МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально–гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Титинина Дарья Дмитриевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Направление 44.04.02 Психолого–педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы

Психолого–педагогическая коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
Заведующий кафедрой
доктор психол. наук, доцент Черенева Е.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
28.11.2025.
(дата, подпись)
Руководитель магистерской программы
канд.психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
28.11.2025
(дата, подпись)
Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Иванова Н.Г.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
28.11.2025
(дата, подпись)
Обучающийся Д.Д. Титинина
(фамилия, инициалы)
28.11.2025
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

РЕФЕРАТ

Структура магистерской диссертации**:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 86 источников, приложений (5 приложений). Общий объем работы составляет 100 страниц.

Цель исследования: разработать, апробировать и опытно–экспериментальным путем проверить эффективность психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Изучить литературу по проблеме исследования;

2. Выявить особенности мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: полагаем, что развитие мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет наиболее продуктивно развиваться при реализации разработанной нами психологической программы.

Методы исследования**:** для реализации целей и поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

– теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);

– эмпирические методы (изучение психолого-педагогической документации на каждого ребенка, принимавшего участие в исследовании; эксперимент);

– методы количественной, качественной обработки данных и интерпретационные методы.

В психологическом исследовании применялись следующие методики:

1. Методика «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) [30];

2. Методика «Чего не хватает на этих картинках?» (Р.С. Немов) [46];

3. Методика «Складывание разрезных картинок» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) [59];

4. Методика «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) [30].

Теоретической основой явились:

Представления о мыслительных операций, как о ключевом факторе развития и становления личности, получившие разработку и подтверждение в работах ряда отечественных и зарубежных психологов: А.Г. Маклаков, Л.С. Столяренко, Л.С. Столяренко, Н.С. Павелков, А.П. Цигипало, Ж. Пиаже.

Исследования особенностей мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Т. Артемьевой, Т. Фотековой, Л. Кузнецовой, И. Кулагиной, Т. Пускаевой и С. Шевченко).

Теория системного подхода в решении коррекционных задач (О.Л. Алексеева, В.И. Бельтюкова, Л.С. Выготского, В.В. Коркунова).

Новизна исследования**:** заключается в разработке психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования: заключается в возможности расширения и углубления тех теоретических представлений, которые существуют, по проблеме развития мыслительных операций у дошкольников

с задержкой психического развития. Результаты данного исследования позволяют теоретически обосновать разработанную психологическую программу и расширить знания о специфике мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования**:** заключается в разработке психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данная программа может быть использована педагогами–психологами, воспитателями, узкими специалистами, кто работает с данной категорией детей с целью построения системы психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения «Детский сад № 28 «Аленький цветочек» комбинированного вида» (МДОБУ «Детский сад № 28»). Для диагностики были выбраны 20 воспитанников старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Все дети с задержкой психического развития.

Этапы проведения исследования:

Аналитический этап (сентябрь 2023 – сентябрь 2024). Осуществлялся подбор, анализ и изучение психологической и специальной литературы по проблеме исследования. Определялись теоретические и методологические основы работы, были сформулированы цели и задачи; определены объект и предмет исследования.

Экспериментальный этап (октябрь 2024 – май 2025). На этом этапе был проведен констатирующий эксперимент, полученные результаты были проанализированы и описаны. На основе выявленных особенностей мыслительных операций детей дошкольного возраста была разработана и апробирована психологическая программа (формирующий этап эксперимента). Далее был проведен контрольный этап эксперимента, по результатам которого была выявлена эффективность программы.

Заключительно-обобщающий этап (сентябрь – ноябрь 2025). Все результаты исследовательской работы систематизировались и обобщились. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

Сведения об апробации результатов исследования: по материалам данной магистерской диссертации опубликованы 2 научных статьи:

1. Титинина Д.Д. Особенности мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития//Сборник научных статей «Человек в социальном пространстве: психологические и социологические аспекты» /Издательство ООО «Манускрипт» совместно с партнерами Наука и инновации, Научно-издательский центр «Первая книга», 2025 г (в печати)
2. Титинина Д.Д. Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // «Социально-психологические проблемы современной семьи: ценности и образ мысли». Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, 22 октября 2025 г.), С.216 – 220.

ABSTRACT

The structure of the master's thesis: the final qualification work consists of an introduction, three chapters, an opinion, a list of literature in the amount of 86 sources, appendices (5 appendices). The total volume of work is 100 pages.

The purpose of the study**:** to develop, test and experimentally test the effectiveness of a psychological program for the development of mental operations of older preschool children with mental retardation.

Tasks:

1. Study the literature on the research problem;

2. To identify the features of thought operations of older preschool children with mental retardation;

3. Develop, test and evaluate the effectiveness of a psychological program for the development of mental operations of older preschool children with mental retardation.

The object of research: is the process of development of mental operations of older preschool children with mental retardation.

Research subject: psychological program for the development of mental operations of older preschool children with mental retardation.

Research hypothesis**:** we believe that the development of mental operations of older preschool children with delayed mental development will most productively develop when implementing the psychological program we have developed.

Research method**s:** the following research methods were used to achieve the goals and objectives:

- theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem);

- empirical methods (study of psychological and pedagogical documentation for each child who participated in the study; experiment);

- quantitative, qualitative data processing methods and interpretation methods.

The following methods were used in the psychological study:

1. Method "Classification of subjects" (S.D. Zabramnaya, O.V. Borovik);
2. The technique "What is missing in these pictures?" (R.S. Nemov);
3. Method "Folding of split pictures" (N.Ya. Semago, M.M. Semago);
4. Method "Sequential pictures" (S.D. Zabramnaya, O.V. Borovik).

The theoretical basis was:

Ideas about mental operations as a key factor in the development and formation of personality, which were developed and confirmed in the works of a number of domestic and foreign psychologists: A.G. Maklakov, L.S. Stolyarenko, L.S. Stolyarenko, N.S. Pavelkov, A.P. Tsigipalo, J. Piaget.

Studies of the features of mental operations of older preschool children with mental retardation (T. Artemyeva, T. Fotekova, L. Kuznetsova, I. Kulagina, T. Puskaeva and S. Shevchenko).

Theory of a systemic approach in solving correctional problems (O.L. Alekseeva, V.I. Beltyukova, L.S. Vygotsky, V.V. Korkunova).

The novelty of the study: is the development of a psychological program for the development of mental operations of older preschool children with mental retardation.

The theoretical significance of the study: lies in the possibility of expanding and deepening the theoretical ideas that exist on the problem of the development of thought operations in preschoolers with mental retardation. The results of this study make it possible to theoretically substantiate the developed psychological program and expand knowledge about the specifics of the thought activity of older preschool children with mental retardation.

