

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
Выпускающая кафедра специальной психологии

Вяткина Елизавета Евгеньевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция словесно-логического мышления младших
школьников с задержкой психического развития**

Направленность 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д.психол.наук профессор Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24.



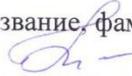
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.психол.н., доцент Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.2024



(дата, подпись)

Обучающийся Вяткина Е.Е.

01.06.2024

(дата, подпись)

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 7 |
| 1.1 Проблема изучения мышления в психологии | 8 |
| 1.2 Характеристика видов мышления | 11 |
| 1.3 Особенности развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психической развития | 15 |
| Вывод по первой главе | 19 |
| ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 21 |
| 2.1 Организация и методика проведения исследования | 21 |
| 2.2 Анализ результатов исследования словесно - логического мышления младших школьников с задержкой психического развития | 22 |
| Вывод по второй главе | 32 |
| ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 33 |
| 3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента | 33 |
| 3.2 Содержание программы психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития | 35 |
| 3.3 Контрольный эксперимент и его анализ | 44 |
| Вывод по третьей главе | 55 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 57 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 60 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 65 |

ВВЕДЕНИЕ

Ощущение и восприятие могут дать нам знание о каких-то отдельных предметах и явлениях в реальном времени. Но для полноценной и глубокой оценки таких знаний недостаточно для безопасной и продуктивной жизни человека. Для всего этого ему необходимо уметь предвидеть какие-либо последствия событий или действий. Способность обобщать единичные предметы и факты и исходя уже из полученного результата делать вывод относительно других вещей такого же рода. Всё это осуществить помогает особый психический процесс – мышление

Мышление как психический процесс характеризуется обобщенностью и опосредованностью проявления. Оно расширяет возможности человека познавать вещи и явления начиная с их наглядных связей и до познания сущности исследуемого объекта. К одним из значительно важных видов мышления относится логическое мышление. Оно характеризуется умением оперировать понятиями, способностью синтезировать и обрабатывать информацию. Этот процесс развивается на протяжении всего развития человека, и что важно, способно к качественной эволюции только когда человек находится в социуме, то есть под влиянием культуры. Мы можем говорить о том, что человек может сознательно управлять данным процессом.

В школе детей учат выполнять операции с конкретными предметами, разделять или наоборот объединять по общему или частному признаку вещи и явления в группы, дают знания о том, как верно дать словесные определения разным понятиям, но использовать в своей деятельности сложные логические операции младшим школьником будет достаточно трудно.

В современное время педагоги и другие специалисты стали сталкиваться отслеживать увеличение школьников, которые в связи с приобретёнными или врождёнными особенностями психического или физического развития, встречаются с трудностями во время обучения по общеобразовательным школьным программам. Трудности такого характера могут говорить о

нарушениях интеллектуальной сферы, и как следствие указывать на различные психические заболевания, локальных поражениях мозга и прочих аномалиях развития.

Статистические данные об увеличении масштаба этой проблемы побудили учёных задуматься, о существовании различных форм психической недостаточности, которые раскрываются в условиях повышенных учебных требований.

Многие известные учёные в данной области как зарубежные, так и отечественные занимались исследованием особенностей развития детей с задержкой психического развития классифицировали на подгруппы данные нарушения, выявляли причины, средства диагностики и коррекционной работы, а также разрабатывали рекомендации для построения развивающей среды, необходимой для таких детей.

Проблема исследования: изучение словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития несёт огромное значение в современное время для психологии. На сегодняшний день словесно-логического мышление данной категории детей не изучено настолько глубоко, чтобы в полной мере нейтрализовать последствия задержки психического развития. Теория и практика специального образования развивается, однако до сих пор не имеется достаточного количества материалов и разработок, позволяющих диагностировать и проводить коррекцию данного процесса. Сложившаяся ситуация в образовании детей с задержкой психического развития требует нахождения более эффективных методов коррекции словесно-логического мышления. Значимость данной проблемы заключается в том, что словесно-логическое мышление оказывает влияние и на другие высшие психические функции, которые имеют большую взаимосвязь и значимость для психического развития ребенка. Недостаток развития тех или иных функций ведет к общей учебной неуспеваемости. Исходя из этого, можно сказать о том, что описанная нами проблема требует серьезного теоретического осмысления и практических разработок в данной области.

Цель исследования: выявить особенности развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития и провести психокоррекционную работу, направленную на его развитие.

Объект исследования: словесно-логическое мышление младших школьников с задержкой психического развития

Предмет исследования: психологическая коррекция словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. На основе анализа литературы определить современное состояние изучения словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

2. Провести эмпирическое исследование и выявить особенности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать программу психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, оценить её эффективность.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что развитие словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития будет наиболее продуктивно развиваться при реализации разработанной нами психологической программы.

Методы: базируется на системном подходе, методах сравнительного анализа. В рамках исследования были использованы такие методы, как анализ психолого-педагогической литературы, психологический эксперимент и наблюдение, обобщение. В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Расскажи» Р.С. Немов.
2. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафонова.
3. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник.

Базой исследования было выбрано Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №11». Выборка для эксперимента была установлена в количестве 20 человек среди параллели вторых классов. Все дети были с диагнозом – задержка психического развития. Испытуемым на момент проведения исследования 9 – 10 лет.

Теоретическая значимость: в результате изучения литературы уточнено понятие словесно-логического мышления, выделены особенности словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, что позволяет расширить и систематизировать представления по вопросам общей и специальной психологии.

Практическая значимость: разработана программа психокоррекционных занятий по развитию словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. Данные занятия могут быть использованы в работе с детьми с задержкой психического развития узкими специалистами, педагогами, родителями.

Этапы проведения исследования:

1. Аналитический, в ходе которого происходит подбор, изучение с последующим анализом психологической и педагогической литературы отвечающей на вопросы исследования (сентябрь 2023 – ноябрь 2023).

2. Практический этап, в процессе которого был проведён констатирующий эксперимент, проанализированы и описаны его результаты, на основе которых была разработана и апробирована программа психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Далее был проведён контрольный эксперимент. Была выполнена работа по определению эффективности проведённой программы (ноябрь 2023 – апрель 2024).

3. Заключительно-обобщающий этап характеризуется систематизацией и обобщением всех полученных результатов исследовательской работы. Оформление текста выпускной квалификационной работы (апрель 2024 – май 2024).

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 60 источников, приложения. Общий объем работы составляет 83 страницы.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-
ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

1.1 Проблема изучения мышления в психологии

Термин мышление можно охарактеризовать следующим образом – это высшая форма умственной деятельности человека, отображение значительных связей предметов и явлений окружающего мира [20].

Во время процесса мышления отражение объективного мира происходит иначе, имеет свои особенности, чем во время воображения и восприятия. Отличие проявляется в том, что через восприятие происходит процесс воздействия на органы чувств – какие-либо качественные характеристики. Когда же у человека происходит процесс мышления то происходит процесс отражения в сознании не внешних особенностей предмета или явления, а раскрытия сущности и наличие взаимосвязи и отношений с другими вещами [23].

Проблема изучения мышления оставляла отпечаток во многих научных течениях, затрагивала разные области. Поднятие на всеобщее обсуждение этого вопроса началось ещё в античности – уже тогда произошло разграничение деятельности органов чувств и деятельности мышления [33].

В попытках дать объективное и полное обоснование разным психическим процессам, множество учёных открывали и развивали разные теории, внося колоссальный вклад в развитии психологии как науки.

Ассоцианистская теория, которая продвигала мысль, о том, что ассоциации, цепочка представлений способна образовать мнение и вследствие чего происходит развитие мышления. Выделялось понятийно-теоретическое мышление, которое неправомерно называли логикой. К интеллектуальным способностям в тот период относили «мировоззрение», логические рассуждения и рефлексию [33]. Л.С. Выготский основатель культурно-исторического подхода, неоднозначно принимал это направление в психологии [7]. Он подвергал критике и отрицанию ассоцианистские трактовки понятий – простых и сложных, но в то же время более простые формы обобщения связывал с ассоциациями.

Вюрцбургская школа, рассматривала мышление как внутреннее действие, акт. В этот период начинается поиск объективных методов исследования. Процесс

выявления отношений между мнениями считали механизмом развития мысли. Здесь произошло отделение мышления в качестве самостоятельной деятельности, но при этом произошёл отрыв от практической работы [27]. Мышление рассматривалось как функционирование интеллектуальных операций – эту идею развивал О. Зельц (1881-1943). В современной психологии это направление представляли русские учёные: С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.В. Гурова и другие.

Гештальт-психология, в этом направлении предложили новое виденье структуры и динамики мышления, рассматривая его как акт переструктурирования ситуации. Первичным содержанием любого психического процесса считали целостные образования – конфигурации, формы или «гештальт»[34]. Мышление это незапланированная аналитическая деятельность, целью которой является выделение существенных признаков проблемной ситуации [14].

Бихевиоризм, основателем данного направления был Дж. Уотсон (1878-1958), сопоставлял мышление со средствами невербальной коммуникации. Он выделял три формы мышления: простое развёртывание языковых навыков, решение редко встречающихся задач, решение трудных задач, требующих словесного выражения соображения перед выполнением определённых задач. Основными интеграторами отдельных поведенческих актов субъекта выступают познавательные процессы. Авторы вводят новые термины для развития своей теории такие как – образ, план. Если с человеком происходят события которые уже имели место в жизни, то он действует согласно полученному опыту, а если эти воздействия не соответствуют приобретённому опыту, то субъект прибегает к поисковым или ориентировочным реакциям [30]. О.К. Тихомиров (1933) критично подмечает, что мышление в данной теории представляется как «процесс в организме», в отрыве от мотивационно-эмоциональной сферы [33].

Психоанализ, в этом направлении мышление рассматривали как мотивационный процесс. З. Фрейд объяснял остроумие как проявление творческого мышления, которое имеет бессознательный первичный мотив.

Мышление как остроумие может возникать вследствие неудовлетворения первичных потребностей. Сама мыслительная деятельность может протекать под влиянием бессознательных мотивов или желаемых мотивов. В данной теории рассматривалось явление аутистического мышления. Аутизм трактовался как доминирование жизни внутри, уход от реальности, проявлением такого мышления можно считать сновидения, мифологию, шизофреническое мышление и т.д.[37].

Согласно когнитивной теории мотивации, мотивация поведения человека идёт от познания. Здесь изучаются связь мышления с уровнем притязаний и влияние мотивации достижение. От того как человек познает ситуацию и зависит выбор мотива [14].

Гуманистическая психология исследовала мотивы самоактуализации, которые оказывали большое влияние и на сам процесс мышления. Над этим вопросом работали К. Юнг, А. Маслоу и другие [14].

Операциональная концепция интеллекта. Ж. Пиаже рассматривал мышление как биологический процесс. Термин «мышление» в его работах был заменён на «интеллект» трактуя его как психическая адаптация к новым условиям. Также в его работах можно найти различные стадии интеллекта: сенсомоторный интеллект (от 8-10 месяцев до 1.5 года), допонятийный (от 1.5 до 4 лет), интуитивный интеллект (от 4 до 8 лет), стадия конкретных операций (от 8 до 12 лет), стадия формальных операций или ещё его называют рефлексивный интеллект (от 12 до 15 лет).

В описании аспектов интеллекта, Пиаже использовал биологические, физические понятия а также понятия из математики и логики [24].

Теория онтогенетического развития мышления появилась в 20–40 годы XX столетия. Яркими представителями данного направления были Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.П. Блонская и другие. Развитие мышления рассматривали как процесс усвоения общественно-исторически выработанных умственных действий и операций. П.Я Гальперин утверждал, что этим процессом можно активно управлять [8].

В современное время с появлением электронно-вычислительных машин возникло понимание мышления как системы обработки информации. Первоочередной задачей было проследить движение потока информации в «системе» то есть в мозге [4].

Деятельная теория мышления, в которой рассматривалось отношение мышления к объективной реальности как процесс и как деятельность. Этим вопросом занимались – А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.Л. Поплужин. В данном подходе раскрылась возможность обогащения психологии мышления данными о значении мотивации, эмоций, целеобразования в мыслительной деятельности, зависимости мыслительной работы от этих компонентов, о роли контроля над этим процессом, оценочного отношения к своему мышлению и т.д. Деятельный подход дает возможность рассматривать мыслительную работу как условие самостановления личности [16].

Таким образом, Исходя из большого количества разных направлений и вариаций теорий, в которых поднимались вопросы работы такого психического процесса как мышления, можно сделать вывод, что этот вопрос в психологии был и остаётся актуальным для науки. Большое количество отечественных и зарубежных учёных занимались развитием этой сферы, так как жизнь человека напрямую зависит от качества работы этой психической функции.

1.2 Характеристика видов мышления

Если поднимать вопрос мышления в широком понятии, то включить в это понятие необходимо не только высшие познавательные процессы, но и основу – сознательные представления бытия как «реальный процесс жизни людей», как говорил К. Маркс. Представления нельзя относить только к познавательным процессам, они определяются как единство аффективных, интеллектуальных и поведенческих элементов.

Существует разделение понятия мышления на разные типы и виды, которые

представляют собой качественные отличия друг от друга по разным характеристикам [29].

Необходимо рассмотреть типологию мышления для раскрытия данного понятия. Обычно разделение по типам происходит по парно, в каждой паре определения являются противоположными понятиями по конкретным параметрам.

Если выделить типы мышления по содержанию используемых средств для дальнейшей переработки информации, то появляются следующие возможные варианты – наглядное и вербальное мышление. Конечно, давно известно о том, что разные люди по-разному запоминают и перерабатывают информацию, одним необходимо визуализировать, видеть перед собой то с чем они работают, другим же намного продуктивнее будет оперировать абстрактными, отвлечёнными знаковыми понятиями. Такие типы можно назвать «антагонистами» в своей области, так как они противопоставляются друг другу, наделяя людей приверженных к одному типу особыми характеристиками.

