие термины: информация; вход; переработка; кодирование; подпрограмма [30; с. 2752–77].

П. Линдси и Д. Норман (1974г.) организм человека рассматривают как активный преобразователь информации, всегда стремящийся к обобщению и истолкованию поступающих сенсорных данных и к интерпретации и восстановлению информации, хранящейся в его памяти, с помощью разного рода алгоритмов и стратегий.

В отечественной психологии мышление изучали Л.С. Выготский (1934), С.Л. Рубинштейн (1958г.), Б.М. Величковский (2006г.) и М.А.

Холодная (2006г.). В рамках культурно-исторической теории высших психических функций, автором которой является Л.С. Выготский, проблема мышления рассматривается как проблема умственного развития ребенка.

По утверждению Л.С. Выготского, развитие мышления происходит за счет употребления орудий, овладения знаками, включения в социальное взаимодействие с другими людьми. Выготский С.В. отмечает, что развитие детских понятий проходит три этапа: мышление в синкретических образах; мышление в комплексах; мышление в понятиях [10; с. 75].

Существенные изменения в развитие представлений о мышлении внесли исследования, трактующие данное психическое явление как процесс. В связи с этим образовался процессуально-деятельностный подход. Одним из влиятельных представителей данного направления является С.Л. Рубинштейн, который утверждал, что основным способом существования психического является его существование в качестве процесса или деятельности [43; с. 95]. Процесс мышления, по утверждению учёного, является, прежде всего, анализированием и синтезированием того, что выделяется анализом. Далее формируются абстракция и обобщение [43; с. 97].

Согласно С.Л. Рубинштейну (1970г.), процесс мышления проходит несколько этапов: наглядно-действенный; овладение речью; рассудочная мыслительная деятельность; теоретическое мышление; высшая степень «разумного»;

Одним из представителей процессуально-деятельностного подхода является А.Н. Леонтьев (2007г.), понимающий под мышлением процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Важно отметить, что мышление имеет общественную природу и возникает тогда, когда возникает проблемная ситуация. Таким образом, мышление в данном подходе рассматривается как процесс и как деятельность. Мышление ребенка поднимается на новый этап

по мере того, как он в процессе и в деятельности овладевает системой значений предметов. [30; с. 9].

Современными представителями психологии мышления считаются Б.М. Величковский (1987г.) и М.А. Холодная (1987г.). Величковскому Б.М. принадлежит теория функциональной организации познавательных процессов. Он утверждает, что интеллект состоит из шести уровней познавательного отражения, в одну из которых входит мышление. Так, нижние «этажи» интеллекта отвечают за регуляцию движений в предметной среде, начиная с простейших двигательных реакций (уровни А, В), а заканчивая сложными предметными действиями (уровни С, D). Два последних высших этажа представляют собой «высшие символические координации». Они отвечают за представление и хранение знаний. Мышление базируется на трех уровнях – это D, E, F [9; с. 15].

Совершенно новый взгляд на мышление появился в работах М.А. Холодной, которая определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта. В структуру интеллекта входят подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта и группа интеллектуальных способностей [51; с. 89-92].

Важно отметить, что в структуру когнитивного опыта входят способы кодирования информации, понятийные психические структуры, семантические структуры. Холодная М.А. утверждает, что нельзя изучать частные аспекты психики отдельно, необходимо рассматривать их в комплексе с учетом всех взаимосвязей.

1.2. Развитие мышления в младшем школьном возрасте

Л. С. Выготский (1934) мышление представляет собой деятельность, заключающуюся в оперировании значениями. При этом он отмечает, что на разных стадиях у человека появляются различные типы мышления. Эти типы

зависят от той степени, в которой значение слова превратилось в истинное понятие.

Оперирование понятиями, по Л.С. Выготскому есть высшая форма проявления мышления.

Полагал, что изначально мышление являлось инструментальным, но не понятийным. Лишь с развитием понятий становится возможным вербальное мышление. Он одним из первых изучал процесс образования понятий. Им были установлены экспериментальным путем ряд ступеней и этапов, через которые осуществляется образование данных понятий: Образование неформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, которое обозначается одним словом. Данная ступень разделяется на три этапа: выбор и объединение объектов наугад; выбор на основании пространственного расположения предметов приведение к одному значению всех, ранее соединенных. [11; с. 23]

Образование понятий-комплексов на основании отдельных объективных признаков. Данные комплексы имеют четыре вида:

- коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на базе частного функционального признака),
- ассоциативный (каждую внешне обнаруженную связь можно взять в качестве достаточного основания для отнесения объектов к одному классу),
- цепной (объединение происходит от одного признака у другому),
- псевдопонятие (образы, а не логические связи).

Образование истинных понятий — предполагает способность ребенка абстрагировать, выделять предметы, а в последующем интегрировать их в целостное понятие независимо от принадлежащих к ним предметов.

Стадии: стадия потенциальных понятий, стадия истинных понятий [2; с. 47].

П.Я. Гальперин (1980г.) считает, что в раннем возрасте ребенок вынужден двигательно реализовывать каждое действие, чтобы решить стоящие перед ним задачи. В данный период действия еще максимально

развернуты и содержат много видимых компонентов. С возрастом они видоизменяются под влиянием свертывания: компоненты действия качественно преобразуются, и уменьшается их число. На определенном этапе возрастного развития становится возможным их погружение и превращение в мыслительные операции (интериоризация).

П.И. Сидоров (2000г.) и А.В. Парняков (2000г.) на основании своих исследований утверждают, что ребенок сначала познает мир в действиях, затем – в образах, далее у него формируется символическое представление о мире через язык и абстрактное мышление[65; с. 213]

У ребенка формируются определенные схемы действий, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Данные схемы действий относительно просты у младенца и достаточно сложны у подростка, но в любом случае им используются два основных механизма – ассимиляция и аккомодация. При ассимиляции новая задача при ее решении «подгоняется» под уже имеющиеся выработанные схемы решения, и новая проблемная ситуация включается в их состав, наличные схемы действия не меняются. При аккомодации схемы действий меняются так, чтобы их можно было применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает адаптацию, которую завершает установление равновесия, когда требования среды (задачи) и схемы действий ребенка приходят в равновесие[65; с.114]

Интеллектуальное развитие, по мнению Ж. Пиаже(1896г.), стремится к стабильному равновесию, но при этом на каждом возрастном этапе оно нарушается и восстанавливается на качественно более высоком уровне. Полная логическая уравновешенность достигается только в подростковом возрасте на уровне формальных (абстрактно-логических) операций [41; с. 56-58].

И.Ю. Кулагина (1999г.) отмечает, что интеллект обладает адаптивной природой и имеет деятельностьную природу, т.к. объекты мира познаются первоначально ребенком через действия с ними – собственно

интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризированные действия.

Ж. Пиаже (1896г.) выделяет следующие стадии когнитивного развития детей: сенсомоторная стадия; стадия дооперационального интеллекта; стадия символически-предпонятийного интеллекта; стадия интуитивно-наглядного мышления; стадия конкретных операций; стадия формальных операций.

Стадия сенсомоторных операций – действия с конкретным, чувственно воспринимаемым материалом: предметами, их изображениями, линиями, фигурами разной формы, величины и цвета. Эта стадия продолжается у детей до 2 лет и свободна от пользования языком, отсутствуют представления. Все поведение и интеллектуальные акты ребенка сосредоточены на координации восприятия и движений (отсюда название «сенсомоторный»), идет формирование «сенсомоторных схем» предметов, формируются первые навыки, и устанавливается константность восприятия[49; с. 75]

Стадия дооперационального интеллекта характерна для развития детей в возрасте от 2 до 7 лет и характеризуется сформированной речью, представлениями, интериоризацией действия в мысль – действие замещается каким-либо знаком: словом, образом, символом. Ж. Пиаже считает, что если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению.

Мышление с помощью представлений иногда называют репрезентативным интеллектом. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе дооперациональных представлений ребенок не способен к доказательству и рассуждению. Овладение понятиями и логикой у детей формируется постепенно – в процессе оперирования предметами и при обучении[55; с. 104]

Примерно до пятилетнего возраста суждения у детей о предметах единичные – еще нет групп явлений, классов и классификаций, поэтому они категоричны и относятся к наглядной действительности, все сводится ими к частному, знакомому и известному. Большинство суждений – это суждения по сходству и аналогии. Отсутствует цепь суждений – рассуждение, а самая ранняя форма доказательства – пример.

В возрасте 6 лет ребенок уже хорошо мыслит образно – внутренне экспериментирует представлениями, но не в состоянии применить приобретенную схему действия с конкретным предметом к отдаленным предметам, к их множествам, т.к. не владеет еще в полной мере логическими операциями.

Все особенности ранней (допонятийной) формы мышления Ж. Пиаже объясняет присущим маленьким детям феноменом детского эгоцентризма. Часто детский эгоцентризм не совсем точно определяют как представление ребенка, что все вокруг имеет к нему отношение. Хотя, действительно, с самого рождения ребенок склонен воспринимать мир как свое продолжение, имеющее смысл только в плане удовлетворения потребностей. Однако в данном случае речь идет о субъективном восприятии, препятствующем различению связей между самим ребенком и внешними объектами. В силу этого ребенок не попадает в сферу своего собственного отражения, не может «посмотреть» на себя со стороны [67; с. 23]

Эгоцентризм, по мнению Ж. Пиаже (1896г.), является особой интеллектуальной позицией ребенка еще не способного свободно производить преобразования системы отсчета, начало которой «жестко» связано с ним самим, с его «Я» [41; с. 22–25].

Все это не позволяет детям до 5 лет правильно понимать ситуации, требующие принятия чужой позиции, координировать разные точки зрения.

Наиболее яркими примерами эгоцентризма детского мышления, по утверждению психолога, являются всем известные факты, когда дети при перечислении членов своей семьи себя в их число не включают. Пока

эгоцентризм не преодолен, у ребенка не возникает понимания обратимости и симметричности отношений («Если я тебе брат, то и ты мне брат»).

Стадия конкретных операций (8–11 лет) характеризуется осознанием обратимости и симметричности отношений за счет преодоления эгоцентризма. Этап конкретных операций связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане, и поэтому они названы конкретными

Все логические операции зависят от конкретных областей применения. В частности, ребенок уже может образовывать из конкретных предметов, как отношения, так и классы. Если в 7 лет ребенку удастся расположить палочки по их длине, то лишь в 9,5 лет он подобную операцию делает с весами тел, а с объемами – только в 11–12 лет, в данном случае логические операции еще не являются генерализованными.

Стадия формальных операций (12–15 лет), во время которой подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, что характеризует завершение формирования логического мышления. Ребенок приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек – мыслить гипотетически и дедуктивно. Для данной стадии характерно оперирование логическими отношениями, относительными понятиями, абстракцией и обобщениями. По мнению Ж. Пиаже, появление мыслительных операций второго порядка, которые уже не связаны с конкретными представлениями, и умение оперировать логическими отношениями указывает на сформированность логического мышления. Постепенно становится возможной и рефлексия по поводу собственных мыслей – самопонимание и самосознание [41; с. 37].

Вступление подростка в этап формальных логических операций, по утверждению Ж. Пиаже (1896г.), вызывает у него гипертрофированное тяготение к общим теориям, стремление к «теоретизированию», что является возрастной особенностью подростков, для которых общее становится важнее

и существеннее частных. Подростки на данном этапе тяготеют к созданию своих собственных теорий в политике или философии. Силлогизмы становятся основой операций логического мышления в этом возрасте.

Понятийное мышление приходит на смену допонятийному мышлению постепенно, через ряд промежуточных стадий. Л.С. Выготский(2005г.) выделил 5 этапов в переходе к формированию понятий:

- 2–3 года (яркий синкретизм (операция, заменяющая ребенку анализ и синтез), который проявляется в том, что при просьбе положить вместе -похожие предметы ребенок складывает вместе любые из них, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие);
- 3–6 лет (в классификации предметов появляются цепочки попарного сходства, т.е. он показывает элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может отличаться от двух предыдущих);
- 7–10 лет (ребенок может объединить группу предметов по сходству, но еще не может осознать и назвать главные признаки всей группы);
- 11–14 лет (появляется понятийное мышление, но еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными знаниями);
- юношеский возраст (использование теоретических положений позволяет выйти за рамки житейского опыта и правильно определить границы класса-понятия) [11;с.23].

По мнению многих психологов, формирование логики обычно требует специального обучения. Еще в 30–е годы А.Р. Лурия отметил, что операции получения логических выводов из посылок не для всех людей носят универсальный характер. В частности, в его исследованиях неграмотные крестьяне юга из отдаленных кишлаков не могли сделать вывод из двух посылок: «На далеком Севере, где снег, все медведи белые» и «Новая Земля – на далеком Севере, и там всегда снег». На вопрос о цвете медведей на Новой Земле, крестьяне часто отвечали, что они там не были и этого не знают [32; с. 87–89].

Сходным образом, т.е. изолированно, рассматривают обе посылки и маленькие дети, которые только в процессе обучения получают эту возможность.

В медицинской практике при слабоумливающих экзогенно - органических процессах наблюдается «обратное» развитие мышления и нарастание конкретности, ригидности, сужения кругов понятий.

Ж. Пиаже(1896г.) полагал, что стадия формальных операций достигает у человека полного расцвета к 14–15 годам, однако другие исследователи показали, что только часть людей (в среднем лишь 25–50%) действительно могут мыслить абстрактно. Развитие формального мышления зависит не только от уровня образования человека, но и его жизненного опыта, мотивации и интересов, социального окружения и культуры общества [40;с.73–74].