The practical significance of the study: lies in the development of a psychological program for the development of mental operations of older preschool children with mental retardation. This program can be used by teachers-psychologists, educators, narrow specialists who work with this category of children in order to build a system of psychological and pedagogical support in an educational organization.

Research base: the study was conducted on the basis of the municipal preschool educational budgetary institution "Kindergarten No. 28 "Scarlet flower" of a combined type" (MDOBU "Kindergarten No. 28"). For diagnosis, 20 pupils of older preschool age (5-6 years old) were selected. All children with mental retardation.

Stages of the study:

Analytical stage (September 2023 - September 2024). The selection, analysis and study of psychological and special literature on the research problem was carried out. The theoretical and methodological foundations of the work were determined, goals and objectives were formulated; object and subject of research are defined.

Experimental stage (October 2024 - May 2025). At this stage, a stating experiment was carried out, the results obtained were analyzed and described. Based on the identified features of the mental operations of preschool children, a psychological program (forming the stage of the experiment) was developed and tested. Next, a control stage of the experiment was carried out, the results of which revealed the effectiveness of the program.

Final generalizing stage (September - November 2025). All results of the research work were systematized and summarized. Preparation of the text of the final qualification work.

Information on approbation of research results: based on the materials of this master's thesis, 2 scientific articles have been published:

1. Titinina D.D. Features of mental operations of older preschool children with mental retardation//Collection of scientific articles "Man in social space: psychological an sociological aspects "/Publishing house" Manuscript "LLC together with partners science and innovation, Scientific and Publishing Center" first book, "2025 (in print).

2. Titinina D.D. Features of the development of mental operations of older preschool children with mental retardation//" Socio-psychological problems of a modern family: values and way of thinking. " Collection of materials of the XIII

All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Graduate Students and Young Scientists with International Participation (Armavir, October 22, 2025), P.216 – 220 .

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ……...9
1.1 Проблема изучения мыслительных операций в психолого–педагогической литературе 9
1.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 14
1.3 Современное состояние изучения проблемы мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.18
Выводы по первой главе……...21
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ……24
2.1 Организация и описание методик исследования 24
2.2 Результаты констатирующего этапа эксперимента 27
Выводы по второй главе.....41
ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ……43
3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента……..43
3.2 Содержание психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 46
3.3 Анализ результатов контрольного эксперимента……53
Выводы по третьей главе……..75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 78

БИБЛИОГРАФИЯ..... 81
ПРИЛОЖЕНИЕ……90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Приоритетной задачей современного дошкольного образования является обеспечение ребёнка качественными знаниями и сформированными практическими умениями, а также максимальное развитие его творческого и интеллектуального потенциала. В этом контексте особенно актуальна проблема повышения познавательной активности дошкольников, тесно связанная с развитием логического мышления. Следовательно, возникают требования к поиску эффективных методов и приёмов формирования у воспитанников умственных операций и мыслительных навыков.

В соответствии с ФГОС ДОО организация учебно-воспитательного процесса в учреждениях дошкольного образования должна учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Общие положения о психологическом развитии детей дошкольного возраста отражены в работах Г.К. Абдурахманова, В.В. Аверина, Л.С. Выготского, Т.Н. Дуткевича, И.С. Ушаковой и других авторов.

Особое внимание привлекает психическое развитие и, в частности, развитие интеллектуальной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Вопросам формирования мыслительных операций у детей с ЗПР посвящены исследования Л.С. Выготского, Т.В. Егоровой, С.Л. Рубинштейна, Т.А. Стрекаловой, У.В. Ульенковой и других. Итоги их работ демонстрируют, что у дошкольников 5–6 лет с ЗПР существенно ослаблены все основные мыслительные операции, что свидетельствует о значительном отставании их мышления от возрастной нормы и о недостаточной готовности к системному школьному обучению. Это обусловливает необходимость дальнейшего изучения методов, средств и приёмов развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР, причём ведущую роль в этой работе традиционно выполняет педагог-психолог.

Дети с ЗПР характеризуются специфическими нарушениями мыслительной деятельности. В дошкольном возрасте формируются три основных формы мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое – и именно нарушение всех этих форм у детей с ЗПР затрудняет процесс познания окружающего мира. Поскольку закладка компонентов мышления происходит преимущественно в дошкольном периоде, для детей с задержкой психического развития критически важна система коррекционно-развивающих занятий, направленная на предупреждение дальнейших трудностей в учебной деятельности. При проектировании коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка данной категории.

Анализ научной литературы, педагогическая практика и собственный опыт работы в дошкольных организациях выявляют ряд противоречий. С одной стороны, существует острая потребность в воспитании интеллектуально развитой личности дошкольника с высоким уровнем логического мышления; с другой стороны, методическое сопровождение далеко не всегда соответствует современным образовательным требованиям. Кроме того, хотя разработано множество программ и методических пособий для интеллектуального развития, их использование в работе с дошкольниками с ЗПР остаётся недостаточным. Эти противоречия подчёркивают необходимость систематизации и адаптации эффективных методик для практической работы с данной категорией детей.

Цель исследования: опытно–экспериментальным путем проверить эффективность психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза: развитие мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет наиболее продуктивно развиваться при реализации разработанной нами психологической программы.

Реализация цели предполагает решение следующих теоретических задач:

1) Изучить литературу по проблеме исследования;

2) Выявить особенности мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3) Разработать, апробировать и оценить эффективность психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы: в ходе исследования были использованы методы, соответствующие цели, гипотезе и задачам работы. Применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психологической литературы по проблеме исследования, ко вторым – экспериментальные методы – констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент. Также в исследовании использовались методы количественной и качественной обработки данных для анализа полученных результатов, интерпретационные методы.

В ходе исследования применялись психодиагностические методики:

1) «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик), 2008 г. [30];

2) «Чего не хватает на этих картинках?» (Р.С. Немов), 2001 г. [46];

3) «Складывание разрезных картинок» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), 2005 г. [59];

4) «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик), 2008 г. [30].

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения «Детский сад № 28 «Аленький цветочек» комбинированного вида» (МДОБУ «Детский сад № 28»). Для диагностики были выбраны 20 воспитанников старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Все дети с задержкой психического развития.

Этапы проведения исследования:

1. Аналитический этап (сентябрь 2023 – сентябрь 2024). Осуществлялся подбор, анализ и изучение психологической и специальной литературы по проблеме исследования. Определялись теоретические и методологические основы работы, были сформулированы цели и задачи; определены объект и предмет исследования.

2. Экспериментальный этап (октябрь 2024 – май 2025). На этом этапе был проведен констатирующий эксперимент, полученные результаты были проанализированы и описаны. На основе выявленных особенностей мыслительных операций детей дошкольного возраста была разработана и апробирована психологическая программа (формирующий этап эксперимента). Далее был проведен контрольный этап эксперимента, по результатам которого была выявлена эффективность программы.