Оригинальные типы мышления представляют собой группу явлений, которые выступают как на противовес логическим «нормам», что позволяет расширить изучаемые условия интеллектуальной работы. В состав данной группы можно включить «аутистическое мышление», которое отличается от реалистичного мышления тем, что человек полностью находится в подчинении своих внутренних желаний и мотивов, не следовать которым он не в силах. Здесь характерно логические противоречия, возможно сравнение себя с предметами, событиями, критической точкой является искажение реальности. Тот факт, что мышление конкретного человека не ограничено беспристрастным логическим рассуждением, замечали также при выделении «эмоционального мышления» [17].

Относительно характера протекания познавательных процессов выделяют интуитивное и аналитическое мышление. Первое демонстрирует нам «ясное виденье» открытого принципа или закона, второе же происходит под давлением логических умозаключений, исключая внутреннее влияние каких-либо ощущений.

Определение характера задач, выполняемых человеком, тоже может разделить понятие мышление на несколько видов – практический и теоретический

интеллект. Как отличие можно выделить задачи и условия их решения, которые определяют качественно разные способы мыслительной работы. Практические задачи, отличаются от теоретических тем, что решаются обычно в недостатке времени, а результат, который получили, применяется сразу, что конечно же требует больших волевых усилий [19].

Таким образом, мы получаем то, что разные типы мышления не исключают друг друга, а наоборот их использование зависит от обстоятельств, в которых человек может их комбинировать исходя из личных свойств. В целом можно выделить тот факт, что мышление не является какой-то однородным психическим образованием, оно имеет сложную структуру и отвечает разным целям и задачам.

Функциональные классификации мышления [27]. Нетождественные познавательные задачи ставят условия, использования в работе разных способов, подходов, иногда и разных режимов сознательной работы. Различают творческое и критическое мышление, у каждого из этого типа для полной реализации возможностей необходимы разные условия. Так для творческого необходима полная свобода действий, отсутствие критики, внешних и внутренних ограничений. Противоположные же условия при критическом мышлении, здесь неотъемлемой частью будет чёткость и строгость выполняемых действий, они должны следовать определенной инструкции и правилам. Но в психологии существуют попытки объединить преимущества каждого этого направления.

Функциональными могут быть и обратное разделение общих способов ориентации человека в мире. Таково различие абстрактной и конкретной «мыслительных установок», необходимое для проведения анализа нарушений мышления у больных с мозговыми нарушениями. Люди, которых можно считать условно здоровыми в своей повседневной жизни пользуются разными формами мышления, останавливая свой выбор на обоснованно нужной форме. В обыденной обстановке человек совершает поступки «конкретно», если же в объективная ситуация поддается какие-либо значительным изменениям, и перед человеком встаёт вопрос о том, как нужно поступить, то он действует

«абстрактно». При появлении у человека нарушений разного характера, способность действовать абстрактно утрачивается [15].

Выделяют генетическую классификацию мышления, различают три основных направления, которые развиваются у ребёнка последовательно, один уровень сменяет другой, процесс овладения этими видами мышления характеризует психическое развитие ребёнка в онтогенезе.

Наглядно-действенное или практическое мышление представляет собой психический процесс, который опирается на чувственные впечатления от действительности, информация поступает только через ощущения и восприятие. Можно говорить о том, что происходит конкретное преобразование ситуации в процессе конкретных действий с конкретными предметами. Этот вид мышления существует в условиях восприятия поля манипулирования. Возрастным периодом, в котором этот тип мышления является ведущим, можно называть до трёх лет. Этот тип деятельности ещё может называться ручным – потому что действия руками опережает мыслительную деятельность. В более взрослом возрасте этот режим тоже используется, но не как ведущая деятельность, а скорее как вспомогательный инструмент, для решения задач, возникающих в практической деятельности, а также применяется при манипулировании предметами, часто как метод проб и ошибок.

Наглядно-образное мышление опирается прежде всего на понятия, на образы которые имеют вторичный свойства окружающей реальности, а также оперирование наглядными изображениями объектов в форме схем и планов. Отличительной чертой этого вида мышления можно выделить изменение ситуации только в плане её субъективного образа, что даёт возможность сочетать как сами предметы, так и их свойства. Вместе с наглядными образами в работе используются и знания, полученные при обучении и воспитании, но имеют меньшую степень необходимости. Это вид мышления характерен для дошкольников. Как сопутствующие характеристики к данному виду мышления можно отнести появление речи вслух – описание ситуации сначала для получения помощи от взрослых, а после для организации собственного внимания и

ориентировки самого ребёнка в ситуации. Речь из внешней и развёрнутой постепенно превращается во внутреннюю, что говорит о интеллектуальном развитии. В данном возрасте для ребёнка уже необязательно трогать познаваемый предмет руками, ему достаточно воспринимать и отчётливо представлять себе предмет, для того чтобы дать какую-то характеристику объекту. Все выводы носят конкретный и наглядный вид.

Абстрактно-логическое мышление опирается на абстрактные понятия и логические действия. Во всех предыдущих формах мышления познание окружающего происходит только под воздействием чувственного познания, новый уровень же характеризуется способностью познавать мир отстраненными и обобщенными понятиями, суждениями и умозаключениями, которые выражаются словами. Эти мысли и элементы чувственного познания, становятся содержанием мышления и могут совершаться все основные мыслительные операции [13].

Мышление представляет собой структурный переход одного уровня на новый, смена которых характеризуется возрастными изменениями. Эти изменения влияют на психическое состояние человека, в норме человек использует в своей жизни все виды мышления, но большее преимущество имеет абстрактно-логическое мышление.

1.3 Особенности развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психической развития

Именно мышление даёт возможность человеку выделяться среди всех живых организмов, способность логически и структурно размышлять и выходить за пределы чувственного восприятия реальности в целом [10]. Благодаря этой способности человек может использовать знания и улучшать свою жизнь, повышая её качество. Одним из основополагающих компонентов словесно-логического мышления является речевая деятельность. Л.С. Цветкова говорила о том, что используя слово мы совершаем мыслительную деятельность, очень

важно, что мысль выражается не только внешне словами, а также имеет во внутреннем плане определённое значение. Можно обозначить тот факт, что значение слова это в общем виде обобщение или понятие, при этом любое обобщение или любое характеризуется как мыслительный акт [39].

А.Р. Лурия говоря о значении слова, указывал на способность анализировать предмет, видеть в нём существенные характеристики и распределять по разным категориям [36].

Значение выражает отражение независимых связей реальности, можно говорить о том, что значение абсолютно независимо от отношения к действительности, смысл слов одинаковый для индивидов, являющихся близкими по языковой группе.

Словесно-логическое мышление это процесс, проходящий через целый ряд уровней, изменяясь по ходу от мысли к слову и наоборот. Это вид мышление представляет собой множество подвидов, которые имеют отличаются друг от друга по своей структуре [35].

В их структуре можно выделить следующие особенности – теоретический подразумевает под собой изучение законов, предположение и разработка гипотез. Практическое мышление характеризуется конвертированием действительности, разрабатывая параллельно цели и создание плана или схемы. Аналитический вид выделяется временным и осознаваемым характером. Реалистическое мышление выстраивает фокус на окружающем мире, и подчинено законам логики. Аутистическое мышление нацелено на реализацию желаний самой личности. Продуктивный вид работает над созданием чего-то нового, ещё не осознаваемого. Репродуктивное мышление это мыслительная деятельность, которая работает по заданному плану, по образцу. Непроизвольный вид предполагает трансформацию, которая происходит без каких-либо воздействий со стороны человека. Произвольное мышление имеет целенаправленный характер решения мыслительных задач. Словесно-логическое мышление характеризуется индивидуальными свойствами, особенности выражаются в различных корреляциях видов, операций и процедур мыслительной работы [40].

Обобщая информацию по этому виду мышления, можно сказать, что это сложный динамический процесс, который начинается с мотива, который в дальнейшем при развитии, поражает мысль, в последствии чего происходит оформление этой мысли – опосредование её во внутреннем плане, а далее переходит во внешнее – принимая форму слов. Этот вид мышления занимает наивысший уровень мыслительных процессов.

Задержка психического развития – является очень распространённой формой дизонтогенеза, характеризуется медленным темпом созревания высших психических функций, При такой форме развития часто проявляется гетерохронность процессов созревания [21,5]. Этот термин применим для детей имеющих не резко выраженную органическую недостаточность центральной нервной системы. При данном нарушении не наблюдается специфическая работа органов слуха и зрения, а также опорно-двигательного аппарата, не наблюдаются тяжёлые речевые нарушения. Характерны незрелость сложных форм поведения, несформированность целенаправленной деятельности при наличии быстрой истощаемости и снижением работоспособности в течении короткого времени, Черты личности с данным нарушением можно описать как инфантильные и упрощённые в поведенческой сфере [21].

Причиной задержки развития у ребёнка может быть обусловлены разными причинами: негрубые внутриутробными поражениями ЦНС, лёгкими родовыми травмами, недоношенностью, инфекционными заболеваниями на ранних этапах жизни ребёнка и многими другими причинами. Приводилось много фактов подтверждающих теорию о том, что неблагоприятная среда и культурная депривация способна вызвать задержку развития. Генетическая обусловленность тоже имеет влияние на появление данного нарушения [9].

Специфическое проявление особенностей мышления у детей с ЗПР варьируются в большом диапазоне. К.С. Лебединская отмечает следующие характерные свойства мышления для детей с ЗПР – сниженный уровень познавательной активности, стереотипность, конкретность, хаотичностью. У младших школьников часто проявляются дефициты основных мыслительных

операций, проявляется на вербальном уровне, слабая познавательная мотивация перетекает в отказ от решения когнитивных задач, что влечёт за собой снижение мышления в целом. Характерна недостаточная избирательность мышления, неумение выбирать необходимую операцию для построения мыслительной работы [22].

Перед тем как перейти к этапу решения задачи, необходимо пройти ориентировочный этап в условиях задачи, но уже на этом этапе у младших школьников с нарушением появляются трудности. Способность обобщать понятия, также затруднительна для младших школьников, даже при условии, что они знают объекты достаточно хорошо. Усвоение нового материала и терминов происходит дольше по времени.

Словесно-логическое мышление является наиболее значимым показателем в развитии детей, потому что именно в младших классах формирование этого вида мышления является основным направлением работы. Дети с ЗПР встречаются большими трудностями в процессе усвоения этого вида мышления, им труднее даётся работа по выстраиванию логических связей, наблюдается бедность словарного словаря, что тоже накладывает свой отпечаток. В целом уровень словесно-логического мышления находится на более низком уровне, по сравнению с возрастной нормой развития [15].

Овладение мыслительными операциями такими как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирования, происходит на протяжении всей начальной школы, но дети с ЗПР даже по окончании этого временного периода не всегда способны качественно применять на практике эти умения. Таким детям очень важна помощь взрослого и грамотная работа специалистов для преодоления трудностей, в таком случае у детей есть шанс приблизиться к возрастной норме и компенсировать проблемы в образовательной сфере. У таких детей есть потенциал развития, они находятся на пограничном уровне между условной нормой и детьми с умственной отсталостью. Отличие состоит в том, что после того как взрослый поможет ребёнку в освоении определённых знаний он сможет

перенести их и на другие сферы, чего не в состоянии сделать ребёнок с умственной отсталостью [14].

Таким образом, можно говорить о том, что дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют отставание во всех формах мышления, что проявляется в процессе выполнения различных заданий. В меньшей степени проявляются трудности в наглядно-действенном мышлении, в свою очередь словесно-логическое мышление имеет видимые отличия от возрастной нормы развития. Однако эти дефициты при выстраивании определённой программы и работы можно преодолеть и приблизить ребёнка к условной норме.

Вывод по первой главе

1. Мышление принято считать высшим проявлением психического процесса познавательной деятельности человека, который проявляется в разных видах и включает совокупность операций обработки информации.

Большое количество исследователей занимались данным направлением как зарубежных, так и отечественных, разрабатывая новые теории и гипотезы, а также пытались структурировать уже существующую информацию.

2. Словесно-логическое мышление имеет большое значение в развитии высших психических функций, для него характерно использование понятий, сооружение логических конструкций, оно включает также в себя способность владения языком и речью.

В первом классе ребёнок находится на стыке нового положения и старого, его социальная роль меняется, нагрузка увеличивается, требования возрастают, вместе с тем его мышление претерпевает изменения. Наглядно-образное мышление сменяется словесно-логическим это связано со сменой вида деятельности, расширяется система межличностных отношений требующих включения новых психологических сторон.

3. У учащихся с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии большинства психических функций от возрастной нормы, к этому относится и особенности эмоционально волевой сферы личности – это трудности в установлении коммуникативных контактов, дети проявляют чрезмерную тревожность, демонстрируют аффективное поведение и т.д. К особенностям мышления таких учеников можно отнести – нарушение сформированности таких операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и другие, сложности в построении логических связей, низкая учебная продуктивность в целом.

Отличительной особенностью данного нарушения является то, что задержку психического развития, возможно приблизить к условной норме развития, при правильном подходе и коррекции.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и методика проведения исследования

Базой исследования является Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №11».