Исходя из теории Ж. Пиаже (1896г.), Д. Брунер (1961г.) пересмотрел некоторые его представления об интеллектуальном развитии, и выдвинул предположение о том, что развитие складывается не просто из ряда стадий, а предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений – действием, образом и символом (словом), что одновременно является способами познания окружающего мира. Каждый способ по-разному отражает события и соответственно накладывает сильный отпечаток на поведение и психику.

Дж. Брунер (1967г.) не дает конкретной периодизации интеллектуального развития, но сформулировал три ключевые сферы представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений – действенных, образных и символических [7; с. 14].

1.3. Современное состояние изучения проблемы мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» имеет множество толкований. Общепринятое определение выдвинула Г.Е. Сухарева (1965), которая под задержкой психического развития понимает нарушение нормального темпа психического развития, а также незрелость эмоциональной и волевой сферы, которое характеризуется недостаточным уровнем развития высших психических функций [44, с. 98–99].

Изучением особенностей развития мышления занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Н.Г. Поддубная (1967г.), В.И. Лубовский (2005г.), Е.С. Слепович (2021г.), Р.Д. Триггер (2008г.), Н.Ю. Борякова (2002г.), Е.Н. Васильева (1994г.), Г.Н. Ефремова (2007г.) и т.д.

При оценке психического развития ребёнка с целью дифференциальной диагностики задержки психического развития одним из ключевых показателей являются уровень развития мышления и уровень сформированности мыслительных операций [18, с. 102].

При изучении особенностей мышления детей с задержкой психического развития Т.В. Егорова (1973г.) установила, что у детей данной группы наблюдается динамика в решении наглядно-практических и наглядно-образных задач, но при этом динамика в решении задач, требующих использования мыслительной операции аналогии им недоступна [18, с. 110].

По мнению Г.Л. Карповой (1995г.) и Т.П. Артемьевой (1995г.), отставание в развитии мышления является одной из основных черт, которая дифференцирует детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников.

Т.А. Власова, Н.А. Никашина, В.И. Лубовский, считают, что одна из психологических особенностей детей с задержкой психического развития заключается в отставании в развитии всех форм мышления. Но при

получении помощи дети рассматриваемой группы выполняют данные им разнообразные задания на близком к норме уровне, что свидетельствует о качественном отличии детей с задержкой психического развития от детей с интеллектуальными нарушениями. Дети с задержкой психического развития располагают большими потенциальными познавательными возможностями.

В мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития выделяют неравномерное развитие видов мышления. У.В. Ульенкова считает, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление у детей с данным нарушением развито гораздо лучше, чем словесно-логическое.

Исследование Т.В. Егоровой показало, что при сравнении разных видов деятельности, различных видов мышления, наибольшие затруднения вызывает у младших школьников с задержкой психического развития решение заданий, задействующих словесно-логическое мышление. В свою очередь, наглядно-действенное мышление является менее развитым [23, с. 34].

С.Г. Шевченко (2001г.) отмечает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития оказывает негативное влияние недостаточный запас знаний об окружающем мире, характеризующийся нечёткостью и бессистемностью.

У детей с задержкой психического развития наблюдается дефицит мотивационного компонента, проявляющийся, по мнению М.М. Безруких, в том, что познавательная деятельность не вызывает должного интереса у детей данной категории: на занятиях такие дети являются излишне пассивными или чрезмерно активными, что не оказывает положительного влияния на их концентрацию. У таких детей наблюдается крайне низкая познавательная активность, они избегают умственного напряжения [34, с. 56].

Большинство детей школьного возраста с условно нормативным развитием задают очень много разных вопросов касаясь окружающего мира.

Сначала эти вопросы носят поверхностный характер, но затем детям становится интересно узнать о скрытых свойствах явлений и предметов, а также установить сложные причинно-следственные связи и отношения между ними. Дети с задержкой психического развития отличаются от вышеописанной категории детей тем, что либо вообще не задают вопросов, либо задают вопросы, которые касаются лишь поверхностных свойств окружающих их предметов.

По наблюдениям Т.В. Егоровой, дети с задержкой психического развития вследствие низкой познавательной активности не ищут рациональные пути для решения задачи и не имеют стремления проверять уже сделанное ими задание. Выслушивание инструкции до конца вызывает у детей данной категории затруднения, что в последствии приводит к не усвоению инструкции и неправильному выполнению задания. Данные факты нашли подтверждение в ряде научно-экспериментальных работ отечественных исследователей Н.А. Менчинской и А.Н. Цымбалюк.

Н.П.Вайзман считает, что неумение опосредовать свои действия словесно является свидетельством неосознанного мышления. Детям с задержкой психического развития, свойственна неполная сформированность мыслительных операций: анализ; синтез; абстрагирование; обобщение; сравнение.

Г.М. Капустина на основании своих наблюдений, отмечает, что основные мыслительные операции у детей изучаемой категории находятся на стадии недоразвития [18, с. 107].

З.И. Калмыкова считает, что у детей с задержкой психического развития к моменту поступления в школу оказываются сформированными элементарные логические операции, но при этом им с трудом дается решение мыслительных задач, особенно сложно для них опосредовать свои действия словесно. Детям с задержкой психического развития тяжело дается решение задач, которые требуют задействовать логическое мышление.

В результате исследования И.Н. Брокане доказал, что у детей в возрасте 6 лет, имеющих задержку психического развития, операции мышления развиты в большей степени на чувственном уровне и менее развиты на вербально-абстрактном уровне. У детей с данными нарушениями не сформирован процесс обобщения.

На основе характеристики особенностей мышления детей с задержкой психического развития, психологи выделяют различия, имеющиеся внутри этой группы.

Дети с задержкой психического развития конституционального, соматогенного и психогенного типов имеют менее выраженные нарушения мыслительной деятельности. Они охотно принимают помощь со стороны и могут оценивать результат проделанной работы.

Дети с задержкой психического развития церебрально-органического типа имеют более явное нарушение мыслительной деятельности. Наиболее яркое проявление имеет место при решении словесно-логических задач. Они практически не критичны к результатам своей деятельности [39, с. 207].

Несмотря на большую значимость, проблема развития мышления у детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. Ученые отмечают, что у детей с задержкой психического развития в возрасте 6-7 лет наблюдаются конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; не владение родовыми понятиями; замедленность, инертность, косность мышления, стремление к шаблону.

Выводы по первой главе:

1. Мышление как одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, процесс моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерный обобщенным и

опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения;

2. Исследованиями в области изучения мышления занимались многие зарубежные и отечественные ученые, существует много теорий описывающих мышление с разных точек зрения;

3. Мышление – высшая ступень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающей реальности мира, основанный на двух принципиально разных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представления и вывода новых суждений и умозаключений. Важнейшими признаками мышления являются «опосредованное и обобщённое познание объективной реальности».

4. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

5. Учащиеся с задержкой психического развития характеризуются отставанием от возрастной нормы в развитии высших психических функций, а также имеются особенности эмоционально-волевой сферы личности.

6. Учащиеся с задержкой психического развития имеют особенности в формировании мышления в младшем школьном возрасте, авторы выделяют такие особенности: недостаточный уровень сформированности операций обобщения; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли.

7. У учащихся с задержкой психического развития недостаточно сформированы все виды мышления, низкая способность использовать мыслительные операции в ходе учебной деятельности должным образом.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование особенностей свойств мышления у детей данной категории проводилось на базе Муниципального образовательного бюджетного учреждения МБОУ «Благовещенская СОШ».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

- образовательное учреждение оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР; в школе ежегодно функционируют классы ОВЗ, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.
- комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы что, исключает возможность ошибок при формировании коррекционных классов.
- заинтересованное отношение педагогического коллектива, узких специалистов и администрации школы к экспериментальной работе.

Экспериментальным исследованием были охвачены 31 обучающийся: 20 обучающихся 3 «Б» класса в возрасте 9 – 10 лет, 11 обучающихся 4 «Б» класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития» (Приложение 1, таблица 1 – 3 «Б» класс, таблица 2 – 4 «Б» класс).

Исследование особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось с каждым

обучающимся индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 15 – 20 минут. Анализ и интерпретация полученных данных основаны на нормативных критериях, разработанных для каждой диагностической методики.

Для реализации экспериментального исследования были определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
- обучение в одном образовательном учреждении (участие обучающихся МОБУ «Благовещенская СОШ »);
- схожесть показателей возраста (все испытуемые 3 «Б» класса в возрасте 9– 10 лет, все испытуемые 4 «Б» класса в возрасте 10 – 11 лет).

Экспериментальное изучение особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития было проведено с соблюдением четкой последовательности трех основных этапов.

Первый этап (подготовительный) реализовывался в период с ноября 2022 г. по февраль 2022 учебного года и был направлен на осуществление подбора, изучения и анализа психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определение ее современного состояния.

Второй этап (экспериментальный) проходил в период с марта 2022 г. по апрель 2022 учебного года и предполагал ознакомление с деятельностью образовательной организации, изучение анамнеза учащихся, подбор диагностического инструментария. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психического развития» был осуществлен анализ заключений психолого-медико-педагогической комиссии. В рамках второго этапа был организован констатирующий эксперимент с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Третий этап (заключительный) был реализован в период с апреля 2022 г. по май 2022 учебного года. В рамках данного этапа были проведены теоретическое обоснование и разработка методических рекомендаций по коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В ходе экспериментального этапа были реализованы валидные и надежные методы: беседа, наблюдение, эксперимент.

С целью установления благоприятного эмоционального контакта с учащимися и развития у детей положительного отношения к процедуре обследования был реализован метод беседы. Беседа проводилась индивидуально и включала в себя обязательные и поддерживающие вопросы (Приложение 2).

Во время экспериментального исследования применялся метод наблюдения за обучающимися во время различных видов деятельности (уроки, перемена, игровая и продуктивная деятельность). Наблюдение играет ключевую роль в ходе исследования особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, так как позволяет собрать объективные данные об учащихся [28].

В рамках экспериментального этапа с целью исследования особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики:

1. Методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов (2001) [28];
2. Методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28];
3. Методика «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009) [2].

1. Методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов (2001)

Целью методики является определение уровня развития наглядно-образного мышления.

Для проведения данной методики используется изображение лабиринта, вход в который указан стрелкой, расположенной слева вверху, а выход – стрелкой, располагающейся справа вверху (Приложение 3).

Во время проведения исследования экспериментатор регистрировал время, за которое ребенком было выполнено задание, и число касаний стенок лабиринта палочкой.

Перед началом исследования учащимся давалась следующая инструкция: «Посмотри на картинку. Это лабиринт. Вход в лабиринт указан стрелкой, расположенной слева вверху. А выход - стрелкой, расположенной справа вверху. Тебе нужно пройти через лабиринт, не касаясь его стенок, как можно быстрее».

Обработка результатов исследования осуществлялась на основании следующих параметров:

- время, затраченное на прохождение лабиринта;
- число касаний стенок лабиринта.

Для определения уровня развития наглядно-образного мышления необходимо ориентироваться на следующие критерии:

- 10 баллов - задание выполнено ребенком меньше чем за 45 сек. При этом ребенок ни разу не коснулся палочкой стенок лабиринта.
- 8 – 9 баллов - задание выполнено ребенком за время от 45 до 60 сек, и, проходя через лабиринт, ребенок 1-2 раза дотронулся палочкой до его стенок.
- 6 – 7 баллов - задание выполнено ребенком за время от 60 до 80 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 3-4 раза коснулся его стенок.
- 4– 5 баллов - задание выполнено ребенком за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 5-6 раз дотронулся до его стенок.
- 2 – 3 балла – задание выполнено ребенком за время от 100 до 120 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 7 – 9 раз коснулся его стенок.

- 0 балл – задание выполнено ребенком за время свыше 120 сек или совсем не выполнено.

Автором исследования предложены следующие критерии оценки: очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления – 0 – 1 балл, низкий уровень – 2 – 3 балла, средний уровень – 4 – 7 баллов, высокий уровень – 8 – 9 баллов, очень высокий – 10 баллов (Приложение 3, таблица 1).

2. Методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28]

Данная методика направлена на исследование особенностей мышления: целенаправленности, критичности, возможности понимания ребенком скрытого смысла и подтекста у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методика представляет собой набор 10 метафор и 10 пословиц и поговорок (Приложение 4), смысл которых обучающимся необходимо раскрыть.

В ходе исследования задача экспериментатора состояла в предварительной работе по объяснению значений терминов «метафора», «пословица», «поговорка» и анализу нескольких примеров, и в основной работе, заключающейся в чтении участнику обследования набора метафор, пословиц и поговорок.

Учащиеся в ходе исследования озвучивалась следующая инструкция: «Я буду по очереди читать тебе метафоры, пословицы и поговорки. Тебе нужно объяснить, что они значат. Если будешь затрудняться, можешь попросить у меня помощи, и мы вместе попытаемся догадаться о значении метафоры, пословицы или поговорки».

Обработка результатов исследования осуществлялась на основании характера деятельности учащегося; уровня отвлеченности и понимания переносного смысла; возможности принятия и объема необходимой помощи со стороны экспериментатора; критичности обучающегося к результатам

собственной деятельности. В результате исследования оценивалась доступность понимания отвлеченного смысла их или склонность к отражению предметов с их фактическими наглядными связями, т.е. конкретная трактовка метафоры или пословицы.

Авторами диагностики предложены следующие критерии оценки: низкий уровень развития особенностей мышления – 1-2 балла, 0-6 верных ответов; средний уровень развития – 3-5 баллов, 7-15 верных ответов; высокий уровень развития особенностей мышления – 6-9 баллов, 16-20 верных ответов (Приложение 4, таблица 1).