3. Заключительно–обобщающий этап (сентябрь – ноябрь 2025). Все результаты исследовательской работы систематизировались и обобщились. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

Теоретическая значимость работ**ы** заключается в возможности расширения и углубления тех теоретических представлений, которые существуют, по проблеме развития мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития. Результаты данного исследования позволяют теоретически обосновать разработанную психологическую

программу и расширить знания о специфике мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическое значение работы заключается в разработке психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данная программа может быть использована педагогами–психологами, воспитателями, узкими специалистами, кто работает с данной категорией детей с целью построения системы психолого–педагогического сопровождения в образовательной организации.

Апробация результатов исследования**:** в течение выполнения исследовательской работы для ознакомления научного сообщества с результатами нашего исследования, результаты диссертационной работы были изложены в виде статей:

Титинина Д.Д. Особенности мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития//Сборник научных статей «Человек в социальном пространстве: психологические и социологические аспекты» /Издательство ООО «Манускрипт» совместно с партнерами Наука и инновации, Научно-издательский центр «Первая книга», 2025 г (в печати)

2. Титинина Д.Д. Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // «Социально-психологические проблемы современной семьи: ценности и образ мысли». Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, 22 октября 2025 г.), С.216 – 220.

Структура исследования. Магистерская работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (86 наименования), приложений. Общий объем работы составляет 96 страниц.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Проблема изучения мыслительных операций в психолого-педагогической литературе

Проблема мышления занимает центральное место в психологических исследованиях, поскольку она определяется как ключевой фактор развития и становления личности. Индивидуальные особенности мыслительных процессов существенно влияют на эффективность познавательной, учебной и трудовой деятельности человека и на его адаптацию в социальной среде [33].

В современной психологической науке мышление трактуется как процесс опосредованного и обобщённого отражения предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях [12]. В рамках исследования мышления особое внимание уделяется его соотношению с понятием интеллекта. В литературе выделяют два основных подхода к пониманию интеллекта. Первый, более широкий, рассматривает интеллект как интегральную биопсихическую характеристику человека, определяющую его адаптивные возможности (Ж. Пиаже, В.Г. Чарлсворз). Второй, более узкий, трактует интеллект как совокупность обобщённых умственных способностей индивида, включающую в определённой мере и иные познавательные процессы (Л.М. Веккер, Л.А. Венгер, А.Г. Маклаков, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина) [16]. В этом контексте интеллект охватывает более широкий спектр функций, чем собственно мышление.

Психолого-педагогическая литература традиционно выделяет три основных вида мышления, возникающие в онтогенезе последовательно: наглядно-действенное (познание на основе конкретных действий с предметами), наглядно-образное (познание посредством образов и

представлений) и словесно-логическое (мышление, опирающееся на рассуждение и абстрагирование). В целом мышление определяется как процесс, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности в её существенных связях [12]. Мышление всегда базируется на чувственном опыте (восприятии, ощущении, представлении) и направлено на переработку сенсорной информации с выработкой теоретических и практических выводов.

Анализ научной литературы позволяет выделить ключевые характеристики развития мышления. И.С. Любченко отмечает, что мышление не существует изолированно как самостоятельный процесс; оно органически включено в систему познавательных процессов – восприятие, внимание, память, воображение, речь – и степень его проявления в этих процессах определяет уровень их развития [63, с.14]. Результатом мышления являются мысли и идеи; его основные признаки – самостоятельность, критичность, гибкость, последовательность, скорость, объём и глубина. Язык выступает необходимым условием проявления мышления: с его помощью формируются и выражаются понятия, суждения и умозаключения; вопрос как речевой стимул инициирует организованный мыслительный поиск и тем самым подчёркивает единство мышления и языка [43, с.17, 19, 21].

Мышление проявляется в формах суждения, рассуждения и умозаключения. Суждение отражает объекты и их отношения как отдельную мысль, рассуждение – последовательную связь суждений, служащую решению задачи; умозаключение является итогом мысленного поиска и даёт практический ответ.

Понятийное мышление рассматривается как интегральная функция интеллекта, объединяющая многоуровневые операции в единую систему; Л.М. Веккер подчёркивает роль мышления как интегратора интеллекта. В процессе интеллектуального развития операционные структуры интеллекта (мысленные операции) приобретают новые качества: координованность, обратимость, автоматизированность, сокращённость.

Ж. Пиаже выделял последовательные стадии онтогенеза мышления: сенсомоторная (до 2 лет), дооперативная или наглядная (до 7 лет), стадия конкретных операций (до 11–12 лет) и стадия формальных операций (до 13–14 лет). Учитывая это, умственные операции рассматриваются как элементы мыслительного процесса, обладающие собственными действиями и механизмами; развитие логического мышления неразрывно связано с развитием этих операций [24]. В психолого-педагогической литературе к основным мыслительным операциям относят анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование; также выделяются операции классификации, конкретизации и систематизации. Все эти операции раскрывают содержание опосредованного познания, позволяя выделять существенные связи и отношения [19].

Операция сравнения занимает центральное место: посредством сопоставления предметов и их свойств определяется сходство и различие, что является предпосылкой классификации. Сравнение часто выступает первичной формой познания, а его глубина зависит от предварительного анализа и последующего синтеза. Анализ, в свою очередь, представляет собой мысленное разделение объекта на составляющие, выявление существенных элементов, что даёт ключ к пониманию сущности явления. Однако анализ лишь в сочетании с синтезом обеспечивает целостность познания: синтез воссоздаёт единство из выделенных элементов, что делает мыслительную деятельность аналитико-синтетической по своей природе [15].

Абстрагирование и обобщение – дополнительные, но важные операции. Абстрагирование отделяет одни признаки предмета от других, обеспечивая возможность оперировать понятием вне конкретных объектов; это ключевой механизм теоретического мышления. Обобщение объединяет объекты по общим признакам, позволяя оперировать классами предметов и формулировать универсальные принципы [40, 17].

Классификация организует объекты по родовым и видовым признакам посредством обобщения, а конкретизация, обратная абстрагированию, помогает представить общее через единичный пример. А.Г. Маклаков подчёркивал роль конкретизации как способа углубить понимание общего посредством конкретных иллюстраций [32, с.317].

Таким образом, любые мыслительные действия опираются на систему операций, которые изначально формируются в действиях с предметами и затем переводятся на более абстрактный, мысленный уровень. Ж. Пиаже подчёркивает, что сформированность мыслительных операций обеспечивает интеллектуальную адаптацию ребёнка к среде – мышление становится независимым от непосредственного опыта и способным к оперированию абстрактными структурами [16, с.206].