В соответствии с Уставом учреждения КГБОУ «Красноярская школа №11» организует образовательный процесс по реализации основных образовательных программ начального общего и основного общего образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В школе обучается большое количество детей младшего звена, что помогло в полной мере исследовать тему словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития. Дети обучаются по АООП ФГОС НОО ОВЗ для детей с ЗПР вариант 7.2. Дети располагали к коммуникации с новыми людьми, легко шли на контакт, активно участвовали в диалоге и с желанием выполняли предложенные задания. Всего для проведения эксперимента было продиагностировано 40 детей из параллели вторых классов, с поставленным диагнозом – задержка психического развития. Испытуемым на момент проведения исследования 9-10 лет. В процессе работы было выделено две группы среди диагностируемых обучающихся, первая группа – экспериментальная в количестве 20 человек, вторая группа – контрольная в количестве 20 человек.

Для данного эксперимента использовались такие методики, как:

1. Методика «Расскажи» Р.С. Немов [19]. (Приложение 1)

Цель методики – выявление уровня развития элементов логического мышления у младших школьников, умений воспринять целостную ситуацию, изображённую на картинке, умение устанавливать причинно-следственные связи

между представленными объектами и явлениями. Методика представлена в приложении 1.

2. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой [18,26].
(Приложение 1)

Цель методики – выявление уровня обобщающих операций ребёнка, его возможности отвлечения, способности выделять первоочередные признаки предметов или явлений. И отталкиваясь от этого производить необходимые суждения. Методика представлена в приложении 1.

3. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник [12]. (Приложение 1)

Цель методики – исследование интеллектуального уровня развития, критичность и целенаправленность мышления ребёнка. Способность понимания скрытого смысла, рассмотрение прямой и переносной сути. Методика представлена в приложении 1.

Выбранные методики помогут проанализировать и качественно раскрыть уровень развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. Этот этап необходим для построения дальнейшей работы с имеющимися дефицитами в развитии высших психических функций.

2.2 Анализ результатов исследования словесно - логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

Результаты диагностики контрольной группы по методике «Расскажи» Р.С.Немова представлены следующим образом: было выявлено, что достигнуть высокого уровня, из выбранной группы обучающихся, смогли только 5% (1 ребёнок) они получили за выполнение этого задания 8 баллов. Обучающиеся после инструкции сразу приступили к выполнению задания. Никаких вопросов педагогу не задавали, сразу начали рассматривать картинки и выкладывать их в правильной последовательности. Для составления короткого рассказа, ребёнку не

потребовалось дополнительного времени, он сразу начал рассуждать, разглядывая картинки и ориентируясь на детали. Построение рассказа было достаточно логичным, детальным, в процессе использовал разнообразные речевые элементы – существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, союзы и предлоги, что в комплексе показало высокий уровень построения логической цепочки событий.

20% (4 человека) обучающихся смогли набрать от 7 до 4 баллов, что соответствует среднему уровню. Обучающиеся правильно поняли инструкцию и сразу приступили к заданию. Выстроить в правильном порядке картинки не составило проблем. Смысл ситуации они тоже правильно восприняли, но рассказ получился не связный и достаточно простой, в речи использовали небольшое количество элементов речи. В целом с заданием справились без вмешательства и помощи со стороны взрослого.

От 3 до 2 баллов получили 45% (9 человек) школьников продемонстрировав низкий уровень. Понять инструкцию задания получилось не сразу. Составить логический рассказ по картинке самостоятельно не получилось. Маленький словарный запас помешал выстроить цепочку событий и последовательность действий в один рассказ. С помощью наводящих вопросов обучающиеся смогли дать краткую характеристику сложившейся из картинок ситуации.

И 30% (6 человек) детей не смогли превысить порог в один балл, что является показателем очень низкого уровня. Инструкция была проигнорирована обучающимися, школьники просто приступали к рассматриванию картинок, не пытаясь составить краткую историю по карточкам. Смысл ситуации было затруднительно понять для обучающихся этой группы. Помощь со стороны взрослого была проигнорирована, дети не смогли ей правильно воспользоваться и просто проигнорировали.

Результаты проведенного исследования контрольной группы по методике «Расскажи» Р.С. Немова представлены на рисунке 1.

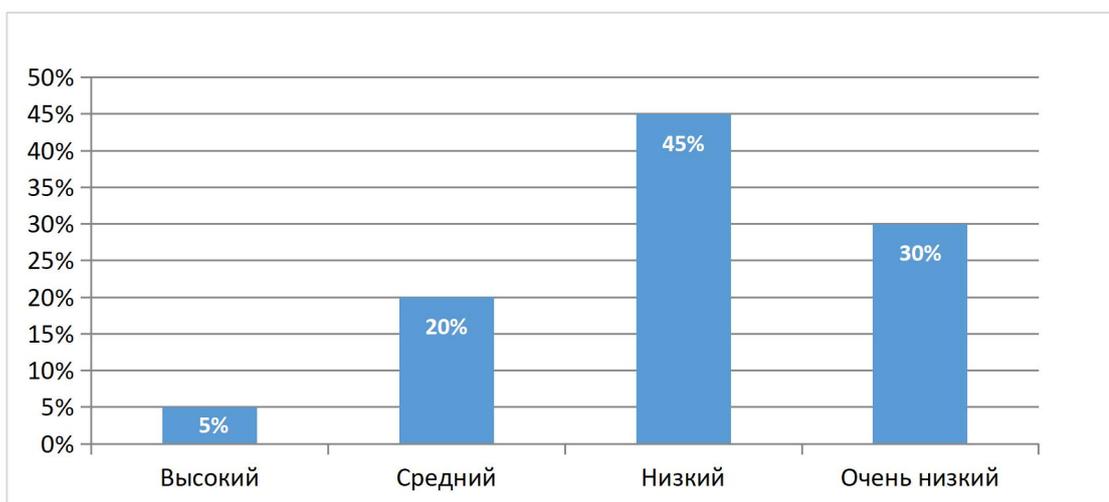


Рисунок 1 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Расскажи по картинке» Р.С. Немова (контрольная группа)

Из результатов данной методики следует, что преобладающее большинство процентов среди отобранной группы 2-ых классов, занимают позицию среднего (20% детей), низкого (45% детей) и ниже среднего уровня (30% детей) развития мыслительных процессов. Можно сказать, что детям с задержкой психического развития, выполнение заданий на составление логической цепочки событий даётся достаточно тяжело. Дети не могут справиться с множеством деталей и заключить их в один полный и смысловой рассказ, следовать чёткому порядку последовательности и связывать главные части с второстепенными деталями, имеющими важность.

Лишь 5% детей имеют высокий уровень по результатам диагностики. Дети справились с заданием, учитывая все необходимые условия, что свидетельствует о способности к развитию этой функции при построении правильной коррекционной работы по развитию высших психических функций.

Следующим этапом стало проведение данной методики с обучающимися из экспериментальной группы.

После обработки данных, получились следующие результаты:

Высокий уровень не обнаружен. Дети не смогли безошибочно выполнить данное задание. Обучающиеся испытывали трудности даже после предъявления инструкции.

25% (5 человек) набрали от 7 до 4 баллов продемонстрировали средний уровень. Дети чётко понимали инструкцию и следовали поставленным правилам, быстро выстроили последовательность сюжетных картинок и раскрыли общий смысл. Но рассказ, который был построен с опорой на картинки, был беден, не все важные детали были полноценно раскрыты в рассказе. Педагогу необходимо было задавать наводящие вопросы для большего более подробного описания сюжета.

45% (9 человек) получили 3-2 балла. Школьники данной группы продемонстрировали низкий уровень овладения словесно-логическим мышлением. Дети задавали уточняющие вопросы. Некоторое время обучающимся потребовалось для того чтобы рассмотреть картинки и сопоставить последовательность правильных событий. Составить рассказ у детей получилось только с наводящими вопросами со стороны взрослого. Самостоятельно описать случившуюся ситуацию по картинкам дети не могли.

30% (6 человек) обучающихся показали низкий уровень, набрав только один балл или ноль. Школьники игнорировали задание и не отвечали на поставленные вопросы. Смысл ситуации дети не понимали.

Высокий уровень обнаружен не был (0%).

Выявленные результаты представлены на рисунке 2.

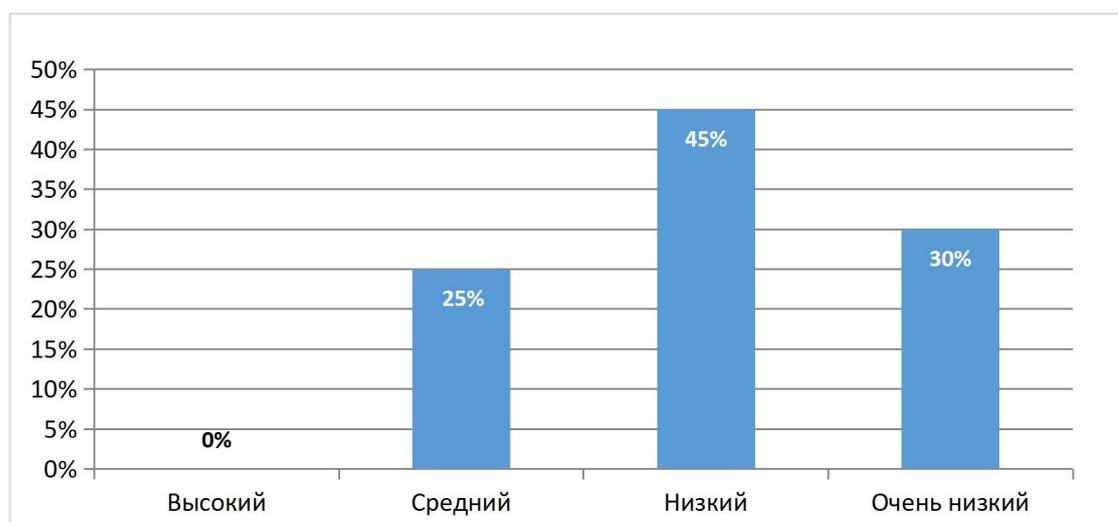


Рисунок 2 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Расскажи по картинке»

Р.С. Немова (экспериментальная группа)

По результатам диагностики детей по данной методике можно сделать вывод, что детям сложно следовать чёткой инструкции из-за слабой сосредоточенности на заданиях, а также низкого уровня развития словесно-логического мышления.

Результаты диагностики контрольной группы детей по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, демонстрируют затруднения у обучающихся при выполнении заданий.

Во время прохождения заданий у ребят возникали множественные вопросы, по поводу значений различных слов, что может говорить о бедности словарного запаса и минимальной педагогической запущенности, ребят, которые были только переведены из других школ.

Только 5% (1 человек) из выбранной группы показали высокий уровень обобщения. Ребёнок справился со всеми заданиями, совершив минимальное количество ошибок. Смог самостоятельно строить логическое обоснования выделения слов в группы, выделяя существенные признаки в группах. В помощи со стороны взрослого не нуждался, дополнительных вопросов не задавал, самостоятельно справился с заданием.

60% (12 человек) обучающихся справились с заданием на среднем уровне. Школьники строили свои предположения на основе собственных рассуждений, допуская некоторые ошибки. Помощь со стороны взрослого воспринимали нейтрально, правильно применяли в своей деятельности наводящие вопросы. На выполнение заданий потребовалось больше времени на размышление и выполнение мыслительных операций.

И 35% детей выполнили задание с множественными ошибками, показав низкий уровень обобщения. Обучающиеся столкнулись с серьёзными трудностями во время исследования. Группы слов разделяли на классы на основании конкретных признаков. Даже с направляющими вопросами взрослого

эта группа детей не могла выделить существенные признаки. Чаще всего задание выполнялось «наугад» в случае, когда ребёнок не знал значения слов, но всё равно не просил помощи у взрослого. Быстрое утомление способствовало снижению продуктивности работы. Таким образом, результаты получились достаточно низкими. Гистограмма с полученными данными по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, представлена на рисунке 3.

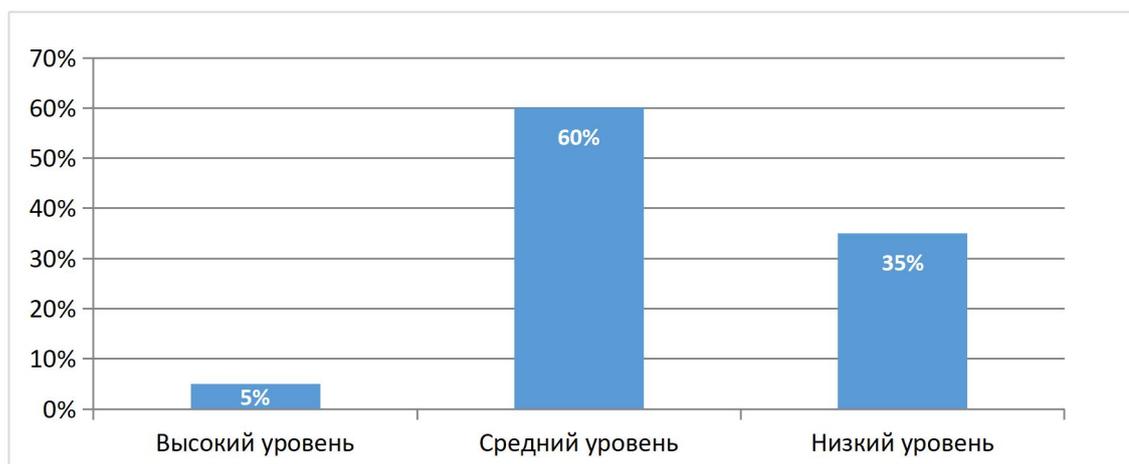


Рисунок 3 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (контрольная группа)

В целом это задание было достаточно сложным для выполнения, от детей оно требовало длительной концентрации и сосредоточенности. Умение выделять существенные признаки для второклассников оказалось сложной задачей, но при умении ориентироваться по вопросам взрослого многие школьники начали правильно рассуждать и выделять правильные ответы.