Данная методика выявляет умения вычленить главную мысль, более обобщенную по смыслу и неявно представленную в конкретной фразе, решать задачи выделения подтекста, скрытого смысла.

3. Методика «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009) [2]

Цель исследования заключается в определении уровня развития образно-логического мышления, сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля.

Для проведения методики используется набор 12 карточек с 4 изображениями, одно из которых лишнее (Приложение 5). Задача испытуемого – определить какое изображение лишнее и объяснить, почему оно не связано с остальными изображениями.

Испытуемому в ходе исследования дается следующая инструкция: «Посмотри на картинки, их 4, но одна из них лишняя. Подумай, какая картинка лишняя, и объясни, почему».

Обработка результатов исследования осуществлялась на основании следующих показателей: количество правильных ответов и объем помощи со стороны экспериментатора, заключающейся не в прямых подсказках, а в озвучивании дополнительных вопросов типа: «Хорошо ли ты подумал(а)? Ты

уверен(а), что выбрал(а) верное изображение?». Каждый верный ответ соответствует одному баллу.

Для оценки результатов исследования автором предложены следующие критерии: 0-5 баллов – низкий уровень развития образно-логического мышления, 5-7 баллов – средний уровень, 8-10 баллов – высокий уровень (Приложение 5, таблица 1).

На заключительном этапе экспериментального исследования мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития были проведены интерпретация и количественный и качественный анализ полученных данных.

Таким образом, для достижения цели и задач исследования использовались следующие методы: наблюдение, беседа, эксперимент. Для изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Пройди через лабиринт», Р.С. Немов (2001)[28]; методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28]; методика «Исключение предметов», Н.Л. Белопольская (2009) [2].

С помощью данной методики также можно определить не только количественные данные, но и качественные характеристики процессов обобщения, то, какими видами обобщения владеет ребенок.

2.2. Особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Во время экспериментального исследования был использован метод наблюдения за учащимися во всех основных формах образовательной и воспитательной работы. С детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития с целью определения характера выполнения

учащимися заданий (темп выполнения, работоспособность, принятие и удержание инструкции, контактность и поддержание обратной связи).

На начальном этапе диагностического обследования организовывалась беседа с целью установления положительного эмоционального контакта и создания комфортного микроклимата (Приложение 3). Большинство детей в ходе беседы проявляли отзывчивость, некоторые учащиеся долго отвечали на поставленные вопросы, проявляли застенчивость.

В ходе исследования с использованием психодиагностических методик удалось изучить особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Проведение методики «Пройди через лабиринт», Р.С. Немова (2001) [28] позволило определить уровень развития наглядно-образного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования обучающиеся приняли инструкцию, удерживали ее, но при этом требовалось регулярное обращение к правилам выполнения задания – невозможность касания стенок лабиринта.

Подробные результаты изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт», Р.С. Немова (2001) [28] представлены в Приложении 3 (таблица 2 – 3 «Б» класс, таблица 3 – 4 «Б» класс).

Результаты изучения младшего школьного возраста, полученные в ходе изучения наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001)

Уровень \ Класс	3«Б» класс (n=20)		4«Б» класс (n=11)	
	Абс.знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий уровень	10	50	3	28
Низкий уровень	5	25	4	36
Средний уровень	5	25	4	36
Высокий уровень	0	0	0	0
Очень высокий уровень	0	0	0	0

По результатам исследования у большинства учеников имеются трудности обучения. Так, у 3 класса отметили, что у 50% (10 детей) часто возникают трудности в процессе обучения. В 4 классе такой уровень наблюдается у 28% (3 детей). Периодические затруднения испытывают 25% (5 человек) в 3 классе, в 4 классе 36% (4) учеников в 4 классе. Редко возникают проблемы, трудности у 25% (5) испытуемых 3 класса и 4 (36%) 4 класса. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей как 3 класса, так и 4 класса возникают проблемы в учебной деятельности.

В связи с этим, можно отметить, что у младших школьников с задержкой психического развития слабо развито наглядно – образное мышление. Наблюдается также слабая регуляция произвольной деятельности.

Результаты экспериментального исследования наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) 3 «Б» и 4 «Б» классах иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

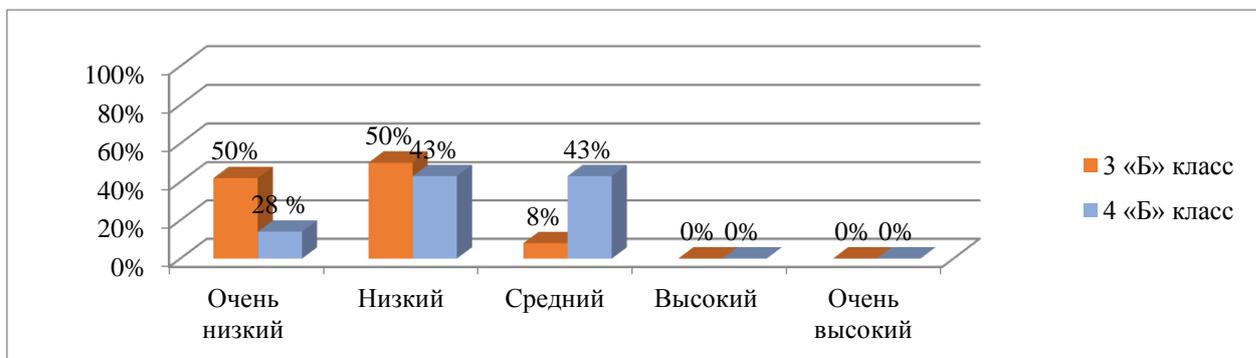


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001)

На гистограмме 1 можно увидеть, что уровень развития наглядно-образного мышления учащихся 3 «Б» и 4 «Б» классов превышает показатели. У учащихся в 3 «Б» классе данный уровень показал 8% (1 обучающийся), а в 4 «Б» классе – 43% учащихся (3 ученика).

На основании полученных данных можно утверждать, что большинство обучающихся 3 «Б» и 4 «Б» классов способны оперировать образами и на доступном уровне принимают и осознают наглядно-образные задачи.

Таким образом, большинство детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладают слабо развитым наглядно-образным мышлением и нуждаются в проведении коррекционной работы.

Использование методики «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28] позволило выявить уровень развития особенностей мышления: целенаправленности, критичности, возможности понимания ребенком скрытого смысла и подтекста у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования большая часть обучающихся приняли и удерживали заданную инструкцию, помощь со стороны экспериментатора требовалась часто. Наибольшие затруднения в определении скрытого смысла

вызывали метафоры «Золотая голова», «Зубастый парень», «Пятое колесо в телеге» и пословиц и поговорок «Цыплят по осени считают» и «Мал золотник – да дорог».

Подробные результаты изучения особенностей мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28] представлены в в Приложении 4 (таблица 2 – 3 «Б» класс, таблица 3 – 4 «Б» класс).

Результаты, полученные в ходе изучения особенностей мышления детей представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты изучения уровня сформированности понимания скрытого смысла по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993)

Уровень	Класс	3«Б» класс (n=20)		4«Б» класс (n=11)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий уровень		12	60	7	63
Средний уровень		8	40	4	36
Высокий уровень		0	0	0	0

На основе анализа результатов проведенного исследования получены следующие данные: у 61% (19 учащихся) наблюдается низкий уровень развития особенностей мышления, к которым относятся целенаправленность, критичность и возможность понимания ребенком скрытого смысла и подтекста; у 39% (12 учащихся) - средний уровень.

Число учащихся 3 «Б» класса, у которых особенности мышления развиты на низком уровне, составляет 60% (12 человек), 40% (8 учащихся) показали средний уровень развития целенаправленности и критичности мышления.

Уровень развития особенностей мышления, достигнутый обучающимися 4 «Б», соответствует следующим показателям: у 63% (7 учащихся), мышление развито на низком уровне, у 36% (4 учащихся) – на среднем уровне.

Ни у одного учащегося 1 «В», 3 «Б» и 4 «Б» классов не обнаружен высокий уровень развития целенаправленности, критичности мышления и способности к пониманию скрытого смысла и подтекста.

Сравнительные результаты экспериментального исследования особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 3 «Б» и 4 «Б» классах иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

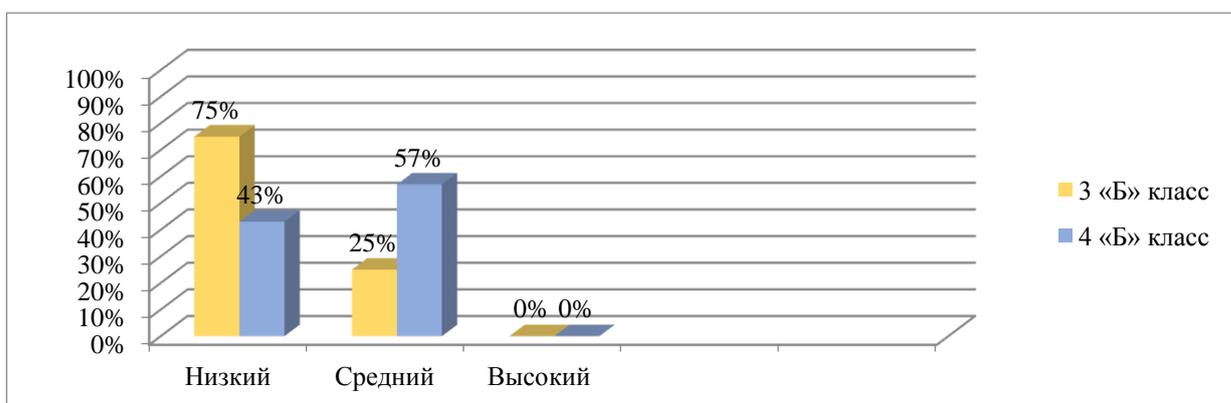


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения уровня сформированности понимания скрытого смысла по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго Н.Я. Семаго (1993)

На гистограмме 2 можно увидеть, что уровень развития целенаправленности и критичности мышления и возможности понимания скрытого смысла и подтекста у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития 4 «Б» класса превышает показатели, полученные при исследовании в 3 «Б» классах. У учащихся в 3 «Б» классе данный уровень показали 25% (3 обучающихся) и в 4 «Б» классе – 57% (4

обучающихся). Полученные данные свидетельствуют о способности обучающихся 3 «Б» и 4 «Б» понимать на доступном уровне скрытый смысл и подтекст выражений.

Таким образом, большинство обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладают слабо развитыми целенаправленностью и критичностью мышления, испытывают значительные затруднения при определении скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок и нуждаются в проведении коррекционной работы.

Использование методики ««Исключение предметов», Н.Л. Белопольской (2009) [2], позволило определить уровень развития образно-логического мышления, сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля.

Во время исследования большинство обучающихся приняли и удерживали инструкцию, оказание наводящей помощи требовалось редко. Большинство ошибок были допущены при исключении лишнего изображения, отражающего предметное окружение ребенка.

Подробные результаты изучения устойчивости внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени по методике ««Исключение предметов», Н.Л. Белопольской (2009) [2], представлены в в Приложении 5 (таблица 2 – 1 «В» класс; таблица 3 – 3 «Б» класс, таблица 4 – 4 «Б» класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения образно-логического мышления детей представлены в таблице 3.

Таблица 3 . Результаты изучения развития образного – логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009)

Уровень	Класс	3«Б» класс (n=20)		4«Б» класс (n=11)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий уровень		4	33	0	0
Средний уровень		5	42	4	57
Высокий уровень		3	25	3	43

На основе анализа результатов проведенного исследования получены следующие данные: у 36% (1 обучающегося) наблюдается низкий уровень развития образно-логического мышления, у 45% (14 обучающихся) - средний уровень, у 19% (6 обучающихся) образно-логическое мышление развито на высоком уровне.

Из данных, представленных в таблице 3, можно увидеть, что у 58% (7 обучающихся) 3 «В» класса образно-логическое мышление развито на низком уровне, у 42% (5 обучающихся) – на среднем уровне. Ни у одного обучающегося не обнаружен высокий уровень развития образно-логического мышления, что свидетельствует о недостаточно развитом умении выполнять обобщения, и слабо развитой способности к вычленению существенных и смыслообразующих признаков.

У 33% (4 обучающихся) 3 «Б» класса образно-логическое мышление развито на низком уровне, средний уровень развития данной психической функции показали 42% (5 обучающихся), высокий уровень развития наблюдается у 25% (3 обучающихся).

Число учащихся 4 «Б» класса, у которых образно-логического мышление развито на среднем уровне составляет 57% (4 человека), 43% (3 обучающихся) показали высокий уровень. Ни у одного обучающегося 4 «Б»

класса не обнаружен низкий уровень развития образно-логического мышления.