Развитие умственных способностей происходит через овладение системой знаний; прогресс логического мышления проявляется в способности ребёнка решать всё более сложные задачи, выполнять соответствующие операции и оформлять результаты в понятиях, суждениях и умозаключениях. Операции становятся более сложными и совершенными, их роль в мыслительном процессе изменяется и усложняется [39].

Индивидуально-личностные особенности определяют темпы и характер формирования мыслительных операций: у кого-то быстрее развиваются анализ и синтез, у кого-то – сравнение или обобщение. При относительно сбалансированном развитии ребёнок способен осваивать как простые, так и сложные операции; при низком уровне развития обычно формируются лишь простые операции [11]. Индивидуальные различия проявляются в таких свойствах мышления, как самостоятельность, гибкость, скорость и ригидность [14]. Самостоятельность предполагает способность ставить и решать новые задачи, гибкость – быструю смену стратегий, скорость – оперативность решения (зависящая от знаний и нервной подвижности), ригидность – инертность мышления [12, 18, 21].

Методика воспитания и обучения может значительно влиять на развитие этих свойств: организованное обучение способствует формированию навыков анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения. Л.С. Столяренко подчёркивает, что первые обобщения ребёнок усваивает через общественный опыт и помощь взрослого, а переход от практических действий к внутренним мысленным операциям осуществляется посредством словесного оформления действий [33, с.124]. Л.С. Выготский выделял этапы формирования понятийного мышления, ключевые для дошкольного и младшего школьного возраста: синкретизм (2–3 лет), стадия цепочек попарной схожести (3–4 лет) и стадия объединения предметов по сходству без явного выявления признаков (6–8 лет) [6].

С.Л. Рубинштейн подчёркивает, что обобщение и опосредованность – основные признаки нормального детского мышления, и что взрослый играет ведущую роль в организации упражнений, способствующих развитию ребёнка [42]. В итоге мышление развивается от конкретных образов к понятийному уровню, при этом социализация и речевое развитие выступают необходимыми условиями перехода от допонятийного к понятийному уровню.

Критерии сформированности мыслительных операций, предложенные Н.С. Павелковым и А.П. Цигипало, включают познавательную активность, понимание задач, умение выделять тонкие различия, анализировать, обобщать, устанавливать закономерности, выполнять задания без сторонней помощи, опираться на предыдущий опыт и проявлять самостоятельность и интерес. Эти критерии применяются для выделения уровней сформированности логических приёмов от очень низкого до очень высокого [48, с.147]. Диагностика мыслительных операций позволяет не только оценивать текущий уровень, но и разрабатывать адекватные психолого-педагогические интервенции, поскольку уровень логического мышления является ключевым показателем готовности ребёнка к школьному обучению.

Таким образом, мышление рассматривается как сложный психический процесс отражения действительности, тесно связанный с речью. Логическое мышление – высшая форма мыслительной деятельности, оперирующая понятиями, суждениями и умозаключениями и использующая базовые операции анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Понимание онтогенеза, структуры и функционирования этих операций имеет ключевое значение для построения эффективных коррекционно-образовательных программ, направленных на формирование интеллектуальной готовности ребёнка к школе.

1.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В современной психологии и педагогике проблема задержки психического развития (ЗПР) рассматривается как многоплановое явление, имеющее разнообразные подходы к классификации и интерпретации. Так, И.И. Мамайчук определяет ЗПР как вариант дизонтогенеза, при котором наблюдается замедление формирования познавательных процессов и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [38]. Вследствие этого процесс становления психических функций у детей с ЗПР существенно отличается от нормального онтогенеза: отдельные функции формируются с отставанием, некоторые умения развиты на низком уровне, что снижает общую эффективность познавательной деятельности ребёнка.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер вводят понятие «психического инфантилизма», подчеркивая, что у ряда детей психические процессы соответствуют более ранним возрастным этапам, тогда как биологический возраст остаётся старше [31; 32]. Психический и психофизиологический инфантилизм прежде всего затрагивают познавательную сферу, и в этом контексте ЗПР проявляется наиболее выраженно.

По существу, исследователи сходятся во мнении, что у детей с ЗПР прежде всего страдают познавательные процессы – мышление, внимание, восприятие, память – что, в свою очередь, отражается на развитии речи, эмоциональной регуляции и волевой сферы. Поскольку психические функции взаимосвязаны, отставание одной области неизбежно влечёт отставание других; особенно тесно взаимосвязаны речь и мышление. Совокупный характер трудностей делает ЗПР комплексной проблемой, требующей разнонаправленных коррекционных мер; при своевременной, системной и качественной психолого-педагогической поддержке отставание может быть преодолено и развитие ребёнка скорректируется к возрастной норме [61].

Классическая классификация ЗПР, предложенная К.С. Лебединской, выделяет формы конституционального генеза (психофизический инфантилизм), соматического, психогенного и церебрально-органического происхождения, при этом каждой форме соответствует определённая клинико-психологическая структура проявлений и различная прогностическая значимость [46]. И.С. Марковская дополнила эту классификацию, выделив два варианта органического инфантилизма: «тип психической неустойчивости» и «тип психического торможения» [46]. При первом варианте наблюдается повышенный эмоциональный фон с эйфорическими проявлениями, болтливостью, рассеянностью внимания и быстрой утомляемостью; при втором – пониженный фон настроения, тормозимость, несмелость, замедленность действий и реакций.

На основании обобщения эмпирических данных можно выделить общие признаки различных вариантов ЗПР: сочетание незрелости интеллектуальной и эмоциональной сфер, неравномерное созревание высших психических функций, пониженная познавательная активность и нарушенные регулятивные компоненты деятельности. Исследования М.С. Певзнера, Т.А. Власовой, Г.Е. Сухаревой, К.С. Лебединской, У.А. Ульенковой, С.Н. Шевченко и других посвящены особенностям

психического развития детей с ЗПР и демонстрируют многообразие проявлений и причин у данной группы.

Особое внимание уделено изучению внимания у детей с ЗПР. Л. Переслени и В. Лубовский отмечают замедление и неравномерность становления устойчивости внимания, сложности переключения и распределения внимания; у ряда детей концентрированность внимания спадает по мере продолжения задания или проявляется лишь после начала выполнения части работы [36]. В. Лубовский подчёркивает связь между нарушениями внимания и особенностями памяти: ограниченный объём, непроизвольность и быстрота забывания при повышенной нагрузке. Т. Егорова, Н. Поддубная и В. Подобед указывают, что у детей с ЗПР ограничен объём памяти и снижена длительность запоминания; общее снижение продуктивности непроизвольного запоминания отмечает и В. Лутонян.