Проведение этой же методики в обследовании детей экспериментальной группы показали следующие результаты:

5% (1 человек) смогли набрать высокие баллы во время обследования. Ребёнок справился со всеми заданиями, смог самостоятельно строить логическое обоснования выделения слов в группы, выделяя существенные признаки в группах.

55% (11 человек) продемонстрировали средний уровень прохождения заданий по методике. Школьники опирались на направляющие вопросы со

стороны взрослого. С простыми вопросами справлялись достаточно легко, по мере усложнения понятий, нуждались в помощи. Школьники строили свои предположения на основе собственных рассуждений, маленький словарный запас усложнял задачу.

И 40% (8 человек) детей не смогли без ошибок пройти это задание. Они показали низкий уровень обобщения. Группы слов разделяли на основании конкретных признаков. Гистограмма с полученными данными по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, представлена на рисунке 4.

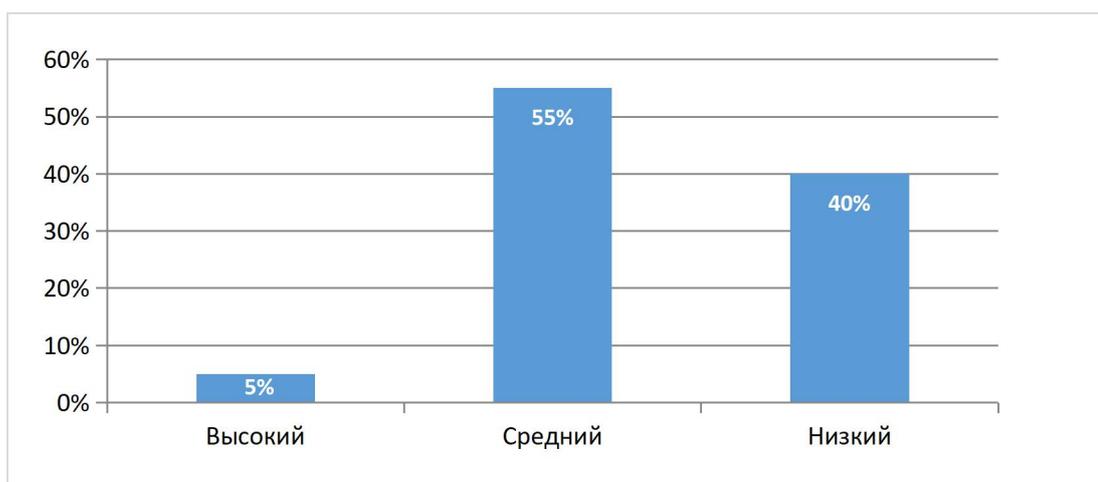


Рисунок 4 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (экспериментальная группа)

Результаты тестирования показали достаточно низкие показатели. Детям очень сложно опираться на логическое мышление, способность к обобщению снижена. Конкретное мышление носит более явный характер в учебной деятельности обучающихся.

Результаты диагностики детей по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник представлены следующим образом:

Для детей было очень интересным данное задание. Нужно отметить, что оно стало достаточно сложным для выполнения, но после занятия они много рассуждали о возможном смысле некоторых пословиц и метафор.

Результаты контрольной группы по проведённой методике разделились следующим образом: 20% (4 человека) обучающихся смогли частично правильно

интерпретировать пословицы, набрав 3 балла. Школьники столкнулись с трудностями во время интерпретации смысла незнакомых им пословиц. Для размышления и ответа им понадобилось достаточно много времени. Наводящую помощь со стороны взрослого воспринимали адекватно, пытались рассуждать в направлении правильного ответа. Многие вещи и предметы понимали достаточно конкретно.

45% (9 человек) от группы набрали по 2 балла за всё задание. Рассуждение и поиск правильного ответа было очень затруднительным, дети не пытались воспользоваться помощью взрослого. Стоит отметить, что большинство обучающихся смогли передать смысл метафор благодаря тому, что слышали их ранее на уроках или от взрослых. Высказывания, которые они видели впервые не имели переносного смысла, предъявлялись конкретно.

35% (7 человек) показали уровень, соответствующий 1 баллу. Школьники столкнулись с полным непониманием смысла пословиц. Наводящие вопросы и подсказки со стороны педагога не помогли понять обучающимся суть высказывания. Дети предлагали разные варианты, но все они основывались на прямой интерпретации пословиц и поговорок. Некоторые ученики не пытались предположить значение и направленность предложенных высказываний.

Получившиеся результаты по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник, представлены на рисунке 5.

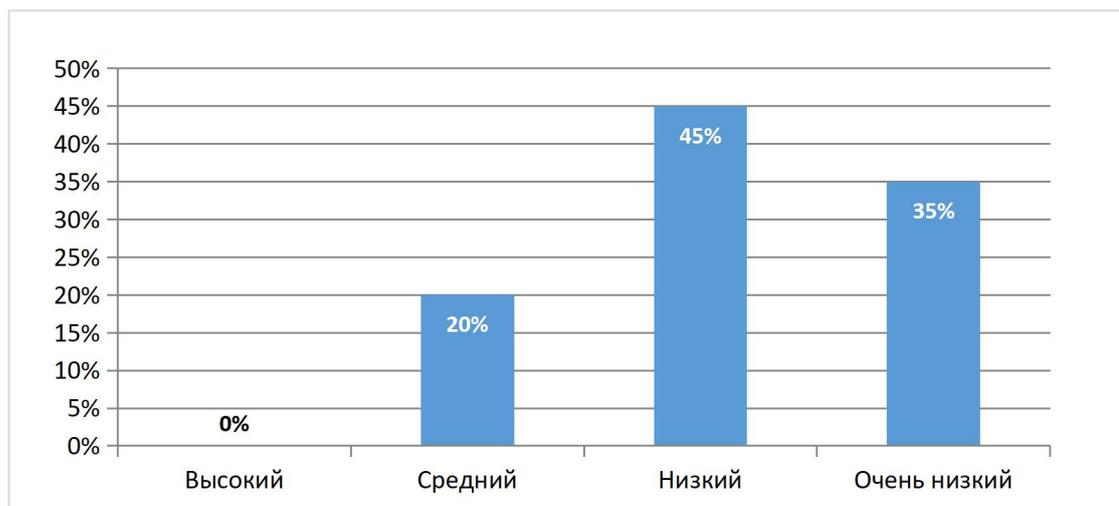


Рисунок 5 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (контрольная группа)

Для детей экспериментальной группы это задание показалось наиболее сложным, но и одновременно очень интересным. Обучающимся встречались пословицы, которых до этого они даже не слышали, им приходилось размышлять буквально «на ходу» о том, какое значение может иметь данное высказывание.

Правильно раскрыть смысл всех приведённых высказываний не получилось ни у одного обучающегося (0%). Это может говорить о сниженном уровне обобщения. Большинство пословиц трактовалось конкретно, в объяснении использовались предметы, указанные в тексте – буквально.

20% (4 человека) смогли правильно интерпретировать смысл пословиц, набрав 3 балла. Наводящую помощь со стороны взрослого воспринимали адекватно, пытались рассуждать в направлении правильного ответа. Многие вещи и предметы понимали в прямом смысле слова.

50% (10 человек) в процессе обследования набрали по 2 балла за всё задание. Сниженный словарный запас затруднял объяснение смысла даже известных ребёнку пословиц. Смысл метафор передавали так как знали их значение от взрослых, но при дополнительных вопросах терялись и не могли сформулировать ответ.

30% (6 человек) показали уровень, соответствующий 1 баллу. Обучающиеся не могли раскрыть значение метафор и пословиц. Пытались рассуждать в конкретном значении слов. На помощь со стороны взрослого не реагировали. Некоторые ученики не пытались предположить значение и направленность предложенных высказываний.

Получившиеся результаты по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник, представлены на рисунке 6.

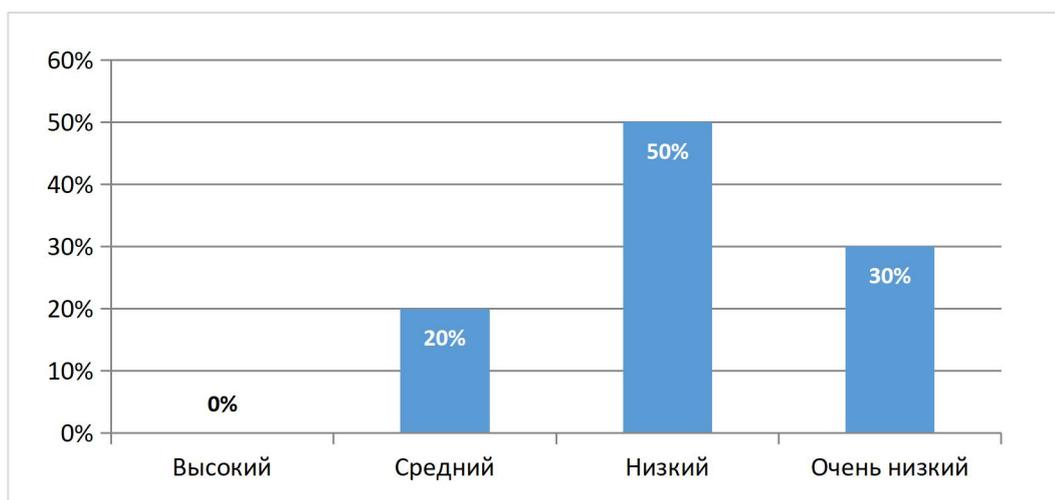


Рисунок 6 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (экспериментальная группа)

Задание выявило сложности в формулировке своего ответа среди обучающихся. Но некоторые пословицы очень часто встречаются в жизни детей и они используют услышанные формулировки, но при изменении понятий, смысл перестаёт быть понятным.

Результаты диагностики позволили выявить следующие особенности мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития: недоразвитие словесно-логического мышления. Детям было сложно работать, придерживаясь определённого плана. Строить логические цепочки также было затруднительным для большого процента обучающихся из выбранных групп. Чаще всего возникали трудности с обобщением, данные операции были проведены с множественными ошибками, что повлияло на результат исследования. Дети во время заданий быстро утомлялись и их концентрация снижалась, это сказывалось на продуктивности работы, она имела уменьшающийся характер. Информацию от педагога, дети воспринимали в замедленной форме. Инструкция не всегда являлась опорой при решении заданий. Абстрактные понятия во время тестирования были недоступны для понимания. Делать выводы дети могли опираясь на какой-то план или помощь со стороны специалиста.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что уровень развития словесно-логического мышления детей с задержкой преимущественно находится на среднем уровне. Детям самостоятельно формулировать суждения достаточно сложно, для обучающихся, это влияет на построение устных и письменных ответов. Также во время эксперимента подтвердилось слабое установление причинно-следственных зависимостей – это влияет на затруднение в понимании существенных связей и понятие отношений между объектом и процессом.

Вывод по второй главе

1. Во второй главе исследования мы рассмотрели результаты диагностики детей по методикам «Расскажи по картинке» Р.С. Немова, «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник.

2. В результате эмпирического исследования мы получили следующие результаты: В контрольной группе статистические данные были зафиксированы следующие: меньшая часть распределяется на высоком уровне, в среднем это только 5%, и остальная часть обучающихся фиксируется на низком уровне результатов. Детям сложно даются рассуждения, кругозор и общие знания об окружающем мире снижены, что тоже оказывает влияние на мыслительные способности.

В экспериментальной группе словесно-логическое мышление детей младших школьников с задержкой развития характеризуется средним и ниже среднего показателями. Достичь высокого уровня смогли только 5% обучающихся. Большая часть группы на протяжении всей диагностики демонстрирует средние и низкие результаты. Это свидетельствует о наличии трудностей обучающихся в способности логически выстраивать свои рассуждения и умозаключения.

Во время диагностики проявляли инициативу и находчивость. Развитие мыслительных операций, таких как анализ и обобщение, среди контрольной и экспериментальной группы находятся на низком уровне. Обучающиеся часто размышляют конкретно, часто опираются исключительно, на пример, выделение существенных признаков при обобщении затруднено. Анализирование также носит не системный характер, детям сложно выстраивать логические цепочки и объяснять их. В процессе работы мы выявили следующие особенности: разделение слов на группы и классы осуществляется на основе каких-то личных предпочтений и размышлений. Мышление школьников всё ещё носит конкретный характер, что также затрудняет работу. Умение воспользоваться помощью со стороны взрослого не всегда применяют правильно, в соответствии с ситуацией.

ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента

Основной целью формирующего эксперимента в данной работе является составление и апробация коррекционно-развивающей программы по развитию словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Формирующий эксперимент был проведён с детьми экспериментальной группы, так как их показатели развития словесно-логического мышления не соответствовали возрастной норме и в процессе обработки данных были выявлены низкие результаты. Из результатов обследования можно сделать вывод, что детям необходима психокоррекционная помощь, направленная на развитие и закрепление уже имеющихся навыков и знаний.

При проведении исследования особо важно придерживаться особых принципов психологической коррекции. Первым, который является фундаментальным, можно назвать единство диагностики и коррекционной деятельности. Раскрывая его понятие можно говорить о совокупности и

целостности всего процесса психологической деятельности направленной на оказание помощи. Здесь мы включаем пластичность и подвижность психокоррекционной программы, где в зависимости от ситуации и показателей результата мы можем модифицировать методы и средства достижения результата, в этом же ключе мы осуществляем контроль динамики, путем включения диагностической деятельности.

Следующий принцип – деятельностный принцип коррекции. Основа данного принципа заключается в деятельности и включенности самого клиента, т. е. активного взаимодействия специалиста и ребёнка, параллельно с которым создаются условия для нахождения путей решения в различных ситуациях.