Сравнительные результаты экспериментального исследования особенностей мышления детей младшего школьного возраста, с задержкой психического развития (в %) в 1 «В», 3 «Б» и 4 «Б» классах иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

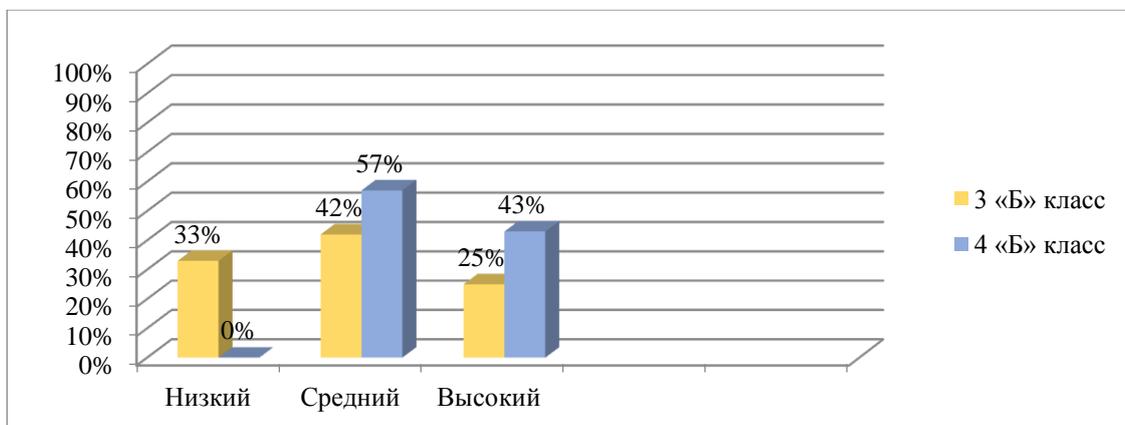


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения развития образно - логического мышления детей младшего школьного возраст задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009)

На гистограмме 3 можно увидеть, что уровень развития образно-логического мышления у обучающихся 4 «Б» класса превышает показатели, полученные при исследовании в 3 «Б» классе, которые также превышают показатели уровня образно-логического мышления. В 3 «Б» классе данный уровень показали 25% (3 обучающихся) и в 4 «Б» классе – 43% (3 учащихся). Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне развития образно-логического мышления у большинства учащихся 3 «Б» и 4 «Б» классов.

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается недостаточный для успешного освоения образовательной программы уровень развития мышления. Выявленные особенности

мышления у младших школьников, принимавших участие в экспериментальном исследовании, подтверждают необходимость организации коррекционно-развивающей работы по развитию умения оперировать образами, принимать и осознавать наглядно-образные задачи, обобщать и вычленять смыслообразующие признаки объектов; формированию целенаправленности и критичности мышления и способности к пониманию скрытого смысла и подтекста.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального образовательного бюджетного учреждения «Благовещенская СОШ». В обследовании принимали участие 31 обучающийся (коррекционных) классов: 21 обучающихся 3 «Б» класса в возрасте 9-10 лет, 11 обучающихся 4 «Б» класса в возрасте 10-11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

2. Критерии комплектования экспериментальной выборки: схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК; обучение в одном образовательном учреждении (участие учащихся МОБУ «Благовещенская СОШ»); схожесть показателей возраста (все испытуемые 3 «Б» класса в возрасте 9-10 лет, все испытуемые 4 «Б» класса в возрасте 10-11 лет).

3. Процесс изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития был реализован в три этапа. На подготовительном этапе была проведена беседа с педагогами и изучены анамнестические данные учащихся. С целью изучения уровня развития мышления у учащихся на экспериментальном этапе реализовывались метод наблюдения и беседы, констатирующий

эксперимент. На заключительном этапе осуществлялась качественная и количественная обработка полученных данных.

4. В ходе проведения констатирующего эксперимента были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Пройди через лабиринт», Р.С. Немов (2001) [28]; методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28]; методика «Исключение предметов», Н.Л. Белопольская (2009) [2].

5. На основании результатов проведения методики «Пройди через лабиринт», Р.С. Немова (2001), получены следующие данные. На гистограмме 1 можно увидеть, что Уровень развития наглядно-образного мышления учащихся 3 «Б» и 4 «Б» классов превышает показатели, полученные при исследовании в 1 «В» классе. У учащихся 1 «В» класса не выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления, когда в 3 «Б» классе данный уровень показал 8% (1 обучающийся), а в 4 «Б» классе – 43%(3 учащихся). Большинство обучающихся 3 «Б» и 4 «Б» классов способны оперировать образами и на доступном уровне принимают и осознают наглядно-образные задачи. Обучающиеся 1 «В» класса обладают слабо развитым наглядно-образным мышлением.

5. При помощи методики «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) были получены данные об уровне развития целенаправленности и критичности мышления и возможности понимания скрытого смысла и подтекста. Показатели, выявленные у учащихся 4 «Б» класса, превышают показатели, полученные при исследовании в 1 «В» и 3 «Б» классах. У учащихся 1 «В» класса не выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления, когда в 3 «Б» классе данный уровень показали 25%(3 обучающихся) и в 4 «Б» классе – 57% (4 обучающихся). Полученные данные свидетельствуют о способности обучающихся 3 «Б» и 4 «Б» понимать на доступном уровне скрытый смысл и подтекст выражений. Большинство обучающихся младшего школьного

возраста с задержкой психического развития 1 «В» обладают слабо развитыми целенаправленностью и критичностью мышления, испытывают значительные затруднения при определении скрытого смысла выражений.

6. При помощи методики «Исключение предметов», Н.Л. Белопольской (2009) были получены данные об уровне развития образно-логического мышления обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, уровень развития образно-логического мышления у обучающихся 4 «Б» класса превышает показатели, полученные при исследовании в 3 «Б» классе, которые также превышают показатели уровня образно-логического мышления, выявленные у обучающихся 1 «В» класса. Ни у одного обучающегося (0%) 3 «Б» классе данный уровень показали 25%(3 обучающихся) и в 4 «Б» классе – 43% (3 обучающихся). Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне развития образно-логического мышления у большинства учащихся 3 «Б» и 4 «Б», у которых вызывает затруднения деятельность, связанная с обобщением и вычленением существенных признаков объектов.

7. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают утверждения ученых о том, что мышление у детей младшего школьного возраста слабо развито и имеет следующие характеристики: низкий уровень развития целенаправленности и критичности мышления, способности к решению наглядно-образных задач и пониманию скрытого смысла и подтекста; низкий уровень сформированности обобщения и способности к вычленению существенных и смыслообразующих признаков у объектов. Выявленные показатели определяют необходимость организации и проведения коррекционно-развивающей работы в направлении развития мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Под задержкой психического развития понимают нарушение нормального темпа психического развития, одним из ключевых показателей которого является нарушенное развитие высшей психической функции мышление.

В структуру психолого-педагогической работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо организовывать деятельность по коррекции мышления.

Организация коррекционной работы, в том числе и по коррекции слухоречевой памяти, предполагает реализацию фундаментальных психологических принципов, описанных А.А. Осиповой:

- принцип единства диагностики и коррекции (отражает целостность
- коррекционной работы; диагностическое обследование предшествует этапу осуществления коррекции и на основании его результатов определяются цели и задачи коррекционно-развивающей работы);
- принцип нормативности развития (предполагает учёт возрастных особенностей онтогенетического развития ребёнка);
- принцип коррекции «сверху вниз» (носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность основным содержанием которой является создание «зоны ближайшего развития» нацеленной на своевременное формирование психологических новообразований);
- принцип коррекции «снизу вверх» (предполагает тренировку и подкрепление уже имеющихся психологических способностей с целью их закрепления);

- принцип системности развития психологической деятельности (обуславливает необходимость учета профилактических и развивающих задач исходя из актуальных проблем развития и ближайшего прогноза развития);
- деятельностный принцип коррекции (определяет предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей через организацию ведущей деятельности учащихся);
- принцип парциального усложнения материала (подразумевает прохождение заданиями, включенными в программу психокоррекции, ряда основных этапов: от минимально простого – к максимально сложному);
- принцип учёта объёма и степени разнообразия материала (предопределяет необходимость перехода к новому материалу только после относительной сформированности того или иного умения в ходе реализации программы психологической коррекции);
- принцип учёта эмоциональной сложности материала (требует от реализуемых в рамках коррекционной работы занятий, игр, упражнений и предъявляемого материала создания благоприятного эмоционального фона, стимулирования положительных эмоций) [17, с. 97].

В рамках коррекционной работы по развитию мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо соблюдать принципы, описанные Т.И. Дубровиной:

- онтогенетический принцип (предполагает, что коррекционное воздействие должно учитывать закономерности развития памяти в онтогенезе; на начальных этапах необходимо развивать более простые мыслительные операции, способствующие запоминанию (анализ, классификация) с опорой на наглядно-образное мышление; на последующих этапах обучения более сложные мыслительные операции

(обобщение, абстракция) с опорой как на наглядно-образное, так и на словесно-логическое мышление);

- принцип системности (обуславливает реализацию работы по расширению лексики, за счет развития лексической системности, основанной на ассоциативных связях; развитие ассоциативных механизмов способствует стимулированию деятельности мнестических процессов);
- принцип постепенного перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению (позволяет детям сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать различную информацию, что способствует лучшему запоминанию словесного материала) [17, с. 43].

Педагог Г.В. Эфендиева (2001г.) отмечает, что в рамках коррекционной работы по развитию мышления у учащихся с задержкой психического развития необходимо реализовывать основные направления.

Первое направление – формирование и развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины. В ходе обучения у детей с задержкой психического развития предметно-практическим действиями формируются поисковые способы ориентировки в задании, при выполнении которых у учащихся развивается не только зрительное восприятие, но и мышление, так как деятельность в рамках этих заданий требует активизация процессов обобщения и вычленения существенных признаков.

В рамках второго направления осуществляется развитие целостного восприятия предмета. Учащимся предстоит осознать, что внешний вид предмета может меняться в зависимости от того, с какой стороны на него смотрят - спереди, сзади, сбоку, снизу или сверху, но все равно это будет один и тот же предмет. У обучающихся формируется понимание того, что целый предмет состоит из отдельных частей, каждая из которых не только имеет свою функцию, но и свою форму, величину, свое определенное место, в целом, пространственное расположение.

Третье направление подразумевает формирование пространственных представлений посредством реализации заданий, структура которых усложняется в зависимости от уровня овладения ребенком пространственных представлений: от наиболее простых, координатных, метрических до лингвистических представлений. Каждый этап работы разделен на несколько тем, каждая из которых представляет собой работу на различных уровнях с обязательной соответствующей вербализацией пространственных представлений:

- уровень пространства собственного тела;
- уровень расположения объектов по отношению к собственному телу;
- взаимоотношение внешних объектов между собой;
- лингвистическое пространство, включая временные представления.

Четвертое направление в рамках коррекционной работы по развитию мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития предопределяет деятельность, направленную на развитие тактильного восприятия. В рамках данной работы реализуются 4 этапа:

- обучение осязательному восприятию знакомых объемных предметов (например, машинка, кукла, ложка, тарелка, шарф, пуговица и пр.);
- детям предлагают для ощупывания и узнавания объемные геометрические формы (шар, куб, «кирпичик из строительного набора» и пр.);
- дети ощупывают и называют плоские геометрические фигуры;
- классифицируют объемные фигуры по величине.

Пятое направление – деятельность по развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, реализуемая в следующих видах коррекционной работы:

- обучение учащихся многообразным предметно-практическим манипуляциям с предметами различной формы, величины, цвета;

- обучение детей использованию вспомогательных предметов (формирование орудийных действий);
- формирование наглядно-образного мышления в процессе конструктивной и изобразительной деятельности;
- формирование элементарных логических обобщений.

Особое коррекционное значение в направлении развития мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют игры, направленные на использование вспомогательных средств, в процессе которых передобучающимися ставится задача выявления внутренних связей между предметами, анализа условий практической задачи; нахождения выхода из проблемной ситуации, требующей применения вспомогательных средств [31].

Таким образом, организация коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития базируется на основе ключевых принципов и направлений психокоррекционной работы, предполагает регулярно включение учащихся в деятельность, требующей активизации мыслительных процессов.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Что такое коррекция? Это определенное изменение чего-либо или кого-либо, появилось на стыке дефектологии и психологии, относительно недавно, в 70–80 годы двадцатого века. Отцами психологической коррекции принято считать Э. Сеген (1903) и В. П. Кащенко (1994).

«Коррекция» (лат. – correctio) — это система специальных и общепедагогических мер, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и взрослых [49, с. 403].

А.А. Осипова (2002) говорила, что психологическая коррекция — это определенная система занятий по исправлению негативной черты характера или девиантной формы поведения личности с помощью специальных психологических методов[63, с. 115].

А. Адлер (1932) является одним из основоположников, который занимался изучением психологической коррекции для детей, которые имеют нарушения в психическом и физическом развитии. Он считал, что любая личность в детстве формирует определенный уникальный стиль жизни, а качественное своеобразие личности ребенка, который имеет дефект, отражается в его высоких компенсаторных способностях. Коррекционно-развивающая работа включает в себя формирование стимула интереса к себе, формирование образа физического «Я», расширение представлений о социальном окружении, развитие социальных эмоций, воспитание адекватного самоотношения, самооценки, обучение социально-нормативному поведению[87, с. 50].

Ю.Е. Алешина (1999) при описании психологической коррекции отмечает, что данные методы будут, не совсем эффективны по отношению к определенным особенностям и функциям психики, которые закладываются в период младенчества и раннего детства [7, с. 159].

Д.Б. Эльконин (1989) различал две формы коррекции в зависимости от характера диагностики и направленности: симптоматическая, которая в целом направлена на симптомы отклонений в развитии и, которая направлена на устранение источника и причины отклонений.

Выделяют индивидуальную и групповую коррекцию. Обстоятельно анализировали и рассматривали коррекционные мероприятия в отношении детей с задержкой психического развития такие авторы как: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), И. И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н.М. Пылаева (2003), У.В. Ульенкова (2011), О.Н. Истратова (2013) и другие.

Исследования, направленные на коррекцию и развитие мышления, должны быть построены с учетом условий, которые будут способствовать

развитию ясных представлений относительно состояния как сложных форм мышления (в том числе логического), так и более ранних, генетических, к которым относят наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления.