Дефицит формирования мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и переноса – описан в работах Т. Артемьевой, Т. Фотековой, Л. Кузнецовой и других. Исследования И. Кулагиной, Т. Пускаевой и С. Шевченко дают представление о специфике познавательной деятельности детей с ЗПР, тогда как личностные особенности этой категории исследованы в меньшей степени. Л. Кузнецова и Н. Белопольская обращают внимание на особенности мотивационно-волевой сферы: слабость волевых процессов, импульсивность или, наоборот, вялость и апатия, ограниченная способность самостоятельно разворачивать игровую деятельность [11]. Н. Нестерчук указывает на отсутствие устойчивого познавательного интереса и недостаточность волевой и эмоциональной сферы как факторы, затрудняющие обучение. А. Васильева и Г. Ефремова обращают внимание на проблемы социальных эмоций и трудности в налаживании тёплых взаимоотношений со сверстниками.

У. Ульенковой разработана комплексная концепция диагностики и коррекции детей с ЗПР «дошкольное заведение – школа», включающая методические подходы к работе в диагностико-коррекционных группах; она

подчёркивает, что к моменту поступления в школу у многих детей с ЗПР не сформированы произвольность и саморегуляция, что затрудняет обучение в начальной школе [33]. Н. Каут показала низкий уровень саморегуляции у шестилетних детей с ЗПР, проявляющийся в слабой ориентировке на заданное и забывчивости правил.

В. Лубовский демонстрирует, что низкая работоспособность и повышенная утомляемость у детей с ЗПР приводят к импульсивности, неорганизованности действий и ошибкам при выполнении новых видов работы: такие дети хуже ориентируются в заданиях и реже применяют рациональные приёмы [36]. В целом, ЗПР может быть первичным (обусловленным интеллектуальными предпосылками) или вторичным (вызванным сенсорными, моторными, речевыми дефицитами или социальной депривацией), а при органическом поражении мозга проявляться устойчиво.

Диагностика клинических форм ЗПР остаётся сложной задачей; разграничение ЗПР, умственной отсталости и нормы требует совершенствования инструментов, учитывающих психологическую структуру дефекта. В итоге дети с ЗПР – это группа с неравномерным или задержанным созреванием высших психических функций, низкой познавательной активностью, сниженной работоспособностью и недостаточно развитой эмоционально-личностной сферой. Эти особенности существенно затрудняют социальное развитие и усвоение норм саморегуляции.

Обобщая результаты исследований, можно заключить, что у дошкольников с ЗПР в различной степени присутствует задержка формирования всех психических процессов и мыслительных операций, что приводит к отставанию словесно-логического мышления от возрастной нормы и требует целенаправленных диагностических и коррекционных мероприятий.

1.3 Современное состояние изучения проблемы мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Мышление и речь находятся в тесной функциональной взаимосвязи: речь отражает качественные характеристики мыслительных процессов и операций, и при нарушениях в сфере мышления речевая деятельность становится фрагментированной, нелогичной и неполноценной. Н.И. Жинкин подчёркивает, что задержка одного из компонентов – мышления или речи – может привести к задержке всего развития ребёнка или даже к его остановке [20]; данное положение находит подтверждение в наблюдениях у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

О. Н. Абобакирова отмечает, что дети с ЗПР испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, обладают ограниченным объёмом представлений о свойствах и функциях предметов окружающего мира, что снижает качество познавательной деятельности [2]. Вследствие этого у дошкольников с ЗПР наблюдается незрелость базовых мыслительных операций – анализа, синтеза, выделения существенных признаков и обобщения – и слабое развитие абстрактного мышления. Для таких детей характерна повышенная потребность во времени на приём и переработку сенсорной информации.

Эмпирические данные показывают, что анализ у детей с ЗПР оказывается менее полным и тонким: они выделяют значительно меньше признаков объекта по сравнению со сверстниками, действуют без системного плана и с трудом проводят обобщение. Эти особенности связаны с ограниченным личным опытом и недостаточностью представлений об окружающем, что препятствует эффективному усвоению новых знаний. Кроме того, у детей с ЗПР отмечается низкая гибкость мышления и склонность к шаблонным способам решения задач; операции

абстрагирования и обобщения формируются затруднённо и требуют целенаправленной тренировки.

Многие дети с ЗПР демонстрируют низкую готовность к интеллектуальному усилию: поверхностные и ограниченные представления об объектах, неспособность устанавливать последовательные связи между предметами и явлениями и последовательно анализировать ситуацию приводят к затруднениям при решении задач. В возрасте 5–6 лет у таких детей недостаточно сформированы ключевые мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение и сравнение – причём их развитие во многом зависит от состояния восприятия и внимания.

При выполнении задач на анализ геометрических форм и сложных узоров дети с ЗПР часто не способны выделить симметричность, единство частей или корректно разместить элементы на плоскости; при этом с более простыми узорами они справляются лучше, что указывает на влияние объёма и расположения элементов на успешность выполнения задания [6, с.65]. Особенно тяжело им даются задания без наглядного материала: неспособность мысленно воссоздать образ свидетельствует о слабости восприятия и препятствует развитию абстракции.

Детям с ЗПР затруднительно описывать сюжетные картины: они не выделяют существенное из целого, обращая внимание на несущественные признаки; анализ ими проводится неполно, неточно, односторонне [22, с.106]. При планировании действий дети нередко не предвидят результаты, игнорируют малозаметные детали и повторяют малоэффективные действия – это указывает на дефекты операций анализа, конкретизации и сравнения. Сложности также связаны с трудностью синтеза – созданием целого из частей и оперированием пространственными образами [10, с.56].

На раннем (ориентировочном) этапе решения задач у детей с ЗПР часто отсутствует адекватная процедура подготовительного анализа, они приступают к выполнению без выработки плана, что ведёт к множеству ошибок и снижает эффективность деятельности (Т. Егорова, Н.И. Королько)

[21, с.42]. Вследствие этого при решении наглядных и вербальных задач у детей 5–6 лет с ЗПР процесс формирования высказывания по сюжету протекает импульсивно, без предварительного обдумывания и планирования; дети нуждаются в руководстве взрослого, так как не владеют автономной процедурой анализа и синтеза [9, с.59].

В.И. Лубовский показал, что дети с ЗПР часто проводят анализ бессистемно, пропуская детали и выделяя ограниченное число признаков; при обобщении они склонны к попарному сравнению, не охватывая весь набор объектов [2, с.136]. У.В. Ульенкова подчёркивает, что эти дети недостаточно владеют умением рассуждать и делать выводы, поэтому избегают ситуаций, требующих глубокого анализа; их ответы нередко случайны и необоснованны, а способности к полному анализу объектов ограничены [19, с.124].

В исследовании овладения элементарными понятиями у детей с ЗПР (С.Г. Шевченко) отмечены неправильное расширение объёма родовых и видовых понятий и слабая их дифференциация; при обобщении дети не устанавливают причинно-следственные связи между предметами и явлениями и плохо выделяют общий признак при группировке предметов (они часто используют случайные характеристики: «всё это у меня дома», вместо общего названия «посуда») [23, с.105].