Существует перечень вариантов методов коррекции, которые имеют свои преимущества и отличия от других методов. Подбор осуществляется в соответствии с запросом и наиболее подходящем вариантом решения вопроса.

В нашем исследовании имеет преимущество игротерапия, так как коррекция высших психических функций в младшем школьном возрасте очень зависит от заинтересованности ребёнка, а чаще всего в его деятельности преобладает игровой интерес, то и наиболее результативным методом является включение ребёнка в игру, которая базируется на выполнении разного рода заданий. Об этом часто в своих работах говорил Л. С. Выготский, рассуждая о том, что правильно построенная игра способна сформировать уровень ближайшего развития ребёнка. Он писал, что при нереализованной потребности в игре, могут возникнуть трудности в освоении нового ведущего вида деятельности – учёбы.

Во время проведения игровой деятельности появляются благоприятные условия для развития интеллекта ребёнка, под влиянием этой деятельности происходит мягкий переход от наглядно-действенного мышления к образному, далее появляется словесно-логическая форма. Игра влияет на формирование внутренних, умственных действий, основываясь на внешних, материальных действиях, путём их поэтапного изменения и закрепления в психике. Ребёнок изучает новые виды деятельности в игре, доступным для него способом.

При игре могут как формироваться, так и перестраиваться психические процессы, начиная от элементарных заканчивая самыми сложными.

Специфика игровых задач заключается в том, что в них цель представлена в воображаемой форме, которая имеет отличия от практической цели неопределённостью предполагаемого результата.

По мнению З.М. Богусловской под влиянием дидактической игры ребёнок переходит от развёрнутых внешних действий с предметами к внутренним действиям в уме, в плане представлений [6].

Преимущество данного метода психокоррекции обосновано спецификой возраста и ведущим видом деятельности детей в младшем школьном возрасте.

3.2 Содержание программы психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

После длительного и глубокого изучения научной литературы по теме развития словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития, проведения констатирующего этапа эксперимента в Краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа № 11», мы проанализировали получившиеся результаты и в последствии нами была разработана «Программа психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития».

Пояснительная записка

Актуальность: Одно из важнейших направлений психологической деятельности это коррекция, это процесс, главная задача которого является исправление имеющихся дефицитов у ребёнка, путём специального психологического воздействия на работу высших психических функций.

Коррекция мышления в младшем школьном возрасте является одной из важнейших сферой контроля. Именно в младшем школьном возрасте происходит

переход и становление словесно-логического мышления. Возрастная особенность ребёнка в виде сензитивного этапа развития для данной области помогает нам выявить и успешно скорректировать имеющиеся недостатки дальнейшего развития детей.

Поскольку именно в школьном возрасте преобладает учебная деятельность, обучающимся приходится структурировать свои знания, которые они получают путём мыслительной деятельности на уроках, от качественной работы этих функций зависит учебный успех школьника. Поэтому правильное развитие имеет огромное значение, а в случае отсутствия коррекционной работы, включается цепная реакция, нарушение работы одной высшей психической функции ведёт к расстройству и нарушению другой. По итогу страдают в совокупности память, внимание и т.д., а ребёнок не в силах освоить школьную программу.

Данная программа психологической коррекции позволит повысить уровень развития словесно-логического мышления. Каждое занятие включает разминку: упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Программа построена таким образом, что у ребёнка в процессе занятия минимальный риск появления утомления, так как занятие включает в себя чередование разных видов деятельности.

Цель: психологическая коррекция словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Формирование у детей навыков самостоятельной работы при выполнении заданий.
2. Повышение уровня развития словесно-логического мышления.
3. Развитие умения применять мыслительные операции.

Важным уточнением является то, что данная программа была разработана для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Организационные условия: Программа рассчитана на 16 занятий с детьми, продолжительностью в 40 минут, периодичность проведения занятий – 2 раза в

неделю. Срок проведения программы – 2 месяца. Форма проведения занятий – групповая.

Методы и формы работы: в программе преимущественно использовался метод игротерапии. Главную составляющую имели различные дидактические игры, беседа с психологом и развивающие упражнения, направленные на расширение знаний и овладение навыком использования мыслительных операций в процессе учебной деятельности.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия – является важной частью занятия, так как имеет прямое влияние на результат занятия, это способ расположить ребёнка к получению новых знаний и настроить на активную работу.

2. Разминка – важный этап при построении занятия, можно использовать в по необходимости в течение урока, по мере утомления детей для снятия физического и эмоционального напряжения.

3. Основная часть занятия – исходя из цели и задач занятия, выполняется ряд определённых упражнений и игр с детьми.

4. Рефлексия – этап, когда дети могут поделиться своими впечатлениями о том, как прошло занятие, что понравилось им больше всего, а что нет. Что они запомнили, какие упражнения и игры хотели бы повторить.

5. Ритуал прощания – помогает психологу завершить занятие на положительном фоне, образует здоровую атмосферу внутри коллектива.

В таблице 1 представлено тематическое планирование программы психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Таблица 1 – Тематическое планирование психокоррекционных занятий по развитию словесно-логического мышления

| № занятия | Цель занятия | Содержание занятия | Время занятия |
|-----------|---------------------------------------|--|---------------|
| 1. | Вводное занятие. Цель: активизация | 1. Ритуал приветствия. 2. Упражнение «раздели | 40 минут |

| | | | |
|--|---------------------------|---|--|
| | мыслительной деятельности | предметы по группам» (классификация) 3. Игра с карточками на выявление общих признаков 4. Разминка «Солнышко» 5. Упражнение «Выделение существенных признаков» 6. Упражнение «Чем отличается?» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
|--|---------------------------|---|--|

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|----|---------------------------------------|--|----------|
| 2. | Активизация мыслительной деятельности | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Пропущенные числа» 3. Игра с мячиком на противоположные свойства предметов 4. Разминка «Вертолеты» 5. Упражнение «Чем похожи?» 6. Упражнение «Назови одним словом» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |
| 3. | Развитие мыслительной деятельности | 1. Ритуал приветствия. 2. Упражнение «Найди существенные признаки» 3. Игра «Общие признаки предмета» 4. Разминка пальчиковая 5. Упражнение «Придумай как соединить» | 40 минут |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | 6. Упражнение «Виды» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
|--|--|--|--|

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|----|---|---|----------|
| 4. | Развитие словесно-логического мышления Знакомство с мыслительной операцией обобщения | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «4 лишний» 3. Игра «А что потом?» 4. Разминка «Дождик» 5. Упражнение «Назови слова...» 6. Упражнение «Найди и продолжи закономерность» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |
| 5. | Развитие словесно-логического мышления. Включение в деятельность обобщения | 1. Ритуал приветствия. 2. Упражнение «Собери в группы» 3. Игра с геометрическими фигурами 4. Разминка «Перекрёстные движения» 5. Упражнение «Третий лишний» 6. Упражнение «Распредели фигуры» | 40 минут |

| | | | |
|----|--|--|----------|
| | | 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
| 6. | Развитие словесно-логического мышления. Закрепление мыслительной операции обобщения | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Каких фигур не достаёт?» 3. Игра с мячом «Что это?» 4. Разминка пальчиковая 5. Упражнение «Прибавление подобного» 6. Упражнение «Кто больше назовёт» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|----|--|---|----------|
| 7. | Развитие словесно-логического мышления. Знакомство с мыслительной операцией анализа | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Найди предмет по описанию» 3. Игра «Волшебный мешочек» 4. Разминка «Путешествие в сказку» 5. Упражнение «Кузовок» 6. Упражнение «Кто пойдёт, пусть возьмёт» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |
| 8. | Развитие словесно-логического мышления. Включение в деятельность анализа | 1. Ритуал приветствия. 2. Упражнение «Заполни пустые клеточки» 3. Игра «Угадай загадку Самоделкина» 4. Разминка «Соседи» 5. Упражнение «Посели живое существо в домик» | 40 минут |

| | | | |
|----|--|--|----------|
| | | 6. Упражнение «Подбери четвертую картинку» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
| 9. | Развитие словесно-логического мышления. Закрепление мыслительной операции анализа | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Сравни и запомни» 3. Игра «Время суток» использование карточек 4. Разминка «Небо – земля – вода» 5. Упражнение «Кто где живёт?» 6. Упражнение «Подбери детали» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|-----|---|--|----------|
| 10. | Развитие словесно-логического мышления. Знакомство с мыслительной операцией абстрагирования | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Волшебник» 3. Игра «Небылицы». 4. Разминка «Полёт» 5. Упражнение «Вспомни слова» 6. Упражнение «Цветная мелодия» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |
| 11. | Развитие словесно-логического мышления. Включение | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Логический поезд» 3. Игра «Побери цвет» 4. Разминка «Корабль» | 40 минут |

| | | | |
|-----|--|---|----------|
| | деятельность абстрагирования | 5. Упражнение «Придумай слово» 6. Упражнение «Подбери слова к схеме» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
| 12. | Развитие словесно-логического мышления. Закрепление мыслительной операции абстрагирования | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Логический поезд» 3. Игра «Отгадай загадки» 4. Разминка «Плечом к плечу» 5. Упражнение «Выложи ритм кубиками» 6. Упражнение «Лесенка» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|-----|---|--|----------|
| 13. | Развитие словесно-логического мышления. Расширение словарного запаса | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Замените словосочетание одним словом» 3. Игра с мячом «Я знаю три..» 4. Разминка «Колечко» 5. Упражнение «Составь предложение из двух слов» 6. Упражнение «Из чего сделано?» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |
| 14. | Развитие словесно-логического | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Вчера – сегодня – завтра» | 40 минут |

| | | | |
|-----|--|---|----------|
| | мышления. Расширение словарного запаса | 3. Игра «Где мяч?» 4. Разминка «Котята: раз, два, три!» 5. Упражнение «Что за чем?» 6. Упражнение «Кто чем занимается?» 7. Рефлексия занятия. 8. Ритуал прощания | |
| 15. | Развитие словесно-логического мышления. Расширение словарного запаса | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Цвет предметов» 3. Игра «Что бывает круглым...» 4. Разминка перекрёстные движения 5. Упражнение «Сосчитайка до пяти» 6. Упражнение «Хорошо – плохо» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | 40 минут |

Окончание таблицы 1

| | | | |
|-----|---|--|----------|
| 16. | Активизация мыслительной деятельности | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Чем похожи слова?» 3. Игра «Загадки» 4. Разминка «Голова, пол, потолок» 5. Упражнение «Продолжи | 40 минут |
|-----|---|--|----------|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | числовой ряд» 6. Упражнение «Классификация» 7. Рефлексия занятия 8. Ритуал прощания | |
|--|--|---|--|

Ожидаемые результаты:

1. Обучающиеся сформируют навыки для самостоятельной работы при выполнении заданий;
2. Повысится уровень развития словесно-логического мышления.
3. Улучшится способность применять в учебной деятельности мыслительных операций.

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

Цель контрольного этапа эксперимента – определение эффективности программы психологической коррекции словесно-логического мышления младшего школьника с задержкой психического развития.

С целью развития словесно-логического мышления с младшими школьниками потребовалось провести курс коррекционно-развивающих занятий. После прохождения всего разработанного курса для того чтобы удостовериться в результативности программы, было проведено повторное психодиагностическое исследование, которое включало в себя те же методики диагностики, что и использовались во время констатирующего этапа эксперимента.

Результаты исследования на контрольном этапе в контрольной группе по методике «Расскажи» Р.С. Немова представлены на рисунке 7 гистограмме 7.

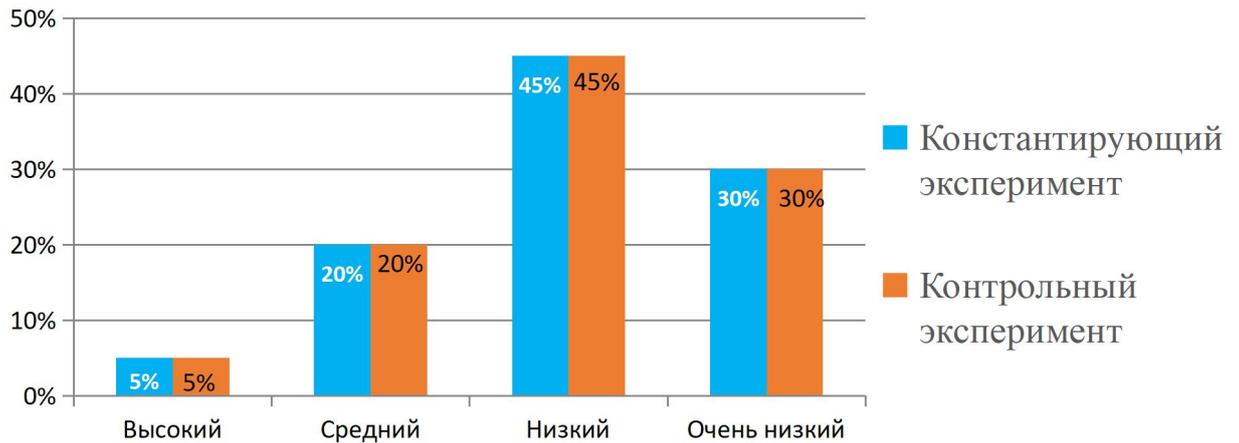


Рисунок 7 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Расскажи по картинке»

Р.С. Немова (контрольная группа) контрольный этап эксперимента

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента в контрольной группе были выявлены следующие: отсутствие количественных и качественных изменений в результатах исследования в каждой группе показателей.

Как и прежде, у 5% (1 человек) выявлен высокий уровень. Результат выполнения данного задания составил 8 баллов. Ребёнок справился с заданием без чьей-либо помощи, за короткий промежуток времени. Обучающийся выслушал инструкцию, никаких дополнительных и разъяснительных вопросов не задавал. Приступая к выстраиванию сюжетной линии на картинках, опирался на детали на карточках, которые помогли ему верно сформировать общую ситуацию на картинках. Рассказ был составлен достаточно полно и подробно, описание главных и второстепенных предметов помогло более красочно и подробно описать происходящее.