Дети школьного возраста, страдающие задержкой психического развития, обладают сниженным уровнем развития наглядно-образного мышления, у них присутствует более низкий уровень процессов обобщения и абстрагирования, а также нарушена работоспособность. У данной категории детей наблюдается более быстрая утомляемость, и несоответствие процессов анализа и синтеза информации нормативам возраста [3].

Дети с задержкой психического развития при обобщении допускаются ошибки относительно расширения или сужения слова, являющегося обобщающим, не выделяют существенные признаки и не могут провести полноценный анализ явления. Часто у них возникает трудность в объяснении своих действий и ответов, а любые рассуждения сводятся к интуитивному описанию или в зависимости

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа по коррекции мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная программа была направлена на коррекцию особенностей мышления обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа по коррекции и развитию мышления осуществлялась с учениками 3«В» и 4 «В» классов, так как во время исследования не обнаружены высокие показатели развития мышления.

Содержание психологической программы по коррекции особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Занятия проводились в первой половине дня, внеурочное время. Психолог-педагог учебного учреждения активно участвовал в организации занятий.

Объект психокоррекции: особенности мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Предмет программы: психолого-педагогическая коррекция особенностей мышления младших школьников с задержкой психического мышления.

Цель программы: психологическая коррекция особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, с использованием следующих методов: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, дидактические игры, подвижные игры, психогимнастика, саморегуляция, беседа, физминутки, кинезиологические упражнения.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи **программы:**

1. Развитие мышления
2. Формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций.
3. Воспитание нравственных качеств младших школьников

При психолого-педагогической коррекции мышления младших школьников следует опираться на методологические принципы, которые включают в себя принципы специальной, возрастной и общей психологии.

1. *Принцип развития.* Он заключается в том, что при существовании определенных, изначально продуманных условий, особенностей и структур, любой ребенок может успешно развиваться.

2. *Принцип единства коррекции и развития.* Для успешной психолого-педагогической коррекции мышления, необходимо учитывать внутренние и внешние условия развития ребенка с задержкой психического развития.

3. *Принципы этики*, которые напрямую связаны с психологией: соблюдение конфиденциальности, уважения к личности не только ребенка, но и семьи, соблюдение прав школьника.

4. *Принцип гуманизма*, который проявляется в доверии со стороны всех участников процесса, принятии ребенка со всеми его особенностями и потребностями, в уважении.

5. *Принцип культурно-исторического подхода* Л.С. Выготского. Необходимо учитывать зону ближайшего развития и актуального развития, учитывать индивидуальные особенности ребенка и его нервной системы, обучение является движущей силой развития ребенка.

6. *Ориентация на ведущий вид деятельности*, который необходимо учитывать при коррекции.

7. *Клиент-центрированный принцип*, который разработал К. Роджерсом (1994), где он делает акцент на позитивной стороне, природе каждого человека, которая присуща каждому с самого рождения.

Основные формы работ с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работ, игр.

Объем программы: всего разработано 20 занятия, длительностью по 30 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога.

Структура занятий: каждое занятие коррекционно-развивающей программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний состояло из 3 частей:

1. *Вводная часть.* Куда входит ритуал приветствия и настраивание на плодотворную работу. Создание комфортной атмосферы для доверия и раскрепощения.

2. *Основная часть* — работа с психологом по коррекции особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи психологических средств.

3. *Заключительная часть.* Ритуал прощания — рефлексия, подведение итогов занятия.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Планирование занятий по коррекции особенностей мышления с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 8.

Таблица 8. Планирование занятий по коррекции мышления с детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Исключи лишнее».	Развитие мышления.	6
	Упражнение «Закончи слово».	Развитие мышления.	10
	Игра «Передай сигнал».	Формирование нравственных качеств.	7
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
2	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2

Продолжение таблицы 8

	Упражнение «Говори наоборот».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Свет, зажгись!».	Формирование навыков мышления.	5
	Упражнение на ассоциативное мышление.	Побуждение детей к ассоциативному мышлению.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
3	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Нелогичные ассоциации».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Играем кубиками».	Развитие мышления.	13
	Игра «Добрые дела».	Формирование нравственных качеств.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
4	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Отгадай предмет по описанию».	Развитие мышления.	3
	Упражнение «Сложи фигуры».	Развитие мышления.	10
	Упражнение «Составь фигуру».	Развитие образного мышления.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5

Продолжение таблицы 8

	Всего: 30 мин		
5	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Классификация».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Главный предмет».	Развитие абстрактно-логического мышления.	18
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
6	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Упражнение «Догадайся сам».	Развитие мышления.	7
	Упражнение «Слова близнецы».	Развитие мышления.	10
	Игра «Кто кем будет?»	Развитие мышления.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
7	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Жили-были...».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Найди общее слово».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Подбери слова».	Формирование индуктивного речевого мышления.	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5

Продолжение таблицы 8

	Всего: 30 мин		
8	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Какое что бывает?».	Развитие мышления.	5
	Игра «Помоги карандашу».	Развитие творческого мышления.	8
	Упражнение «Логическое домино».	Развитие логического мышления.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
9	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Лучший счетчик».	Развитие мышления.	10
	Упражнение « Угадай-ка».	Развитие мышления.	10
	Упражнения «Волшебные кляксы».	Развитие творческого мышления.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
10	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Сравнение предметов».	Развитие мыслительных операций.	5
	Упражнение «На что это похоже?».	Развитие мышления.	8
	Игра «Как надо заботиться?»	Формирование нравственных качеств.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		

Продолжение таблицы 8

11	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Найди слово».	Развитие мышления.	7
	Упражнение «Окончание слов».	Развитие скорости мышления.	8
	Упражнение «Соотношений понятий».	Развитие мышления.	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
12	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Парные картинки».	Развитие мыслительных процессов.	20
	Игра «Противоположность».	Развитие мышления.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
13	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Пословицы».	Развитие мышления.	8
	Упражнение «Простые рисунки».	Развитие мышления.	10
	Игра «Кто больше...».	Развитие мышления.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
14	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Сравни».	Развитие мышления.	9
	Игра «Сокращение рассказа».	Развитие мышления.	9

Продолжение таблицы 8

	Игра «Пофантазируйте».	Развитие мышления.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
15	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Придумай сам».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Светофор».	Развитие мышления.	17
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
16	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Игра с обручами».	Развитие мышления.	5
	Упражнение «Путешествия животных».	Развитие мышления.	9
	Упражнение «Систематизация».	Развитие мышления.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
17	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Раздели на группы».	Развитие мышления.	10
	Упражнение «Анаграмма».	Развитие мышления.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		

Продолжение таблицы 8

18	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Формирование умения отделять форму понятия от его содержания».	Развитие абстрактно-логического мышления.	10
	Упражнение «Найди названия животных».	Развитие мышления.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
19	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Упражнение «Вставь букву А».	Развитие мышления.	10
	Упражнение «Сделай равенство верным».	Развитие мышления.	10
	Упражнение «Признак».	Развитие мышления.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
20	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «У медведя во бору».	Развитие мышления.	3
	Игра «Заря».	Развитие мышления.	10
	Игра «Совушка».	Развитие мышления.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			

Окончание таблицы 8

В приведенной таблице, мы видим, что занятия состояли из игр, упражнений, которые направлены на коррекцию особенностей мышления.

Мы планировали структуру заданий, так, чтобы дети оставались, вовлечены в процесс и не теряли заинтересованность.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции особенностей мышления обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции особенностей мышления обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Обучающиеся 3 «Б» и 4 «Б» классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 31 ученик, из 3 «Б» 20 учеников и 11 учеников из 4 «Б» класса, т.к. эти ученики показали наиболее низкие показатели развития мышления. Коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 3 «Б» класса и 4 «Б» класса.

Целью проведенной психокоррекционной работы было подтвердить эффективность обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития.

На данном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе: методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов (2001)[28,с 33]; методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок»

М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28, 21]; методика «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009) [2, 15].

Полученные при диагностике результаты были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные в ходе изучения особенностей мышления у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Опираясь на данные, представленные в таблице 5, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ 3 классе, так и в 4 классе.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001)

Класс Ведущее состояние	3 класс (n=12)				4 класс (n=7)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=12)	КГ (n=12)	ЭГ (n=12)	КГ (n=12)	ЭГ (n=10)	КГ (n=7)	ЭГ (n=7)	КГ (n=7)
Очень низкий уровень	80	40	0	40	30	20	0	20
Низкий уровень	20	40	40	50	70	10	40	20
Средний уровень	0	20	60	10	0	70	60	60
Высокий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно результатам исследования, в 3 классе после реализации коррекционной программы, в экспериментальной группе очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен. Что отличает данный этап от констатирующего этапа тем, что очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления до коррекционных мероприятий составлял 80%. Испытуемые, имеющие очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления, не понимали инструкцию к заданию, не могли пройти лабиринт в целом. У 40% испытуемых уровень развития наглядно-образного мышления на низком уровне, данный показатель вырос на 20% после коррекционных мероприятий. Испытуемые в данном случае с большим трудом понимали инструкцию к заданию, затруднялись пройти лабиринт, почти всегда касались границ лабиринта, и не завершали задание выходом из лабиринта.

Перед коррекционной работой средний уровень развития наглядно-образного мышления был равен 0%. После реализации коррекционной программы данный показатель составил 60%, это говорит о том, что развитие мышления имеет положительную динамику у испытуемых. Ученики, имеющие средний уровень развития наглядно-образного мышления менее затруднялись в прохождении лабиринта, понимали инструкцию, быстрее проходили лабиринт, реже касались границ лабиринта, и частично находили выход из лабиринта. Высокий и очень высокий уровень развития не выявлен ни у одного испытуемого.

В 4 классе очень низкие показатели наглядно-образного мышления не наблюдаются. Положительная динамика выявлена в том, что до проведения коррекционных мероприятий, количество учащихся с очень низким уровнем наглядно-образного мышления составляло 30% (3 участника). Можно отметить снижение количества детей, которые имеют уровень развития наглядно-образного мышления ниже среднего на 30% и увеличение количества детей со средним уровнем на 60% (6 испытуемых). Можно констатировать тот факт, что у учащихся младшего школьного возраста с

задержкой психического развития качественно и количественно увеличилось значение параметра наглядно-образного мышления. Они могут быстрее проходить лабиринт, реже касаться границ лабиринта и способны найти выход из лабиринта.

Проведенное исследование мышления показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей на 10%. Это говорит о том, что если своевременно не оказать комплексную и системную психокоррекционную помощь, различные свойства мышления не только не будут развиваться, но и будет отмечаться регресс.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования наглядно-образного мышления в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 3 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).

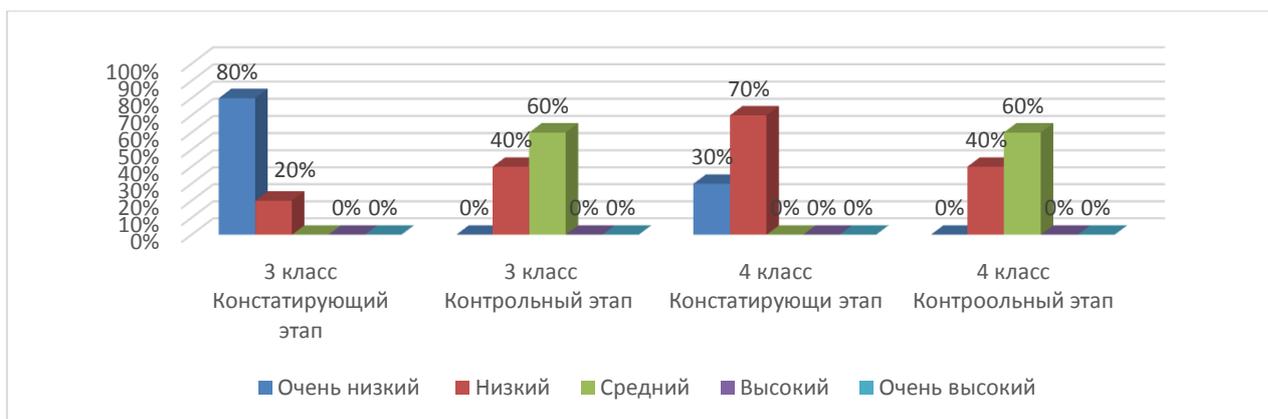


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения наглядно-образного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001)

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993)

Возрастная группа Уровень	3 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкий	80	10	30	10	40	30	10	30
Средний	20	90	70	90	60	70	90	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 6 видно, что после проведения психокоррекционных мероприятий наблюдается положительная динамика развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития в экспериментальных группах. В 3 классе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 80% (8 школьников). После коррекционно-развивающих мероприятий низкий уровень развития мышления наблюдается уже у 30% (3 школьников). Ученики, имеющие низкий уровень развития мышления не понимали смысла воспроизведенных им пословиц и метафор.

Средний уровень выявлен у 5 школьников, то есть на 50% увеличились показатели, указывающие на положительную динамику. Дети, у которых уровень развития мышления на среднем уровне были способны понять смысл пословиц и метафор, но не всех и не всегда.

В 4 классе до эксперимента у 40% (4 человек) был выявлен низкий уровень, у 60% (6 человек) – средний уровень. После проведения коррекционных мероприятий в классе снизился низкий уровень на 30% и

увеличилось количество школьников с положительным развитием мышления (9 человек – 90%).

Повторное диагностическое исследование в контрольных группах не вывило изменений в уровне мышления.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 9 (рис.9).