В психолого-педагогической литературе вопросы познавательной сферы детей с ЗПР освещены в работах В. Лубовского, И. Кулагиной и других; немало исследований посвящено речевым нарушениям у этой категории – ограниченному словарному запасу (С. Шевченко), специфике речевых процессов (Е. Слепович, Г. Триггер), трудностям в усвоении сложных грамматических конструкций (Л. Яссман) и особенностям письменной речи (Г. Триггер). Т. Фотекова и Л. Переслени подчёркивают низкий уровень сформированности основных мыслительных операций у детей с ЗПР.

Н. Борякова связывает трудности построения высказываний у детей с ЗПР с незрелостью познавательной деятельности, недостаточной саморегуляцией и несформированностью произвольных процессов; она настаивает на необходимости специально организованного обучения, направленного на активизацию речевой деятельности, развитие речевого опосредования и обучение планированию высказывания [21; 22]. С. Шевченко отмечает, что дефекты речи у детей с ЗПР выражены на фоне ограниченности познавательной деятельности [25].

В целом, у старших дошкольников с ЗПР фиксируется низкий уровень всех логических операций и сниженная связность высказываний. Это требует системной диагностической и коррекционной работы, направленной на развитие познавательных функций и речевых навыков как взаимосвязанных компонентов готовности ребёнка к учебной деятельности.

Выводы по первой главе

1. Анализ литературных источников подтверждает, что мышление представляет собой специфический вид умственной деятельности, задача которого – познание сущности предметов и явлений, установление их закономерных связей и отношений. Мышление трактуется как обобщённое и опосредованное отражение действительности, а в онтогенезе его формы развиваются последовательно: сначала наглядно-действенное, затем наглядно-образное и, в дальнейшем, вербально-логическое. Понятийное мышление рассматривается как высшая ступень этого развития – результат постепенного перехода от конкретно-наглядных форм к опосредованным понятиям, причём по мере своего становления оно оказывает всё более существенное обратное влияние на функционирование более простых форм познания. Существенно, что развитие каждой формы мышления служит базой для становления последующей, поэтому гармоничное формирование

всех видов мышления в период их онтогенетического становления имеет принципиальное значение.

2. Исследуя динамику мышления в старшем дошкольном возрасте, можно констатировать, что именно на этом этапе происходят глубокие качественные преобразования в познавательной сфере ребёнка. Возникают новые формы интеллектуальной деятельности, меняется содержание мыслительных операций, и эти изменения являются одним из ключевых факторов общего психологического развития. Полученные данные свидетельствуют о том, что достигнутые уровни формирования мыслительных процессов не исчезают бесследно: они перерабатываются, трансформируются и включаются в структуру вновь возникающих операций. В дошкольном возрасте мыслительная деятельность начинает функционировать более системно: одновременно вовлекаются разнообразные виды мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое – что создаёт основу для дальнейшего развития рассудочной и понятийной деятельности.

3. При этом у детей с задержкой психического развития (ЗПР) обнаруживается ряд устойчивых трудностей. Для этой категории типична сниженная работоспособность и низкий уровень познавательной активности; процессы анализа и переработки информации протекают с замедлением. Вместе с тем у детей с ЗПР нередко сохраняется открытость к помощи взрослого и готовность к обучению, что указывает на их потенциальные возможности для развития при условии целенаправленного педагогического вмешательства. Главное различие между детьми с ЗПР и нормотипичными сверстниками заключается в отставании интеллектуального развития, проявляющемся во всех компонентах мыслительной деятельности.

В частности, даже при относительно сформированном наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении у детей с ЗПР заметны значительные затруднения при практическом применении этих форм. Особенно ярко отставание проявляется в операциях анализа, синтеза,

обобщения и абстрагирования; трудности наибольшей степени наблюдаются в операциях словесно-логического мышления, поскольку выполнение вербальных и рассудочных задач без опоры на наглядность остаётся затруднительным. Аналогичная сложность проявляется и при установлении логических связей между понятиями по аналогии.

Учитывая указанные особенности познавательной деятельности старших дошкольников с ЗПР, возникает необходимость разработки специализированных развивающих программ. Эти программы должны быть ориентированы на поэтапное формирование мыслительных операций и навыков умственной деятельности, сочетать тренировку наглядно-действенных и наглядно-образных операций с постепенным переходом к словесно-логическим формам, а также предусматривать коррекцию внимания, памяти и мотивированности как базовых предпосылок для успешного развития логического мышления.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и описание методик исследования

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробации психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести эмпирическое исследование развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР.
2. Разработать и апробировать программу развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР.
3. Оценить эффективность программы развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР.

Основные этапы исследования:

1. Выбор группы для исследования: для исследования были выбраны 20 детей 5–6 лет с задержкой психического развития МДОБУ №28 «Аленький цветочек» г. Минусинска. От родителей обучающихся было получено письменное согласие на участие в эмпирическом исследовании.

2. На втором этапе исследования с испытуемыми была проведена батарея выбранных диагностических методик.

3. На третьем этапе проводилась обработка, анализ и интерпретация полученных результатов.

4. На следующем этапе мы провели сравнительный анализ испытуемых в процентном соотношении.

5. Далее мы разработали психологическую программу, направленную на развитие операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

6. На завершающем этапе работы мы повторно провели диагностику с помощью методик, используемых на констатирующем этапе эксперимента, и провели сравнительный анализ полученных данных с целью оценить эффективность программы развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Эмпирическая работа проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения «Детский сад № 28 «Аленький цветочек» комбинированного вида» (МДОБУ «Детский сад № 28»). В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Все учащиеся по заключению психолого–медико–педагогической комиссии имели задержку психического развития.

Исследование выполнялось в три последовательных этапа. Констатирующий этап (I) проводился в период с сентября 2023 г. по сентябрь 2024 г.; формирующий этап (II) реализовывался с октября 2024 г. по май 2025 г.; контрольный этап (III) завершил работу в период с сентября по ноябрь 2025 г. Такая поэтапная схема позволила не только зафиксировать исходный уровень исследуемых показателей, но и применить коррекционно-развивающую интервенцию с последующей проверкой её эффективности.

На констатирующем этапе были использованы стандартизованные диагностические методики отечественных исследователей: С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, Н.Я. и М.М. Семаго, Р.С. Немова. Оценка результатов осуществлялась по пятибалльной шкале, где 5–4 соответствовали высокому уровню развития, 3–2 – среднему уровню, 1–0 – низкому уровню. Такой градуированный подход обеспечил возможность количественной и качественной интерпретации исходных данных и отслеживания динамики под влиянием коррекции.