20% (4 человека) продемонстрировали средний уровень. Этот показатель на контрольном этапе исследования остался без изменений, если сравнивать его с констатирующим этапом эксперимента. После подробной инструкции дети всё ещё нуждались в направляющей помощи. Составление правильной последовательности картинок не составило трудностей у данной группы, дети быстро рассматривая картинки выкладывали их в одну линию, единичные ошибки в процессе задания исправляли самостоятельно. Во время составления рассказа,

для того чтобы получилась полная и логическая цепочка взрослому приходилось задавать уточняющие вопросы, которые были нацелены на открытые и развернутые ответы со стороны обучающихся. В целом темп выполнения задания можно назвать быстрым с минимальными трудностями, в данной группе разброс по бальной системе составлял от 7 до 4 баллов.

Низкий уровень выявлен у 45% (9 человек) школьников. Количество детей, занявших данную позицию также не имеет расхождений между первым и вторым этапом исследования. Набрав за выполнение данного задания 2-3 балла, мы видим, что практически половина группы детей испытывали затруднения при выполнении задания. Обучающиеся прослушивая инструкцию не могли сосредоточиться и следовать ей. Были совершены смысловые ошибки в распределении карточек. Дети располагали картинки в соответствии с собственными предпочтениями. История, которую составляли школьники была очень простая и бедная в синтаксическом смысле, сама история исходя из неправильного распределения очередности картинок тоже имела неточных характер.

Очень низкий уровень продемонстрировали 30% (6 человек) детей. Они не смогли правильно следовать инструкции и теряли смысловую задачу во время выполнения всего задания. К каждой картинке составляли отдельную историю, которая не имела общего контекста с другими. Картинки распределялись в случайном порядке. История получалась в одном коротком предложении из нескольких слов. Иногда дети просто описывали предметы, находящиеся на картинке, не соотнося их с общим значением для всей ситуации.

Таким образом показатели словесно-логического мышления контрольной группы на контрольном этапе эксперимента не имели существенных различий.

Результаты повторного психодиагностического исследования детей экспериментальной группы по методике «Расскажи» Р.С. Немова представлены на рисунке 8. гистограмме 8.

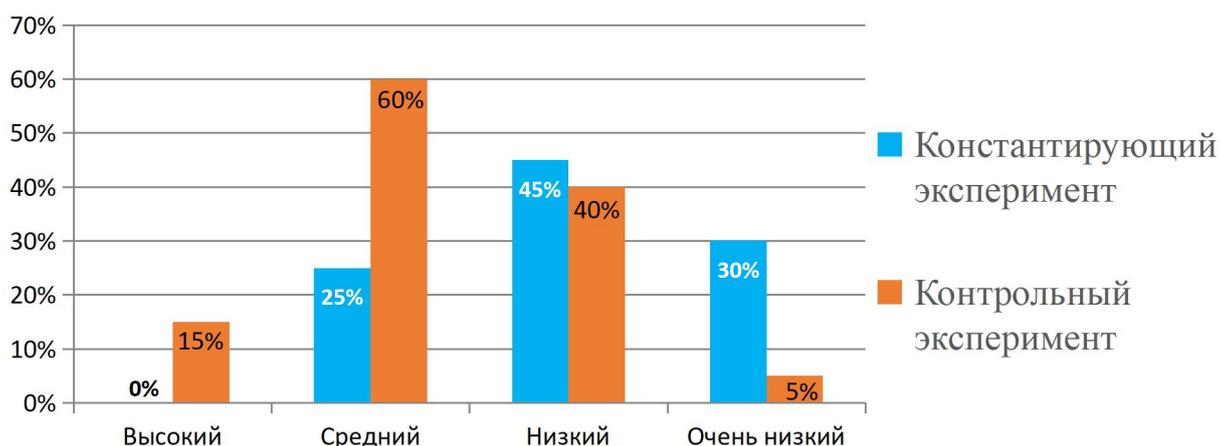


Рисунок 8 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Расскажи по картинке» Р.С.

Немова (экспериментальная группа) контрольный этап эксперимента

По итогам прохождения повторного исследования мы можем зафиксировать разницу результатов экспериментальной группы детей между констатирующим и контрольным этапами эксперимента. Наибольшее значение имеет видимое снижение «очень низкого» уровня показателей в данной методике, а также рост высокого уровня. Это говорит о продуктивной работе с обучающимися по разработанной программе.

Увеличилось количество детей с высоким уровнем с 0% до 15%. Так, уже 15% (3 человека) очень легко справились с этим заданием набрав по 8 баллов. Прослушав инструкцию дети сразу же приступили к выполнению задания. Просмотр картинок и расположение их в правильном порядке заняло не больше двух минут. Обучающиеся достаточно быстро придумали логическую цепочку событий, которая правильно соединяла все карточки с картинками. В своём рассказе использовали разнообразные речевые элементы. В целом школьники не нуждались в направляющей помощи взрослого и дополнительном времени на размышление.

Увеличилось число детей со средним уровнем с 25% (5 детей) до 60% (12 человек). Это средний показатель тестирования, который составляет наибольшую группу среди всех уровней. Разброс в балльной системе составлял от 7 до 4 баллов. Ученики прослушав инструкцию быстро приступили к заданию, картинки были

составлены в правильном порядке, объяснение положения каждой из карточек были обоснованными и логичными. Для составления рассказа потребовалось больше времени, чем первой группе. Сама история получилась не такой подробной и наполненной разными речевыми составляющими. В процессе исследования, обучающие задавали уточняющие вопросы и ориентировались на ответы взрослого.

Произошло незначительное снижение низкого уровня с 45% (9 человек) до 40% (8 человек). Дети набрали 2-3 балла. Школьники просили повторение инструкции так как с первого раза не запомнили все детали. В процессе тестирования очень долго рассматривали карточки, складывая из них определённую последовательность. В целом эта часть задания оказалась выполнена правильно у всех, но повествовательная часть вызвала некоторые затруднения. Рассказ получался односложный, использовалось минимальное количество языковых средств. Для больших разъяснений со стороны взрослого были заданы вопросы, для того чтобы помочь ребёнку раскрыть суть этой истории.

Значительно сократилось количество детей с очень низким уровнем с 30% (6 детей) до 5% (1 человек). Обучающийся не реагировал на инструкцию и проигнорировал её. Большой интерес привлекли картинки, но желания составить из них сюжетную историю у ребёнка не появилось. Помощь взрослого не имела никакого влияния на процесс.

На данном этапе мы можем наблюдать положительную динамику в изменении показателей словено-логического мышления. Произошло значительное увеличение среднего уровня по показателям словарного запаса и умения объединять в одну смысловую связь сюжеты.

Проведение этой же методики на контрольном этапе с контрольной группой, представлены на рисунке 9. Гистограмме 9.

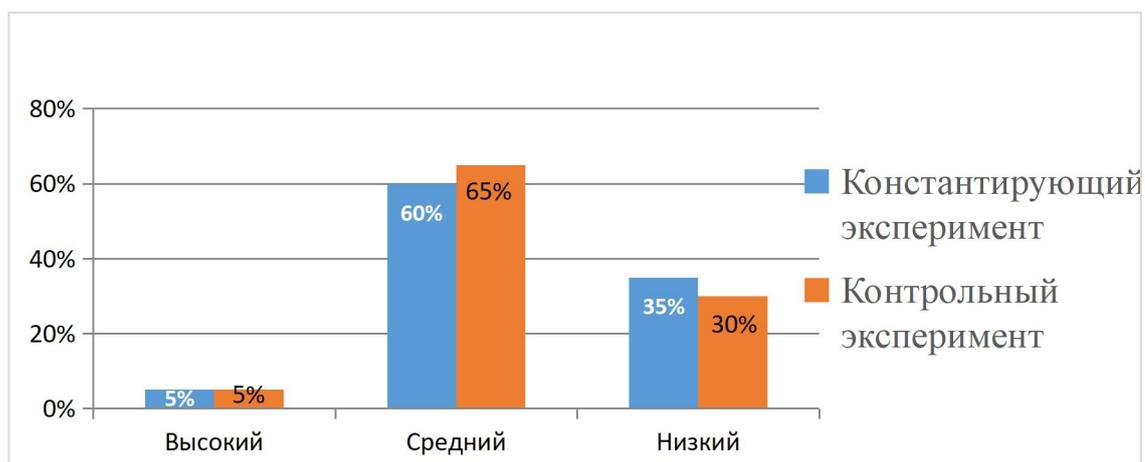


Рисунок 9 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (контрольная группа) контрольный этап эксперимента

Показатель уровня мышления младших школьников с задержкой психического развития контрольной группы во время контрольного этапа эксперимента не имеют кардинальных изменений. Высокий уровень среди обучающихся, как и ранее, выявлен у 5% (1 человек). Ребенок, как и прежде после инструкции не задавал дополнительных вопросов, сразу же приступил к выполнению задания. Он достаточно быстро и без помощи взрослого справился со всеми заданиями. Правильные ответы обучающийся с легкостью аргументировал и выбирал верный ответ, объединяя оставшиеся по существенному признаку.

Средний уровень был зафиксирован у 65% (13 человек) школьников от общей группы. Различия составляет только 5% между двумя этапами эксперимента. Здесь для детей очень важна была направляющая помощь со стороны взрослого. Дети задавали уточняющие вопросы. Во время своих рассуждений и объяснений ждали одобрения учителя. В целом задание было выполнено не полностью, некоторые задания были обоснованы неправильно и выделение лишнего слова было неверным. Но каждый свой ответ могли обосновать, хотя и не всегда верно.

Низкий уровень незначительно сократился с 35% до 30% (6 человек). Все обучающиеся пытались справиться со всеми заданиям, но логически отбирать по группам понятия оказалось затруднительным для этой группы. Обобщение

происходило по характеристикам, которые не имели существенного значения. Объяснить свой выбор обучающиеся затруднялись. Некоторые ответы были выделены по личным интересам, что для ребёнка представляло больший интерес.

Значительной положительной динамики у контрольной группы не наблюдается. Дети в рамках школьного обучения показали имеющиеся результаты.

Результаты повторного исследования методикой «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой экспериментальной группы представлены на рисунке 10. Гистограмме 10.

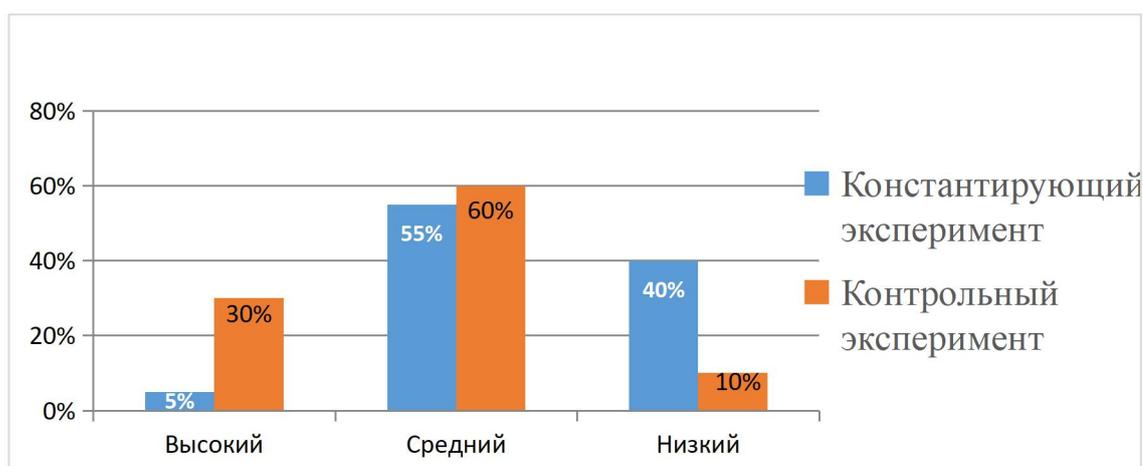


Рисунок 10 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (экспериментальная группа) контрольный этап эксперимента

Проводя анализ результатов повторной диагностики на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе по данной методике, мы обнаружили, что показатели уровня развития мышления, в частности словесно-логического, увеличились в сравнении с констатирующим этапом эксперимента.

Это подтверждает тот факт, что на констатирующем этапе только 5% (1 человек) справился с заданием, показывая высокий уровень по результатам диагностики. В следствии прохождения программы, по итогам контрольного этапа эксперимента мы уже у 30% (6 человек) выявлен высокий уровень. Обучающиеся чётко и структурно следовали инструкции, выполняя задание очень

последовательно. Если у школьников появлялись трудности, то начинали устно рассуждать и в конце приходили к верным выводам.

Средний уровень незначительно вырос с 55% до 60% (12 человек). В целом смысл задания для детей был понятен, дополнительного времени для прохождения задания не требовалось, в процессе задания иногда возникали вопросы и неуверенность в правильности своих ответов, из-за чего были допущены ошибки, которые повлияли на результат. Рассуждения по поводу объединения и разделения понятий были логичными и верными. Школьники намного активнее стали рассуждать и анализировать.

Низкий результат из всего отобранного коллектива показали только 10% (2 человека). на констатирующем этапе детей с низким уровнем было 40%, что свидетельствует о том, что количество детей с низким уровнем значительно сократилось. Как видим на рисунке, все же после предъявления инструкции у школьников еще оставались вопросы и уточнения. Обучающимся было сложно объединять понятия в группы по существенным признакам, чаще всего это происходило по каким-то синтаксическим понятиям или внешним характеристикам. Обосновать свои ответы для детей было трудно, часто ответы оставались без пояснений.