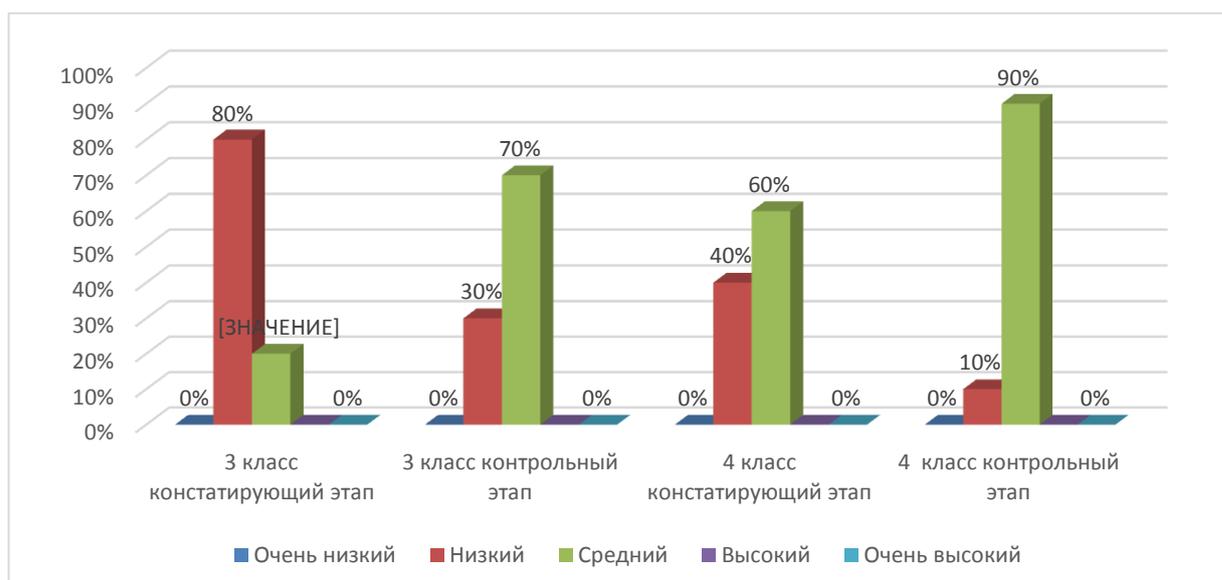


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок»

М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993)

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения уровня развития образно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н. Л. Белопольской (2009)

Возрастная группа	3 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	60	30	60	30	30	10	30
Средний	20	40	70	40	70	70	90	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно результатам исследования таблицы 7, высокий уровень образно-логического мышления не свойственен младшим школьникам с задержкой психического развития. При первичной диагностике у младших школьников 3 класса преобладал низкий уровень образно-логического мышления (8 человек – 80%). После коррекционно–развивающих мероприятий в 3 классе ведущим стал средний уровень развития данного свойства мышления. Он диагностирован у 70% (7 человек). Учащиеся, имеющий низкий уровень образно-логического мышления не справились с заданием найти лишнюю картинку из представленных их вниманию 4 изображений, они не способны дать пояснение. Дети, которые достигли среднего уровня развития образно-логического мышления частично справились с поставленной задачей, не всегда правильно указывали на лишнюю картинку, старались дать пояснение, почему картинка лишняя. Иногда приходилось задавать наводящие вопросы.

В 4 классе до коррекции у детей преобладал средний уровень развития образно-логического мышления (7 человек – 70%). После проведения формирующего эксперимента ведущим остался средний уровень развития

образно-логического мышления с увеличением количества школьников на 2 человека (20%) и составил 90 %.

В контрольных группах не наблюдаются изменений в показателях образно-логического мышления.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования образно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 3 (рис.3).

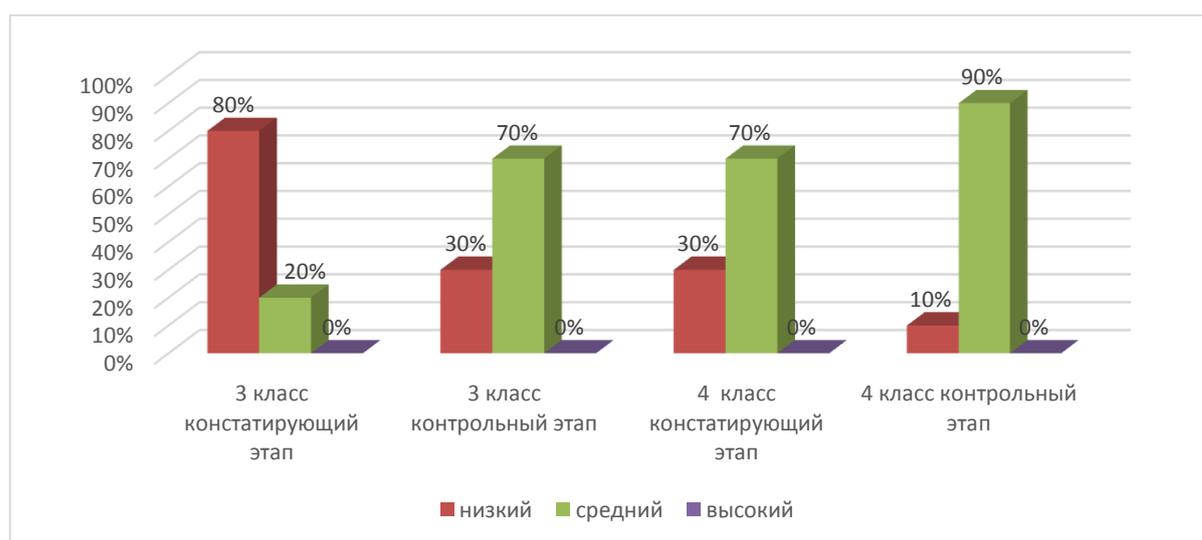


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения уровня развития образно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н. Л. Белопольской (2009)

Выводы по третьей главе:

1. После констатирующего этапа исследования и получения результатов, нами была разработана и апробирована программа психологической коррекции развития мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В программу были включены

коррекционно-развивающие занятия, которые были составлены с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. По окончанию формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

–методика «Пройди через лабиринт», Р.С. Немов (2001) [28];

–методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок», М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28];

–методика «Исключение предметов», Н.Л. Белопольская (2009) [2].

3. После апробации коррекционной программы, была проведена повторная диагностика с использованием методики «Пройди через лабиринт» Р. С. Немова. По результатам исследования можно отметить положительную динамику у двух экспериментальных групп. Очень низкий уровень мышления при повторной диагностике не выявлен. Показатель низкого уровня мышления значительно снизился. Так же положительный сдвиг отмечается у показателя среднего уровня мышления.

4. По методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М. М. и Н. Я. Семаго выявлено, что низкий уровень особенностей мышления в экспериментальных группах значительно снизился, следовательно, показатели среднего уровня особенностей мышления в этих группах выросли. Это говорит, об эффективности проведённой коррекционной работы.

5. Анализ результатов исследования образно-логического мышления по методике «Исключение предметов» Н. Л. Белопольской свидетельствует о том, что благодаря коррекционной программе в экспериментальных группах показатели уровня образно-логического мышления выросли с положительным значением. Можно отметить снижение низкого уровня мышления и увеличение показателей со средним уровнем образно-логического мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработка и реализация программы психологической коррекции развитию мышления у данного контингента школьников и определение ее эффективности.

Мышление – это обобщенное и опосредствованное отражение действительности в ее существенных связях и отношениях. Благодаря мыслительной деятельности человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы. Все этапы мыслительной деятельности представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества. Мышление позволяет человеку систематизировать, анализировать, группировать и синтезировать информацию, оно также позволяет нам выходить за пределы получаемой информации, формировать ее, добытую из книг и учебников.

Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно – исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Мышление как отдельный психологический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах.

Норма – это своевременное развитие всех психических процессов. Нормальные дети играют в детском саду. Они любознательны, в школе их привлекает сам процесс учения. Они знают, что в школу они пришли не играть, а учиться. Отличие детей с задержкой психического развития от нормальных детей в том, что дети с задержкой

психического развития не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или в семье. Для учителя важно знать особенности характера и эмоциональных реакций детей возрастной нормы, детей с задержкой психического развития. Это позволяет выбирать правильную тактику при решении сложных и сравнительно простых вопросов воспитания.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Ж. Пиаже, 1994; Б. Инельдер, 1963; Р. Гайсон, 2005; Ф. Тайсон, 1989 и др.) и отечественные (П. П. Блонский, 2001; Л. С. Выготский, 2005; С. Л. Рубинштейн, 1958; П. Я. Гальперин, 1998; А. Н. Леонтьев, 1975; А. Р. Лурия, 1979; П. И. Зинченко, 2002; А. А. Смирнов, 2009; Б. М. Величковский, 2013; Г. Г. Вучетич, 1970; З. М. Истомина, 2011; Г. С. Овчинников, 1987 и др.) исследователи.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции нарушений мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию мышления данного контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики: 1. Методика «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001) [28]; Методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28]; Методика «Исключение предметов» Н.Л. Белопольской (2009) [2].

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической

документации на ребенка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 9–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80– «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
- обучение в классах коррекционно-развивающего и интегрированного обучения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: имеют трудности с такими операциями как обобщение, классификация, анализ и синтез, проведение аналогии между понятиями, выделение главной мысли, понимание скрытого смысла, не могут сформулировать словесно логически построенный вывод.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учащиеся 3 и 4 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 11 учащихся 3 «Б» класса и 20 учащихся 4 «Б» класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

1. Развивать умения обобщения;
2. Формировать умение вычленять существенные смыслообразующие признаки;

3. Формировать умение сопоставлять объекты, и, выявлять общности и различия между ними;

4. Развивать умение нахождения скрытого смысла;

5. Развивать умение устанавливать последовательность событий и выстраивание логических связей.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития показали положительную динамику.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие операций словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учащиеся 3 и 4 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 11 учащихся 3 «Б» класса и 20 учащихся 4 «Б» класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

1. Развивать умение обобщения;

2. Формировать умение вычленять существенные смыслообразующие признаки;

3. Формировать умение сопоставлять объекты, и, выявлять общности и различия между ними;

4. Развивать умение нахождения скрытого смысла;

5. Развивать умение устанавливать последовательность событий и выстраивание логических связей.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития показали положительную динамику.

Согласно результатам исследования по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немова (2001) [28] , в 3 классе после реализации коррекционной программы, в экспериментальной группе очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления до коррекционных мероприятий составлял 80%.

Испытуемые, имеющие очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления, не понимали инструкцию к заданию, не могли пройти лабиринт в целом. У 40% испытуемых уровень развития наглядно-образного мышления на низком уровне, данный показатель вырос на 20% после коррекционных мероприятий. Испытуемые в данном случае с большим трудом понимали инструкцию к заданию, затруднялись пройти лабиринт, почти всегда касались границ лабиринта, и не завершали задание выходом из лабиринта.

Перед коррекционной работой средний уровень развития наглядно-образного мышления был равен 0%. После реализации коррекционной программы данный показатель составил 60%, это говорит о том, что развитие мышления имеет положительную динамику у испытуемых. В 4 классе очень низкие показатели наглядно-образного мышления не наблюдаются. Положительная динамика выявлена в том, что до проведения коррекционных мероприятий, количество учащихся с очень низким уровнем наглядно-образного мышления составляло 30% (3 участника). Можно отметить снижение количества детей, которые имеют уровень развития наглядно-образного мышления ниже среднего на 30% и увеличение количества детей со средним уровнем на 60% (6 испытуемых). Можно констатировать тот факт, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития качественно и количественно увеличилось значение параметра наглядно-образного мышления разделить

По проведённой методика «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993) [28] . В 3 классе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 80% (8 школьников).

После коррекционно–развивающих мероприятий низкий уровень развития мышления наблюдается уже у 30% (3 школьников). Ученики, имеющие низкий уровень развития мышления не понимали смысла воспроизведенных им пословиц и метафор. Средний уровень выявлен у 5 школьников, то есть на 50% увеличились показатели, указывающие на положительную динамику. Дети, у которых уровень развития мышления на среднем уровне были способны понять смысл пословиц и метафор, но не всех и не всегда.

В 4 классе до эксперимента у 40% (4 человек) был выявлен низкий уровень, у 60% (6 человек) – средний уровень. После проведения коррекционных мероприятий в классе снизился низкий уровень на 30% и увеличилось количество школьников с положительным развитием мышления (9 человек – 90%).

По проведённой методике «Исключение предметов» Н.Л. Белопольской (2009) [2]. При первичной диагностике у младших школьников 3 класса преобладал низкий уровень образно-логического мышления (8 человек – 80%). После коррекционно–развивающих мероприятий в 3 классе ведущим стал средний уровень развития данного свойства мышления. Он диагностирован у 70% (7 человек). В 4 классе до коррекции у детей преобладал средний уровень развития образно-логического мышления (7 человек – 70%). После проведения формирующего эксперимента ведущим остался средний уровень развития образно-логического мышления с увеличением количества школьников на 2 человека (20%) и составил 90 %.

Проведенное мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что в контрольных группах (КГ) наблюдается положительная динамика, а также диагностируется снижение средних показателей.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» свидетельствуют о положительной динамике в развитии мышления.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции имеющихся недостатков мышления у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1.Акимова М. К., Козлова В. Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления // Вопросы психологии. - 1999. - № 1. - С.21.
- 2.Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. — М.: «КСП», 1997.
- 3.Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.
- 4.Балдина, Н.П. Усвоение логических приемов при разных типах обучения: автореф. дис. канд. психол. наук/Н.П. Балдина. М., 1987. 24 с.
- 3.Белопольская Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): М модифицированная психодиагностическая методика — М: Когито-Центр, 2002.
- 4.Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. -- М., 1984. (Наглядно-образное, визуальное мышление: 73--182.)
- 5.Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. -- М., 1983. (Мышление. Определение и виды: 6--34. Проблемная ситуация. Виды проблемности: 34-- 44, 52--70. Прогнозирование: 44--52.)
- 6.Бондаренко А.. Выготский Л. С. В 92 Психология развития ребенка. — М.: Изд-во. Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с.
- 7.Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. И. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
- 8.Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Роспедагентство, 1994.
- 9.Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова.— М., 1999.— С.68.
- 10.Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977.