Применённые диагностические процедуры и их содержание:

1. Методика «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, 2008) предназначена для выявления у ребёнка способностей к обобщению и абстрагированию, умению группировать объекты по существенным признакам и устанавливать логические связи между предметами. Тестовый материал состоит из набора карточек (16 штук) с изображениями отдельных предметов, которые испытуемый должен рассортировать по группам на основании общих признаков [30].

2. Методика «Чего не хватает на этих картинках?» (Р.С. Немов, 2001) служит диагностике уровня наглядно-образных представлений и мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения. Испытуемому предлагается серия рисунков (7 шт.), в каждом из которых отсутствует существенная деталь; задача – как можно быстрее обнаружить и назвать недостающий элемент, что отражает оперативность и глубину зрительного анализа [46].

3. Метод «Складывание разрезных картинок» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, 2005) направлен на оценку актуального уровня наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, прежде всего способности соотносить части и целое и оперировать пространственной координацией. Материал включает три пары картинок, одна из которых разбита на пять фрагментов; требуется восстановить разрезанную картинку, опираясь на эталон [59].

4. Методика «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, 2008) направлена на исследование логического мышления и способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, а также на умение составлять связный рассказ по серии сюжетных изображений. Тестовый блок состоит из сюжетных картинок, отображающих последовательность событий; оценивается правильность определения порядка и содержательная связность устного пересказа [30].

Далее предлагалось провести детальный анализ и интерпретацию результатов, полученных на I этапе, с целью выявления зон дефицита

мыслительных операций у испытуемой выборки и обоснования содержания формирующего эксперимента.

2.2. Результаты констатирующего этапа эксперимента

На данном этапе эмпирического исследования нашей целью являлось выявление особенностей мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для достижения данной цели мы использовали набор из пяти методик, описанных выше.

При помощи методики «Классификация предметов» С.Д. Забрамной и О.В. Боровик, мы получили результаты контрольной группы, по которым определяется способность детей устанавливать логические связи, группировать объекты на основе существенных признаков, а также установить характер процесса обобщения и абстрагирования.

Сравнительные результаты данной методики, определяющие уровень развития обобщения и абстрагирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения уровня обобщения и абстрагирования мышления детей контрольной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик

Группа	Контрольная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	6	60%
Средний	2	20%
Высокий	2	20%

В результатах исследования выявлена следующая картина уровней развития навыка классификации и обобщения у испытуемой группы. У большинства воспитанников (60 %, 6 человек) зафиксирован низкий уровень выполнения задания: дети не показали способности выделять существенные признаки предметов и обобщать их по этим признакам, демонстрируя вместо этого хаотичную группировку карточек без опоры на системные критерии

классификации. Это указывает на затруднённость в операциях абстрагирования и отбрасывания несущественных характеристик.

У 20 % (2 ребёнка) уровень выполнения оценён как средний. Эти дошкольники частично владели приёмами группировки, однако испытывали трудности при вербальном обозначении групп и отдельных предметов, допускали ошибки в отнесении предметов к соответствующим классам и не всегда были уверены в правильности своих суждений.

Наконец, у 20 % (2 ребёнка) был обнаружен высокий уровень формирования данного навыка: эти дети демонстрировали устойчивую способность обобщать предметы по их существенным признакам и эффективно абстрагироваться от случайных характеристик, что свидетельствует о зрелой операции классификации и обобщения для данного возрастного уровня.

Выявленные результаты представлены на рисунке 1.

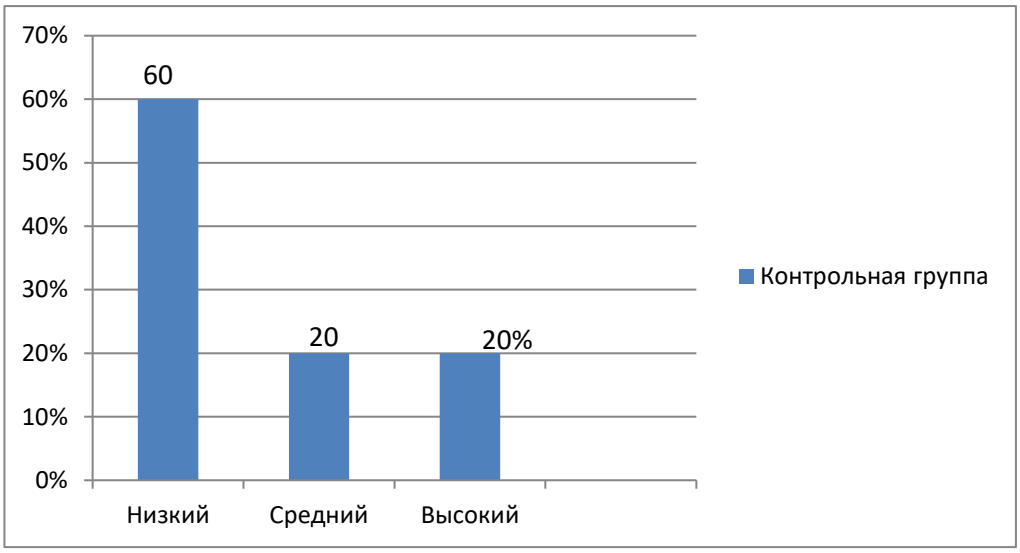


Рисунок 1. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик

Далее представлены и описаны результаты данной методики в экспериментальной группе. Результаты проведенной диагностики в экспериментальной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты изучения уровня обобщения и абстрагирования мышления детей экспериментальной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик

Группа	Экспериментальная	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	7	70%
Средний	2	20%
Высокий	1	10%

Проведённая психодиагностика выявила следующее распределение уровней сформированности навыка обобщения у обследованной группы. Наибольшую долю составили дети с низким уровнем – 70 % (7 человек). Это свидетельствует о том, что у большинства испытуемых наблюдается затруднённость в выполнении операции обобщения: дети неустойчиво выделяют существенные признаки объектов и склонны опираться на случайные, поверхностные характеристики при группировке.

Средний уровень зафиксирован у 20 % (2 ребёнка). Эти дети обладают частичной способностью к укрупнению групп предметов, однако при выполнении заданий нуждаются в организующей помощи взрослого и демонстрируют нестабильность при переходе от ситуационных объединений к объединениям на основе существенных признаков.

Высокий уровень продемонстрировал только 10 % выборки (1 ребёнок). Наблюдаемая у него способность относительно легко переходить от ситуативных объединений к обобщениям на основе существенных признаков указывает на более зрелую операцию классификации и абстрагирования по сравнению с остальными участниками исследования.

Выявленные результаты представлены на рисунке 2.