Таким образом мы отмечаем положительную динамику в изменении показателей словесно-логического мышления на контрольном этапе эксперимента. Количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось, а с низким уровнем сократилось, что свидетельствует о продуктивности проделанной работы.

Результаты контрольной группы по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник представлены на рисунке 11. гистограмме 11.

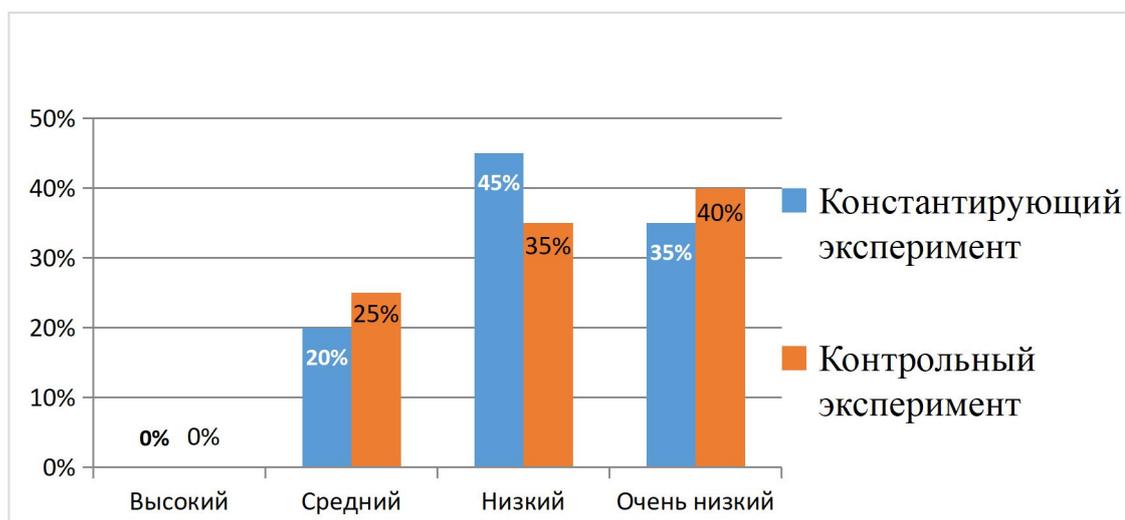


Рисунок 11 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (контрольная группа) контрольный этап эксперимента

Если рассматривать результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной группе, то можно заметить отсутствие изменений показателей развития мыслительной деятельности обучающихся.

Детей достигших высокого уровня по итогу прохождения задания в контрольной группе – не зафиксировано. Все дети совершали достаточно значимые ошибки в процессе исследования, что не позволило набрать максимальное количество баллов.

Средний уровень составил 25% (5 человек) от общего количества группы. Если сравнивать с констатирующий этап эксперимента с контрольным, то можно увидеть незначительные изменения процентного соотношения, повышение данного уровня на 5% (1 человек). Это небольшое изменение говорит о нестабильном развитии словесно-логического мышления без применения целенаправленной программы. Дети в процессе задания давали ответы, которые не всегда соответствовали действительности, пытались предположить значение некоторых выражений, которое являлось ошибочным. Были и такие пословицы, значение которых дети объясняли верно и могли привести примеры разных ситуаций, которые раскрывали значение выражений.

Низкий уровень незначительно сократился за счет перемещения ребенка на очень низкий уровень и зафиксирован у 35% (7 человек). Дети следовали инструкции, дополнительных вопросов не задавали в течении всего тестирования. Но узкий кругозор и слабое развитие абстрактного мышления повлияло на ответы обучающихся, что значительно снизило результаты.

Очень низкий уровень увеличился с 35% (7 человек) до 40% (8 человек). Обучающиеся не смогли правильно интерпретировать значение пословиц и поговорок. Дети также затруднялись раскрывать переносный смысл выражений, приводя неправильные примеры.

Так, в контрольной группе мы можем наблюдать результат, который варьируется между средним и низким уровнем, без значительных изменений в показателях. Детям также, как и прежде сложно даются рассуждения, выстраивание логических умозаключений, владение мыслительными операциями, сложно приводить примеры и делать обоснование своего ответа.

Результаты повторного исследования экспериментальной группы по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник представлены на рисунке 12. Гистограмме 12.

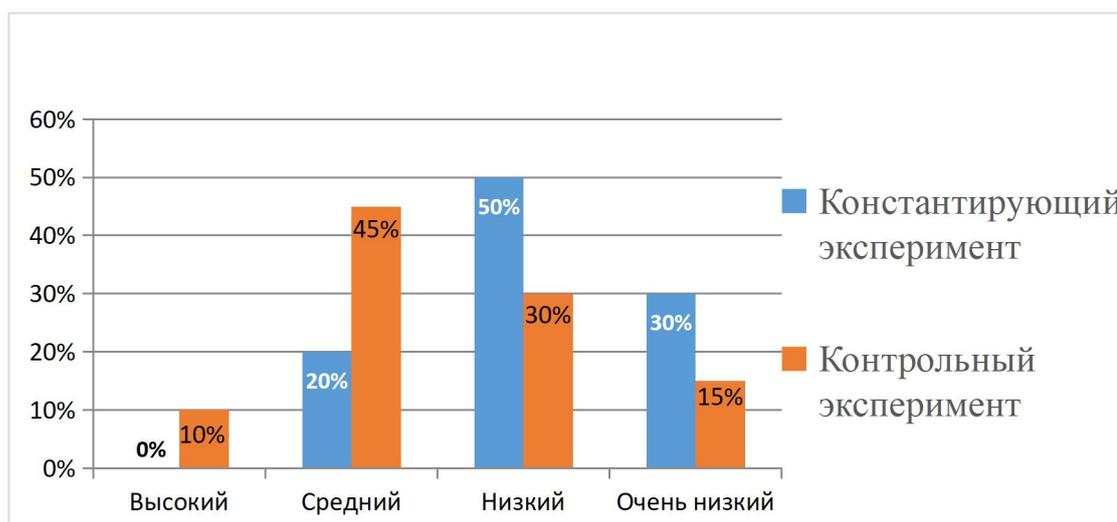


Рисунок 12 – Результаты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (экспериментальная группа) контрольный этап эксперимента

Проводя сравнение между двумя этапами психологической диагностики, мы можем выявить отличия, которые появились после прохождения обучающимися психокоррекционной программы.

Первое, что очень важно заметить при выполнении этого задания, появились дети, которые достигли высокого уровня во время прохождения обследования. Появилось 10% (2 человека) детей с высоким уровнем. Дети стали достаточно свободно рассуждать о смысле различных метафор и пословиц. Обучающиеся могли объяснить смысл высказываний своими словами, подбирая синонимы и разные примеры для объяснения. Лёгкость в понимании переносного смысла помогала подобрать и объединить по группам поговорки имеющие схожий смысл. Дети безошибочно определили главную идею всех высказываний.

Средний уровень повысился с 20% до 45% (9 человек). Это может говорить о том, что кругозор и словарный запас этих детей расширился, их способность абстрактно представлять вещи была улучшена. Были минимальные ошибки, которые дети допускали в следствии торопливости. Встречались затруднения в приведении жизненных ситуаций, когда данная фраза была уместна, а также приведение похожих по смыслу пословиц. В целом рассуждения детей подверглись изменениям, они стали более активные и развернутые. Обучающиеся самостоятельно могли сравнивать перечень пословиц выделяя общую тему.

Низкий уровень значительно сократился с 50% до 30% (6 человек). Дети рассуждали на тему разных высказываний, но не всегда прослеживалось логическое сравнение понятий, или же они опирались на несущественные признаки во время решения этого задания. Некоторые выражения для обучающихся оказались труднообъяснимые, но дети всё равно пытались предположить правильный ответ.

Очень низкий уровень сократился в два раза с 30% (6 человек) до 15% (3 человека), обучающихся, которые совсем не могли даже предположить о смысле пословиц и метафор, потому что принимают значение выражений в прямом смысле, или же совсем отказываются отвечать.

Все это демантирует нам положительную динамику в овладении школьниками такого процесса как рассуждение, логическое сравнение и приведение аналогии в примерах, имеющих одинаковое значение.

В контрольной группе в целом не наблюдалось значимых различий в изменении показателей при выполнении заданий на контрольном этапе эксперимента. У детей всё также наблюдались трудности в построении логичных, последовательных высказываний. Владение мыслительными операциями, такими как обобщение и анализ дети не продемонстрировали. Дети ориентировались на несуществующие признаки и другие детали, не обосновывая свои ответы. Метафорическое мышление снижено у данной группы детей. Обучающиеся не могли привести примеры, которые демонстрировали бы смысл высказываний.

Школьники экспериментальной группы после прохождения психокоррекционных занятий, основанных на основе разработанной нами программы, продемонстрировали положительную динамику в развитии словесно-логического мышления. Это наблюдалось в процессе выполнения заданий. Рассказ по картинкам стал более структурным и наполненным разными языковыми средствами выразительности. Применение обобщения стало более качественным, обучающиеся правильно выделяли неподходящие слова и легко находили объединяющие признаки, аргументируя свой выбор.

Результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют об эффективности программы. Следовательно, поставленные цели и задачи исследования были нами достигнуты.

Вывод по третьей главе

1. В третьей главе данной работы, мы занимались разработкой и апробацией программы психологической коррекции, направленной на развитие словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, которая поспособствовала не только узкому развитию одного вида мышления, но

и общему расширению кругозора, развитию словарного запаса и т.д., то есть в целом, мы закрепили имеющиеся навыки и расширили их.

Программа состояла из 16 занятий и длилась 2 месяца. В основном занятия состояли из дидактических игр, так как данный вид деятельности является оптимальным и одним из самых действенных для детей в данной возрастной категории и с подобным нарушением. В процессе психокоррекционных занятий мы работали над развитием мышления, а точнее над переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Работали над способностью рассуждать и строить логические цепочки, развивали умение применять мыслительные операции в своей деятельности.

2. Следующим этапом стало проведение контрольного этапа эксперимента, цель которого заключалась в оценке эффективности программы психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, при использовании таких же методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольной группы на протяжении всего исследования были практически аналогичные, изменения были минимальные. Обучающимся тяжело было логически выстраивать свою деятельность. Ответы на вопросы часто не имели под собой никакого обоснования, анализ и обобщение происходило с выделением второстепенных, несущественных признаков. Низкий словарный запас и узкий кругозор не способствуют развитию школьников.

В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента прослеживается положительная динамика в изменении показателей словесно-логического мышления школьников. Дети стали намного активнее и увереннее в своих знаниях, размышления стали выстраивать логическим путём. Стремление детей к рассуждениям помогло в выполнении заданий. Более точное построение своего рассказа, наличие деталей, подробное описание окружающего и ситуации в целом, всё это появилось в ответах обучающихся после проведенной психокоррекционной работы. Дети стали выделять существенные признаки, которые объединяют группы предметов и явлений. В программе был сделан

акцент на развитие способности обобщения, где дети учились объединять и выделять лишнее понятие. Метафорическое мышление, отвечающее за способность понимать переносный смысл пословиц и метафор изначально для детей являлось затруднительным. Обучающиеся в задании демонстрировали прямое понимание смысла высказываний, интерпретируя фразы подбирали схожие ситуации, но смысл и главную идею не выделяли. После реализации психокоррекционной программы это задание перестало вызывать у детей затруднения. Дети легко проводили аналогичные примеры из жизни и понимали скрытый смысл высказываний. Таким образом, полученные результаты являются свидетельством того, что наша программа психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития оказалась эффективна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав теоретическую и методическую научную литературу, мы можем говорить о том, что словесно-логическое мышление характеризуется как процесс обработки информации, который проходит под влиянием логически обоснованных понятий и конструкций. Их свойствами являются доказательность и рассудительность, необходимые для получения обоснованного вывода. Предшествующим уровнем развития мышления является наглядно-образный вид. Проблема младших школьников заключается в том, что, дети с задержкой дольше остаются на этом этапе, а переход на словесно-логическое мышление характеризуется более трудоёмким процессом. Были проанализированы материалы учёных, занимавшихся проблемой изучения словесно-логического

мышления, среди них были как зарубежные исследователи, так и отечественные, которые внесли большой вклад в изучение данного вопроса.

Исследование по выявлению особенностей словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития производилось на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 11».

В исследовании приняли участие 40 учащихся вторых классов, все дети с диагнозом «Задержка психического развития». Всех обучающихся мы разделили на две группы - контрольная и экспериментальная, в каждой по 20 человек.

Исследование реализовывалось с использованием следующих психодиагностических методик: «Расскажи по картинке» Р.С. Немов, «Исключение понятий» С.Х. Сафонова, «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник.

В результате исследования мы получили следующие результаты: способность анализировать целую картинку и составлять устный рассказ для большинства школьников не доступно и находится на низком уровне развития. Умение обобщать, большинство обучающихся продемонстрировали на среднем уровне. Развитие абстрактного мышления также находится на низком уровне. Детям данная операция не доступна.

Всё эти данные свидетельствует о трудностях в развитии словесно-логического мышления младших школьников. Для того чтобы поспособствовать развитию исследуемых свойств мышления детей, мы разработали психокоррекционную программу. Программа разработана на два месяца, включает в себя 16 занятий, направленных на развитие словесно-логического мышления. Во время занятий были использованы упражнения и дидактические игры, цель которых заключалась в поэтапном переходе младших школьников от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Каждое занятие имело чёткую структуру, которая учитывала интеллектуальную нагрузку ребёнка во время выполнения заданий, поэтому между упражнениями включены разминки и физ. минутки.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в контрольной группе обучающихся не было выявлено значимых различий в изменении показателей словесно-логического мышления. Обучающимся было достаточно сложно рассуждать над понятиями и выражениями, даже если они были с ними знакомы. Овладение мыслительными операциями находилось на низком уровне. Дети демонстрировали трудности в выполнении заданий, направленных на обобщение. Часто выбор был сделан на основе наиболее понравившегося варианта ответа. Низкий словарный запас также имеет влияние на результаты выполнения заданий.