- 11.Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. -- М., 1977. (Мышление. Образование понятий: 131--210. Восприятие и мышление: 211--241.)
- 12.Бруне Д. О действенном и наглядно-образном мышлении : 87--96.
- 13.Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983 С.6-78. (избр. отрывки)
- 14.Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов. – 1987.
- 15.Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. -- Т. 2. Мышление и интеллект. -- Л., 1976. (Мышление как проблема психологии: 14--28. Свойства процессов мышления: 28--109. Закономерности мышления: 109--191. Уровни организации мыслительных процессов: 192--275. Интеллект: 276--340.)
- 16.Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М., 1983.
- 17.Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1996.
18. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
- 19.Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 2, 4, 5 / Под ред. Т. А Власовой — М ' Педагогика 1982, 1983, 1984
- 20.Гоеоркова А. Ф. Опыт изучения некоторых интеллектуальных умений//Вопросы психологии 1962 №2.
- 21.Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., перераб. - М.: Издательский центр «Академия», 2018. -272с.
- 22.Гиппенрейтер Ю.Б., Петухов В.В. Хрестоматия по общей психологии.
- 23.Психология мышления. М., 1981. 401с.
- 24.Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.,1981, 272 с.

25. Гуревич П.С. Психологический словарь [Текст]/ под общей науч. ред.. М: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
26. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕР С Э., 2015 – 135 с.
27. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М., 1972. (Проблема обобщения в обучении: 10--27. Критический анализ эмпирической теории мышления: 79--111, 186--247. Диалектико-материалистическая теория мышления: 248--331.)
28. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.--М., 1986. (Диалектикоматериалистическая теория мышления: 96--102, 104-111.)
29. Дети с ограниченными возможностями проблемы и инновационные тенденции и воспитание и обучение Хрестоматия по курсу Коррекционная педагогика и социальная психология / Сост. Соколова Н.Д. - М., 2001. - 267 с.
30. Дети с задержкой психологического развития. Монография / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. — М.— 1984.— С.122.
31. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду: издание 3-е переработанное / Т.И. Бабаева и др. — СПб.: Детство — Пресс, 2017. — С.87.
32. Доброхотова Т. А., Брагина И. Н. Левши. — М.: Книга ЛТД, 1994.
33. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. -- М., 1985. (Абстрактное мышление у детей: 90--102.)
34. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. П/Пер.санг. Никольской Н.М. – М.: Лабиринт, 1999. – 189 с.
35. Дубровина И.В., Андреева А.Д. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя. - М., 2002., 67с.
36. Дмитриева Н. Ю. Общая психология. Конспект лекций. Издательство: Эксмо, 2007. 128 с.
37. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.

- 38.Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии — М., 1973
- 39.Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб.для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. Изд-е 2-е, перераб. - М.: Просвещение: Владос, 2019
- 41.Замский Х.С. История олигофренопедагогики -- 2 изд. - М.: Просвещение, 1980. - 398 с.
- 42.Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьников. -- М., 1982. (Особенности эмпирического и теоретического мышления: 8--33.)
- 43.Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. -- М., 1984. (Общая характеристика теоретического мышления: 7--30.)
44. Зейгарник Б.В. Патология мышления. – М., 1962.
45. Интеллект человека и программы ЭВМ / Под ред. О.К. Тихомирова. – М., 1979
- 46.Капитанец Е. Г., Хохлова И. С. Исследование особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – Т. 44. – С. 9–14. – URL.
47. Карпова Г.А.,Артемяева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с ЗПР.//Екатеринбург,1995.С.89
48. Келасьев В.Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. -- Л., 1984.
49. Клике Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. -- М., 1983. (Интеллект человека. История становления: 127--166. Творчество как феномен: 265--288. О биологической и социальной обусловленности человеческого интеллекта: 17-126.)
50. Коршунова Л.С., Пружинин Б.И. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательной функции воображения. -- М., 1989. (Воображение и мышление: 122-- 138.)

51. Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. -- М., 1977. (Культура и мышление: 124--152, 174--208.)
52. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. Петровского А.В., Ярошевского М. Г. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - С.211-212
53. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975
54. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия. – М., 1964. – Т.
55. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. -- Т. II. -- М., 1983. (Опыт экспериментального исследования мышления: 72--78.)
56. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека / Под ред. А.Р. Лурия. М.: Мир, 1974. С. 473-487, 489-492).
57. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия.– М.: Наука, 1974.
58. Лях Т. И., Лях М. В. Психология. Вып. 1. Общая психология: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 – 40 Лях Т.
59. Лях М. В. Специальная психология /– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2017. – 218 с.
60. Маклаков А. Г. М.15 Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592
61. Маллер А. Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. - М.: АРКТИ, 2016. - 72 стр.
62. Методы обследования речи у детей / Под общей ред. И. Т. Власенко. Г. В. Чиркиной. Ч. 1. — М., 1992.
63. Митрофанов К.Я. Психофизиологические особенности младших школьников с нарушением речи / К.Я. Митрофанов, С.В. Чебарыкова, А.А. Будницкий, Е.А. Левкова // Научные труды SWorld. — 2018. — Т. 14. — № 3. — С. 94–97.

64. Назарова О.Н. Особенности наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития различного генеза // Молодой ученый. — 2017. — №7. — С. 551-555.
65. Найссер У. Познание и реальность. М., 1981. С. 27.
66. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. — М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2019. — С.15.
67. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. - М.: ТЦ Сфера, 2018. - 480 стр.
68. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. - М., 1969.
69. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. - М., 1997
70. Психолингвистика. Сборник статей. -- М., 1984. (Генетический аспект языка и мышления (Ж. Пиаже): 325--335.)
71. Психология мышления (О. Кюльпе): 21—27
72. Продуктивное мышление (К. Дункер): 35--47.
73. Реверчук, И.В. Психофизиология и патопсихология мышления: уч. пособие/ И.В. Реверчук. – Ижевск, 2017 – 56 с.
74. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958.
75. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2014., стр. 206.
76. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. — М., 1970.
77. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии, Ч. 1. — СПб.: Питер Ком, 2000
78. Райгородский Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей/Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «Бахрах–М», 2014. 624
79. Резепов И. Ш. Общая психология. Ответы на вопросы /И. Ш. Резепов. Ай Пи Эр Медиа, 2010. 48 с.

80. Станиславская И.Г. Психология. Основные отрасли / И.Г. Станиславская. М.: Человек, 2014. 323 с.
81. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. [Текст] / М.В. Душин, В.Н. Куров. Ярославль: "Академия развития", 1997. 192с.
82. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. [Текст] Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 320с.
83. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. [Текст]. М.: Владос, 2004. 184с.
84. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. М.: Медицина, 2004. 320с.
85. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Тест со всех сторон // Школьный психолог. 1998. № 15-16.
86. Семаго И. Я. Диагностическая ценность методики Выготского-Сахарова при работе с детьми дошкольного возраста // Материалы международной конференции: «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования». РАО, Москва 21-24 октября 1996.
87. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. -- Т. 1. -- М., 1985. (Ум полководца. Практическое мышление: 223--305.)
88. Тихомиров О.К. Психология мышления. -- М., 1984. (Виды мышления: 7--10. Развитие мышления: 211--231. Теории мышления: 232-254.)
89. Уотсон Д.Б. Психология как наука о поведении. – Одесса, 1926.
90. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М., 1925.
91. Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. -- М., 1989. (Память в структуре речемыслительной деятельности: 61--98.)
92. Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: учеб. пособие для студ. / О.Н. Усанова. М., 1990. 200 с.

93. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Спецкурс: пособие для студ. пед. ин-тов / А.В. Усова. Челябинск: ЧПИ, 1978. 20 с.

94. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.

95. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. -- Томск, 1983.

96. Хомский Н. Язык и мышление. -- М., 1972. (Вклад лингвистики в изучение мышления. Прошлое, настоящее и будущее: 12--121.)

97. Чебарыкова С.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В.Чебарыкова, К. В. Степанов // Молодой ученый. — 2018. — № 5 (85). — С. 551–554.

98. Шамарина Е. В. Мышление младших школьников с задержкой психического развития средствами математики/ Е.В. Шамарина// Коррекционная педагогика. 2007. № 2. с. 45–53

99. Шеварев П.А. О роли ассоциации в процессах мышления//Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука. 1966. 388 – 390 с.

100. Шичанина Е.Д, особенности объяснения значения слова детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. Д. Шичанина // Дефектология. 2007. № 1. с. 20–26.

101. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2009. 150 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения 19.01.15).

102. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред. –сост. Д. Б. Эльконин. М.: Академия, 2004. 369 с.

103. Якиманская И.С. Знание и мышление школьника. -- М., 1985. (Основные функции знаний в развитии мышления: 11--27.)

104. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб.пособие. М., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Состав испытуемых 3 «Б» принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Илья А.	3 «Б»	01.01.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
2.	Ксения А.	3 «Б»	06.01.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
3.	Анастасия В.	3 «Б»	12.02.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
4.	Дмитрий Г.	3 «Б»	24.10.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
5.	Виктория Л.	3 «Б»	04.12.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
6.	Анастасия М.	3 «Б»	29.03.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
7.	Павел О.	3 «Б»	02.01.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
8.	Жанна Р.	3 «Б»	24.04.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
9.	Станислав С.	3 «Б»	24.12.2012	10 лет	F80 – «ЗПР»
10.	Семен Т.	3 «Б»	07.05.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
11.	Кирилл Х.	3 «Б»	23.08.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
12.	Ярослав Ч.	3 «Б»	08.07.2012	9 лет	F80 – «ЗПР»
13.	Екатерина А.	3«Б»	12.02.2014	10 лет	F80 – «ЗПР»
14.	Елена А.	3 «Б»	17.04.2014	9лет	F80 – «ЗПР»
15.	Ульяна А.	3 «Б»	06.07.2014	9лет	F80 – «ЗПР»
16.	Эмилия Б.	3 «Б»	27.03.2013	9лет	F80 – «ЗПР»
17.	Дмитрий Г.	3 «Б»	29.06.2013	10лет	F80 – «ЗПР»
18.	Вадим Д.	3 «Б»	23.01.2014	10 лет	F80 – «ЗПР»
19.	Вадим Ж.	3 «Б»	25.02.2014	10 лет	F80 – «ЗПР»
20.	Кирилл К.	3 «Б»	02.02.2014	9 лет	F80 – «ЗПР»

Таблица 2 . Вторая группа испытуемых 4 «Б», принимавших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Алена Б.	4 «Б»	11.02.2011	11 лет	F80 – «ЗПР»
2.	Виктория М.	4 «Б»	04.04.2011	10 лет	F80 – «ЗПР»
3.	Илья Н.	4 «Б»	30.08.2011	10 лет	F80 – «ЗПР»
4.	Жанна Н.	4 «Б»	26.01.2011	11 лет	F80 – «ЗПР»
5.	Иван П.	4 «Б»	23.03.2011	11 лет	F80 – «ЗПР»
6.	Илья Х.	4 «Б»	17.03.2011	11 лет	F80 – «ЗПР»
7.	Михаил Ч.	4 «Б»	06.09.2011	10 лет	F80 – «ЗПР»
9.	Ярослав М.	4 «Б»	13.04.2014	11 лет	F80 – «ЗПР»
10.	София П.	4 «Б»	28.06.2014	11 лет	F80 – «ЗПР»
11.	Екатерина Р.	4 «Б»	24.04.2014	10 лет	F80 – «ЗПР»

Схема беседы с обучающимися

Здравствуй, меня зовут Надежда Николаевна.

Вопросы:

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. В каком классе ты учишься?
4. Как зовут твоего учителя?
5. Как зовут твою маму (твоего папу)?
6. У тебя есть брат или сестра?
7. Какой твой любимый цвет?
8. Ты любишь гулять? С кем ты гуляешь?
9. У тебя есть друзья? Чем вы обычно вместе занимаетесь?
10. У тебя есть домашние поручения? Что именно ты делаешь?
11. Какая твоя любимая игрушка? Кто тебе ее подарил?
12. Ты знаешь, зачем сюда пришел (а)?