В экспериментальной группе мы увидели положительную динамику. Во время выполнения заданий дети продемонстрировали большую заинтересованность к заданиям, стремление к рассуждениям и высказываниям, отмечается желание проанализировать и определить природу некоторых понятий и выражений. Дети больше подключали свою фантазию в заданиях и описывали свои мысли с большим количеством деталей. Обобщение и выделение лишнего стали производить практически безошибочно, дети легко выделяют общие объединяющие признаки в группе понятий, при этом легко могли обосновать свою точку зрения в устной форме, предполагая варианты ответов. При построении рассказа, опираясь на картинку, обучающиеся обращали внимание на различные детали и включали их подробное описание в рассказ. Повествование в целом стало более наполненным различными языковыми средствами. В результатах диагностики мы увидели увеличение школьников с высоким уровнем развития словесно-логического мышления, а также сокращением числа детей с низким.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной нами психокоррекционной программы, так как результаты обучающихся показывают увеличение и улучшение показателей развития словесно-логического мышления. Таким образом полученные результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Анализ психолого-педагогической литературы и успешное проведение исследования позволили достигнуть цели работы,

выполнить поставленные задачи и доказать, что выбранная нами тема исследования актуальна и в наши дни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова, М. К., Козлов, В. П. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. - Обнинск, 1993.- С. 203-230.
2. Арбабаева, А.Т., Туганбекова, К.М., Алшынбекова, Г.К. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–1. 141–144 с.
3. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. - М.: Школьная Пресса, 2006 г. - 80 с.

4. Баркина, И. В. Развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития//Вестник педагога. 2017. 12 с.
5. Блейхер, В.М. Расстройства мышления. Киев: Здоровье, 1983. 23с.
6. Богданова Т.Г., Гиппенрейтер Ю.Б., Григоренко Е.Л. и др. Экспериментальная психология: Практикум: Учебное пособие для вузов / Под ред. С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
7. Богусловская, З.М., Смирнова, Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. – 206с.
8. Выготский, Л.С. Психология развития человека. М.: Прогресс. 2004. 1136с
9. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998. С. 415-425.
10. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: АСТ, 2015. – 352 с
11. Гонеев, А. Д., Лифинцева, Н. И., Ялпаева, Н. В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 3—е изд., перераб. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. —272с.
12. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная психология / хрестоматия, под ред. Мухиной В. С., Хвостова А. А./, - М.: Академия, 2009 – 212 с.
13. Еникеев, М.И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии. Учебник для вузов. Москва: Юр. Норма: ИНФРА-М, 2017. 640 с.
14. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.
15. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; вступ. ст. Ш. А. Амонашвили. – М. : Новая шк., 1996. – 432 с.
16. Зверева, Н.В. Клиническая психология детей и подростков. Учебник / Н.В. Зверева. - М.: Академия (Academia), 2019. - 875 с
17. Зейгарник, Б.В. Патология мышления. М., 1962.
18. Иванов, Д.В. Логическое мышление и пути его формирования у младших школьников / Д.В. Иванов // Учебный, воспитательный и научный процессы в вузе: сборник статей. 4.1. Самара: Новая техника. 2004. с. 85–91.

19. Кочетова, Л.Н. Активизация учебно - познавательной деятельности младших школьников посредством межпредметных связей / Л.Н. Кочетова // Психологическая наука и образование. – 2014 – № 3 – С. 30- 36
20. Кручинин В.А. Психология развития и возрастная психология: учебн. Пос. для вузов / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова; Нижегород. Гос. Архитектур.- строит. Ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с.
21. Кузнецова, Л. В., Переслени, Л. И., Солнцева, Л. И. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под. ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
22. Кураев, Г.А., Пожарский Е.Н., 2002
23. Левитов, Н.Д. Психологические особенности младших школьников. М: Просвещение, 2012. 57с.
24. Леонтьев, А.Н., Пономарев, Я.А., Гиппенрейтер, Ю.Б. Опыт экспериментального развития исследования мышления.//
25. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисиной. – М.: Воронеж, 1997. - 239 с.
26. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб: Речь, 2006. – 400 с
27. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.
28. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. Для студ. Вузов / В.С. Мухина. М.: Академия. 2012. 456 с
29. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: - М.: ВЛАДОС, 2003 - Кн. 1: Общие основы психологии. Глава 11. Мышление - с. 97, 102, 111.
30. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование МГППУ. 2006. 460с.
31. Овчинников, Б. В., Дьяконов, И. Ф. Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики. СПб: ЭЛБИ–СПб., 2008. 320 с.

32. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие // М.: Сфера, 2002.-510с.
33. Петровский, А.В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов. М., 1976. 479 с.
34. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже; [пер. с фр. ; коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. – М. : ПедагогикаПресс,1999. – 526 с.
35. Пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М, Владос, 2005. – 32.
36. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.
37. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
38. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. (Практическое руководство), 2010.
39. Семаго М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Издательство: Речь, 2006.
40. Семаго, Н. Я., Семаго М. М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Санкт-Петербург: Речь. 2005. 384 с.
41. Семенович А.В. Программа коррекционной работы в школе / Издательство Дрофа, Дрофа ООО, 2015 г
42. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. – 1995 г.
43. Смирнова, А.С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2016. №11. 1783–1785с.

44. Станиславская, И.Г. Психология. Основные отрасли / И.Г. Станиславская. М.: Человек, 2014. 323 с.
45. Сухарева, Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. — М.: Медицина, 2004. — 320с.
46. Талызина, Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Н.Ф. Талызина - М.: Академия, 2002. - 192 с.
47. Теоретическое исследование особенностей словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Статья. Пудова С.И. Санкт-петербург 2014.
48. Тихомиров, О.К. Психология мышления. М., 2005. 288с.
49. Тупаногов, Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития / Б.К. Тупаногов // Дефектология. – 2014 – № 4 – С. 9-11.
50. У. ДЖЕМС. Психология/Под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991.—368 с. (Классики мировой психологии)
51. Узнадзе, Д. Н., Общая психология. — 413 с: ил. — (Серия «Живая классика»). – 2004 г.
52. Уронова, Т. Ю. Активизация мыслительной деятельности школьников / 2005. – 57 с.
53. Филютина, Т.Н. Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ// Вестник ШГПУ, № 3(39). 2018. 11 с.
54. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления./ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 269-280.
55. Худин, В. А. Диагностика детского развития, методы исследования / Киев, 1992. – 96 с.
56. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей.
57. Шаповалова, О.Е. Практикум по специальной психологии / О.Е. Шаповалова - Биробиджан, 2000. - 80 с

58. Шеварев, П.А. О роли ассоциации в процессах мышления//Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука. 1966. 388 – 390 с.
59. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения. под ред. Н.В.Зверевой, И.Ф.Рошиной.- Москва, 2011.
60. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младших школьников. Учебное пособие / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова. – М.: Знание, 1974. – 304 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика «Расскажи по картинке» Р.С. Немова





Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой.

1. Дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий.
2. Смелый, храбрый, отважный, злой, решительный.
3. Василий, Федор, Иванов, Семен, Порфирий.
4. Молоко, сливки, сыр, сало, сметана.
5. Скоро, быстро, поспешно, постепенно, торопливо.
6. Глубокий, высокий, светлый, низкий, мелкий.
7. Лист, почка, кора, дерево, сук.
8. Дом, сарай, изба, хижина, здание.
9. Береза, сосна, дерево, дуб, ель.
10. Ненавидеть, негодовать, презирать, возмущаться, наказывать.
11. Темный, светлый, голубой, ясный, тусклый.
12. Гнездо, нора, муравейник, курятник, берлога.
13. Неудача, крах, провал, поражение, волнение.
14. Молоток, гвоздь, клещи, топор, долото.
15. Минута, секунда, час, вечер, сутки.
16. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.
17. Успех, победа, удача, спокойствие, выигрыш.

Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В.**Зейгарник.**

1. Куй железо, пока горячо.
2. Цыплят по осени считают.
3. Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива.
4. Не красна изба углами, а красна пирогами.
5. Лучше меньше, да лучше.
6. Взятся за гуж, не говори, что не дюж,
7. Тише едешь, дальше будешь.
8. Не в свои сани не садись.
9. Не все то золото, что блестит.
10. Семь раз отмерь, а один раз отрежь.
11. Материал разрезают ножницами.
12. Зимой ездят на санях, а летом на телеге.
13. Каждое утро овец выгоняют за деревню.
14. Не всегда то, что нам кажется хорошим, действительно хорошо.
15. Нельзя питаться одними пирогами, надо есть и ржаной хлеб.
16. Если сам отрезал неправильно, то не следует винить ножницы.
17. Если уж поехал куда-нибудь, то с полдороги возвращаться поздно.
18. Железный характер.
19. Ядовитый человек.
20. Глухая ночь.

Конспект коррекционно-развивающего занятия

Тема: Развитие словесно-логического мышления Знакомство с мыслительной операцией обобщения.

Вид занятия: коррекционно-развивающее занятие

Цель: психологическая коррекция словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Формирование у детей навыков самостоятельной работы при выполнении заданий.
2. Повышение уровня развития словесно-логического мышления.
3. Развитие умения применять мыслительные операции.

Методы: коррекционно-развивающие упражнения, дидактические игры, физ. Минутка.

Форма работы: групповые занятия.

Дидактический материал: индивидуальные бланки для каждого обучающегося, карточки, дополнительные материалы для проведения дидактических игр.

Ход работы

Вводная часть:

Ритуал приветствия. Детям предлагается поздороваться используя разные способы приветствия друг с другом. Дети встают в круг, второй круг находится внутри первого и будет «подвижным», дети будут переходить от одного человека к другому и предлагает разные способы поздороваться (например руками, локтями, колкелками, какие-то особенные движение руками ит.д.)

Педагог спрашивает как настроение у детей, готовы ли они к работе.

Основная часть:

1. Упражнение «4 лишний». У каждого ребёнка есть личный бланк с заданием.

Педагог предлагает ребятам выполнить задание, целью которого является выделение лишнего предмета и обоснование своего выбора. Для оставшихся слов необходимо подобрать объединяющее понятие.

1. Роза, фиалка, ромашка, горох, лилия
2. Река, озеро, мост, пруд, море
3. Кукла, скакалка, песок, мяч, юла
4. Стол, ковер, кресло, кровать, табурет
5. Тополь, береза, орешник, липа, осина
6. Курица, петух, орел, индюк, гусь
7. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат
8. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля
9. Число, деление, сложение, вычитание, умножение
10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный

Ключ: 1) горох, 2) мост, 3) скакалка, 4) ковер, 5) орешник, 6) орел, 7) указка, 8) Петров, 9) число, 10) грустный.

2. Игра «А что потом?»

Ход игры. Дети садятся полукругом. Взрослый начинает: «Мы пришли в школу». Позанимались. А что было потом?» Затем показывает на кого-нибудь из детей, и тот говорит: «Делали гимнастику». Далее взрослый спрашивает, что бывает дальше и указывает на другого. Игра идет таким же образом, как и «Испорченный телефон»: кто ошибется, садится на последний стул. Так игра продолжается, пока дети не назовут последнее – уход домой.

4. Разминка дождик

Дождик, дождик, кап-кап-кап! (Указательными пальцами слегка постукивайте по любой поверхности. А потом сильнее дождик, Дождик, дождик, кап-кап-кап! (Теперь несильно постучите ладошками.) Си-и-ильный, си-и-ильный, си-и-ильный ли-и-ивень. (Громко стучите ладошками.) Гром, гром, гром! (Хлопайте в ладоши.) В небе молния кругом! (Поднимите руки вверх и потрясите ими.)

5. Упражнение «Назови одним словом»

Тарелка, стакан, кружка, блюдце;

Стол, стул, диван, кресло, шкаф;

Рубашка, платье, юбка, брюки;

Тапки, валенки, сапоги, сандалии, туфли;

Суп, каша, котлета, пюре;

Берёза, липа, ель, сосна, осина;

Воробей, голубь, ворона, синица, гусь, утка;

Карась, щука, окунь, лещ.

6. Упражнение «Найди и продолжи закономерность»

Упражнение, целью которого является научить детей сравнивать, обобщать и находить закономерности в изменении предметов, развивать внимание.

Во время задания понадобятся наборы из нескольких карточек, в которых прослеживается изменение какого-либо признака, например, изменение высоты, цвета, количества, положения в пространстве (птичка на елке, птичка под елкой и т.д.) и три картинки, из которых только одна является продолжением закономерности.

Ход игры. Детям предлагается сравнить картинки, выявить закономерность и продолжить ее, выбрав из предложенных следующую.

Заключительная часть:

7. Рефлексия занятия

Что понравилось больше всего на занятии?

Что было сложнее всего на занятии?

Чему мы научились за один урок?

8. Ритуал прощания

Пожелание каждому ученику чего-либо хорошего на любую букву алфавита.

Каждый желает своему соседу по парте что-то конкретное, но слово должно начинаться на выбранную в классе букву.

Конст,1 методика

Конст,1 методика

Конст,2 методика

Конст,2методика

Конст,3 методика

Конст,3 методика

Контр,1 методика

Контр,1 методика

Контр,2 методика

Контр,2 методика

Контр,3 методика

Контр,3 методика