Стимульный материал к методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов
(2001)

Ф.И. _____ Возраст _____ Класс _____



Время выполнения: _____

Число касаний: _____

Таблица 3. Нормативные данные уровня развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов (2001)

Уровень развития наглядно-образного мышления	Баллы
Очень высокий	10 баллов
Высокий	8-9 баллов
Средний	4-7 баллов
Низкий	2-3 балла
Очень низкий	0-1 балл

Таблица 4. Результаты изучения наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Пройди через лабиринт» Р.С. Немов (2001) (3 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1	Илья А.				+	
2	Ксения А.				+	
3	Анастасия В.			+		
4	Дмитрий Г.				+	
5	Виктория Л.					+
6	Анастасия М.					+
7	Павел О.			+	+	
8	Жанна Р.				+	
9	Станислав С.					+
10	Семен Т.			+		+
11	Кирилл Х.				+	
12	Ярослав Ч.					+
13	Екатерина А.			+		
14	Елена А.				+	
15	Ульяна А.				+	
16	Эмилия Б.				+	
17	Дмитрий Г.				+	+
18	Вадим Д.					
19	Вадим Ж.			+		
20	Кирилл К.					
Итого человек:	20	0	0	5	11	6

Таблица 5. Результаты изучения объема внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Объем внимания при восприятии простейших объектов» Н.А. Зимина (2014)

(4 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1	Алена Б.			+		
2	Виктория М.				+	
3	Илья Н.			+		
4	Жанна Н.					+
5	Иван П.			+		
6	Илья Х.				+	
7	Михаил Ч.				+	
9.	Ярослав М.					+
10.	София П.				+	
11.	Екатерина Р.					+
Итого человек:	11	0	0	5	11	6

Стимульный материал к методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993)

Ф.И. _____ Возраст _____ Класс _____

Метафоры

1. Золотая голова
2. Каменное сердце
3. Крутая машина
4. Железный характер
5. Ядовитый человек
6. Зубастый парень
7. Глухая ночь
8. Ежовые рукавицы
9. Кот наплакал
10. Пятое колесо в телеге

Пословицы и поговорки

1. Не все золото, что блестит
2. Шила в мешке не утаишь
3. Куй железо пока горячо
4. Цыплят по осени считают
5. Не в свои сани не садись
6. Тише едешь, дальше будешь
7. Любишь кататься - люби и саночки возить
8. Язык мой - враг мой
9. Лес рубят - щепки летят
10. Мал золотник - да дорог

Количество верных ответов: _____

Объем оказанной помощи: _____

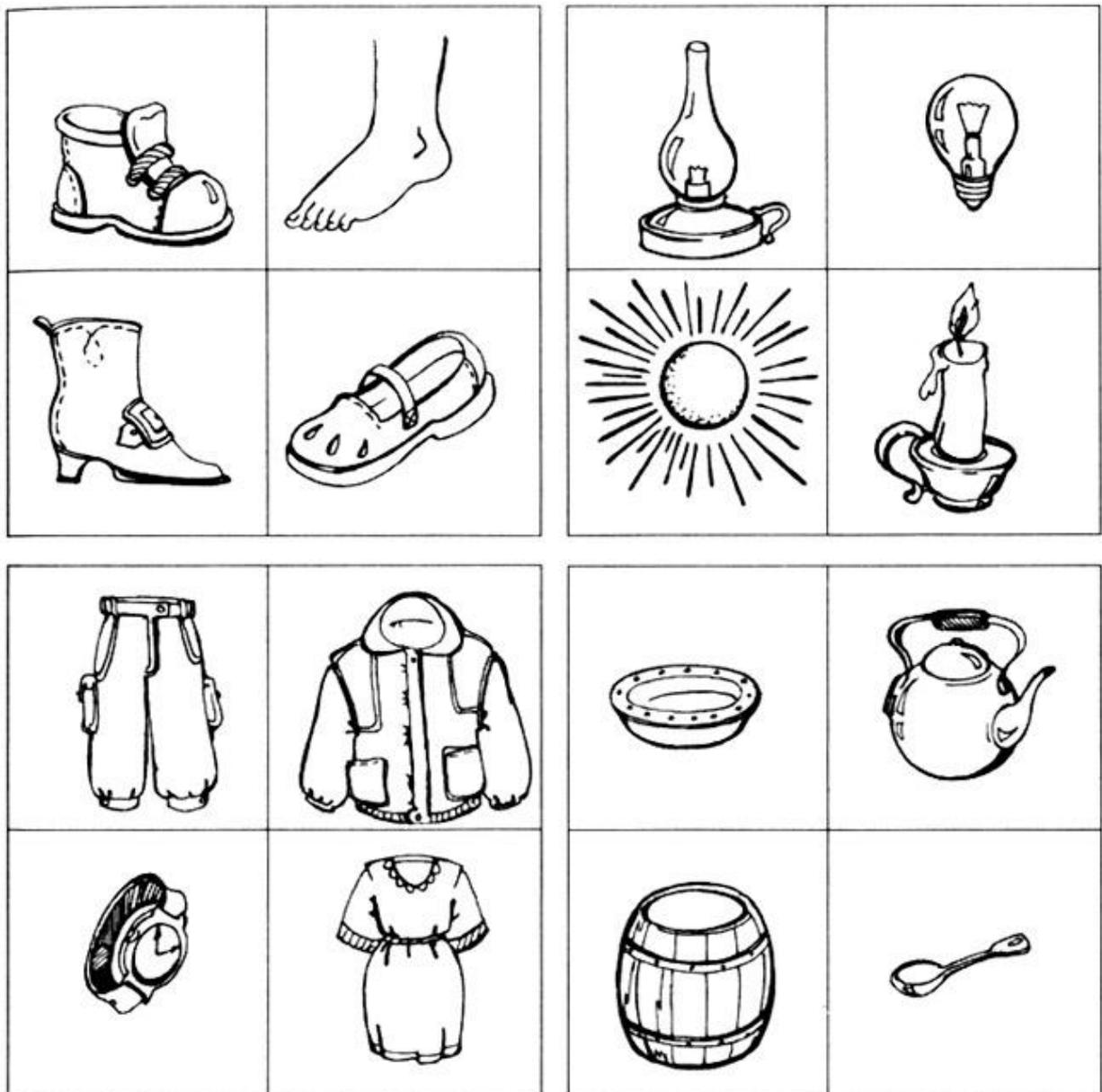
Таблица 6. Нормативные данные уровня развития особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание скрытого смысла метафор, пословиц и поговорок» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго (1993)

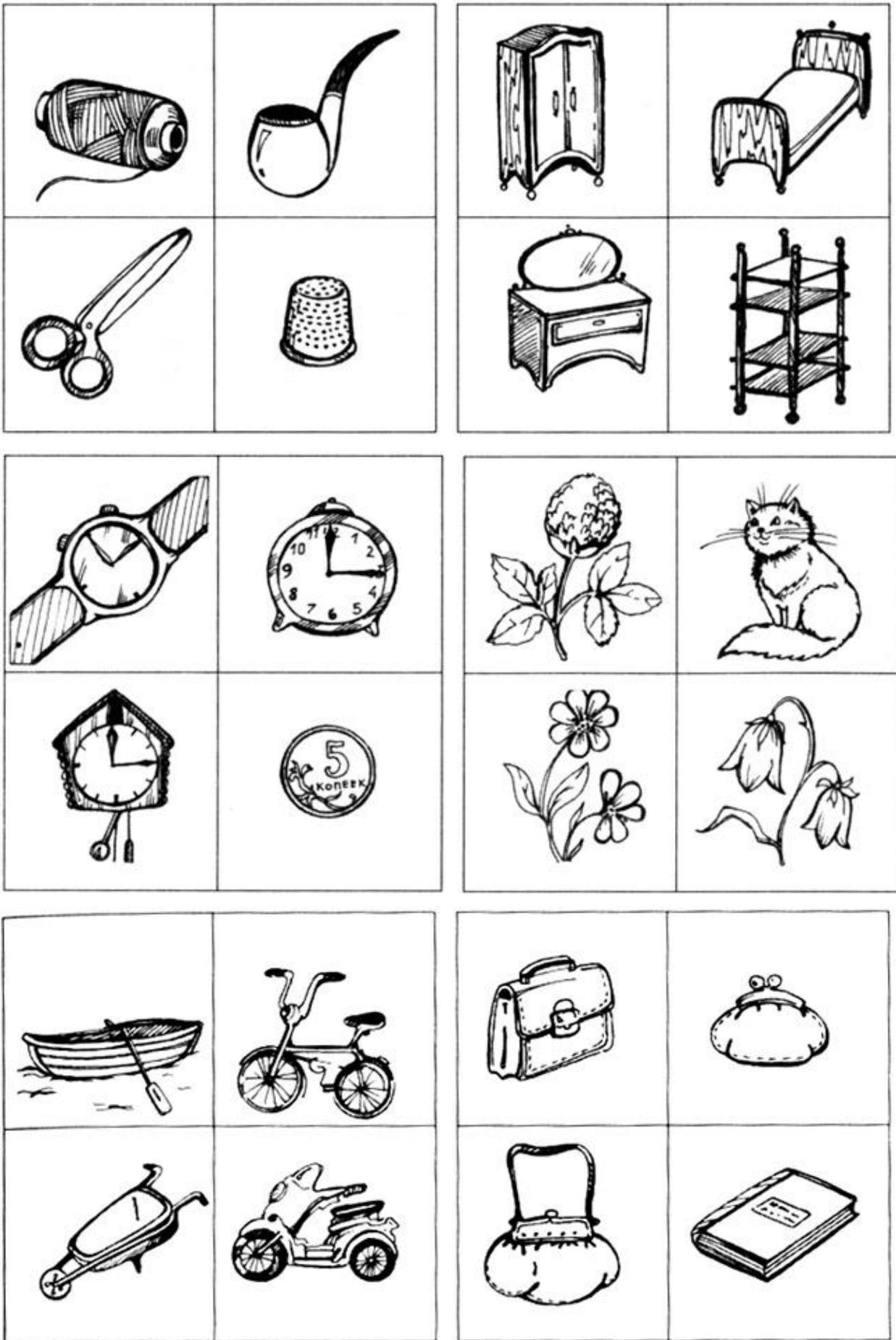
Уровень развития особенностей мышления	Баллы
Высокий уровень	6-9 баллов
Средний уровень	3-5 баллов
Низкий уровень	1-2 балла

Стимульный материал к методике «Исключение предметов»

Н.Л. Белопольская (2009)

Ф.И. _____ Возраст _____ Класс _____





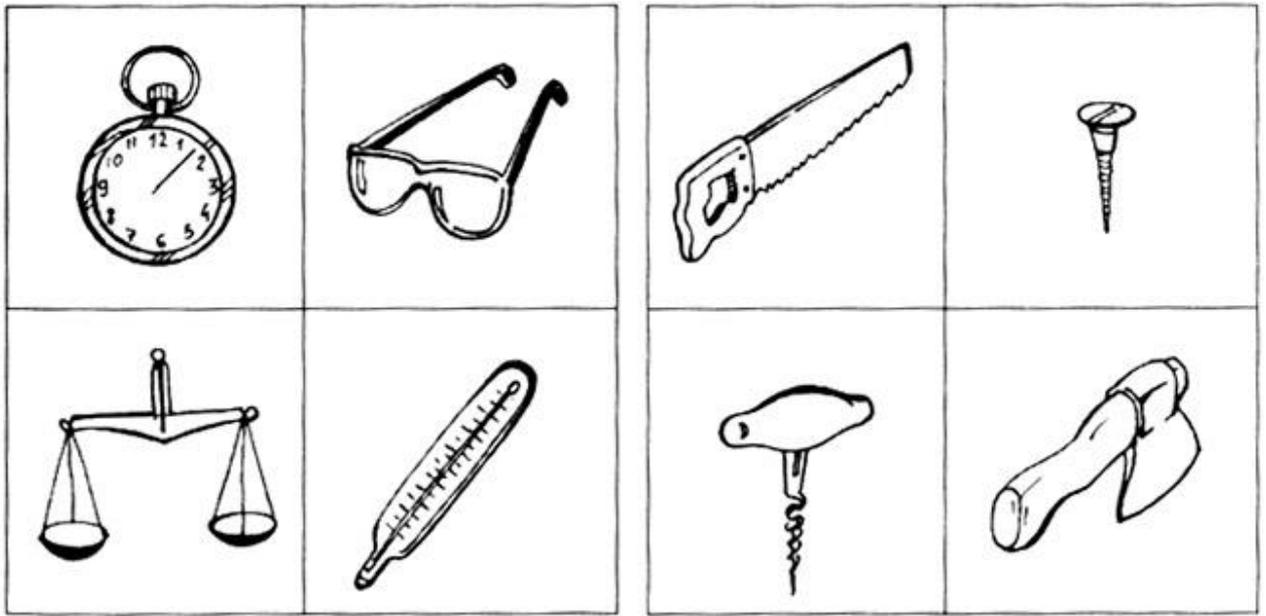


Таблица 7. Нормативные данные уровня развития образно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009)

Уровень развития образно-логического мышления	Баллы
Высокий уровень	8-10 баллов
Средний уровень	5-7 баллов
Низкий уровень	0-5 баллов

Таблица 8. Результаты изучения образно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н.Л. Белополюская (2009) (3 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	6-9 баллов (высокий уровень)	3-5 баллов (средний уровень)	1-2 балла (низкий уровень)
1	Илья А.		+	
2	Ксения А.	+		
3	Анастасия В.			+
4	Дмитрий Г.		+	
5	Виктория Л.			+
6	Анастасия М.			+
7	Павел О.		+	
8	Жанна Р.	+		
9	Станислав С.		+	
10	Семен Т.			+
11	Кирилл Х.	+	+	
Итого человек:	11	3	5	4

Таблица 9. Результаты изучения образно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение предметов» Н.Л. Белопольская (2009) (4 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	6-9 баллов (высокий уровень)	3-5 баллов (средний уровень)	1-2 балла (низкий уровень)
1	Илья А.	+		
2	Ксения А.		+	
3	Анастасия В.		+	
4	Дмитрий Г.	+		
5	Виктория Л.	+		
6	Анастасия М.		+	
7	Павел О.		+	
8	Жанна Р.		+	
9	Станислав С.			+
10	Семен Т.		+	
11	Кирилл Х.		+	
12	Ярослав Ч.	+		
13	Екатерина А.			+
14	Елена А.		+	
15	Ульяна А.	+		
16	Эмилия Б.	+		
17	Дмитрий Г.			+
18	Вадим Д.		+	
19	Вадим Ж.		+	
20	Кирилл К.			+
Итого человек:	20	6	10	4