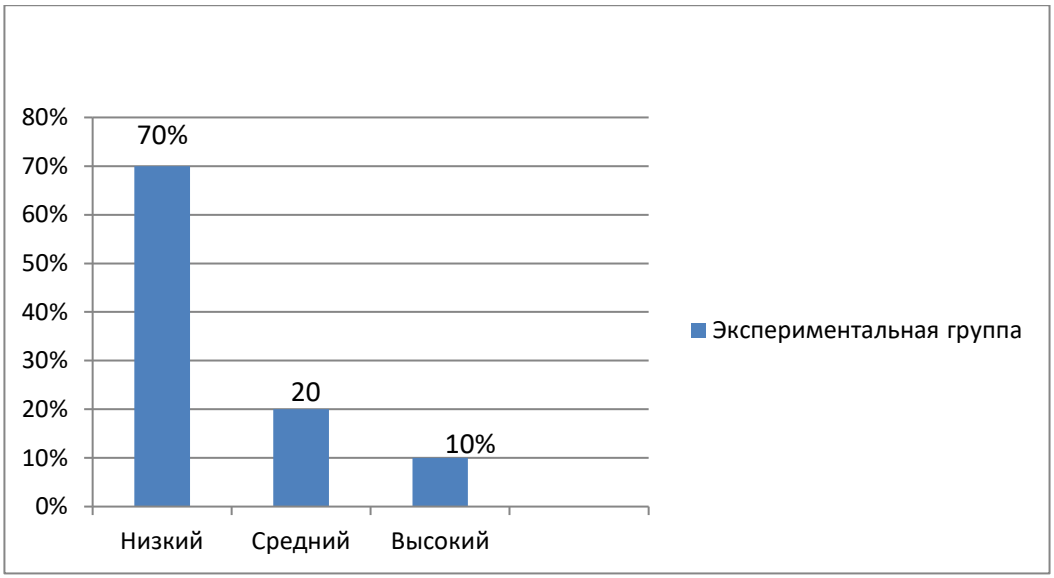


Рисунок 2. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик

По результатам данной методики, нами сделан вывод, что только 10% (1) воспитанник из экспериментальной группы не испытывает трудности при объединении предметов в группы на основе ситуационных или наглядных признаков.

Таблица 3. Результаты изучения мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

Группа	Контрольная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	5	50%
Средний	3	30%
Высокий	2	20%

Психодиагностическое обследование показало неоднородную готовность детей к выполнению операций анализа, синтеза и сравнения. У половины выборки (50 %, 5 детей) зафиксирован низкий уровень развития указанных мыслительных операций: эти дети не справились с заданием – они разбирали и раскладывали карточки в хаотичном порядке и не смогли аргументировать или обосновать свой выбор даже методом эмпирических

проб. Такое поведение указывает на недостаточную способность к выделению существенных признаков и к целенаправленному объединению элементов в целое.

Средний уровень наблюдался у 30 % (3 ребёнка). Эти дошкольники предпринимают осмысленные попытки выполнения задания: они пытаются группировать карточки и искать недостающую деталь, однако не всегда корректно называют или выбирают отсутствующий элемент, что свидетельствует о неполной сформированности операций анализа и синтеза и о необходимости внешней опоры и организации деятельности.

Высокий уровень продемонстрировали лишь 20 % (2 ребёнка). Эти участники уверенно и адекватно решали задачу: они целостно воспринимали ситуацию, корректно соотносили части и целое и делали обоснованный выбор предметов, релевантных предложенным изображениям. Полученные данные указывают на необходимость адресной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие аналитико-синтетических умений у основной части группы, при этом для части воспитанников уместны задания повышенной сложности и самостоятельности для дальнейшего стимулирования мыслительного роста.

Выявленные результаты представлены на рисунке 3.

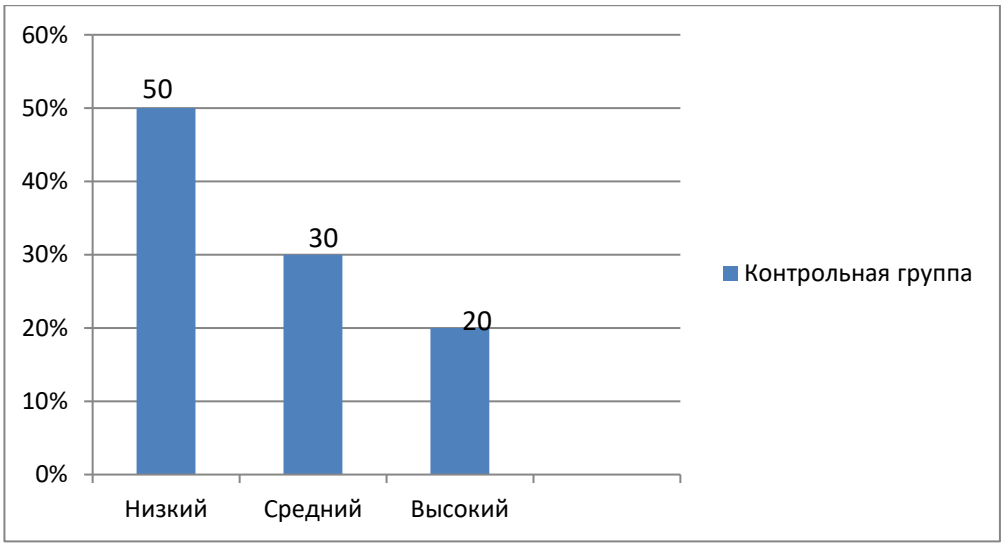


Рисунок 3. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Чего не хватает на этих рисунках» Р.С. Немова

Далее представлены результаты диагностики по методике изучения мыслительных операций детей экспериментальной группы «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова.

Таблица 4. Результаты изучения мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

Группа	Экспериментальная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	7	70%
Средний	3	30%
Высокий	0	0%

В результате диагностического обследования установлена неравномерность развития базовых мыслительных операций в выборке. У 70 % участников (7 детей) зафиксирован низкий уровень сформированности операций анализа, синтеза и сравнения. Эти дети не справились с предложенным заданием в отведённый временной интервал: их действия были фрагментарными, неконкретными, времени на выполнение требовалось существенно больше, чем нормативно предусмотрено, что указывает на значительные затруднения в выделении существенных признаков, в сопоставлении элементов и в воссоздании целостной структуры объекта.

Остальные 30 % испытуемых (3 ребёнка) продемонстрировали средний уровень развития указанных мыслительных операций. Данные дети предпринимали целенаправленные попытки соотнести называемые элементы с карточками и демонстрировали понимание задания, однако их ответы отличались неполнотой и нерегулярностью: не во всех случаях соотнесение было корректным, отмечалась неустойчивость в применении операций анализа и синтеза без внешней опоры. Эти результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного коррекционно-развивающего

вмешательства, направленного на повышение темпа и системности мыслительных операций у основной части выборки.

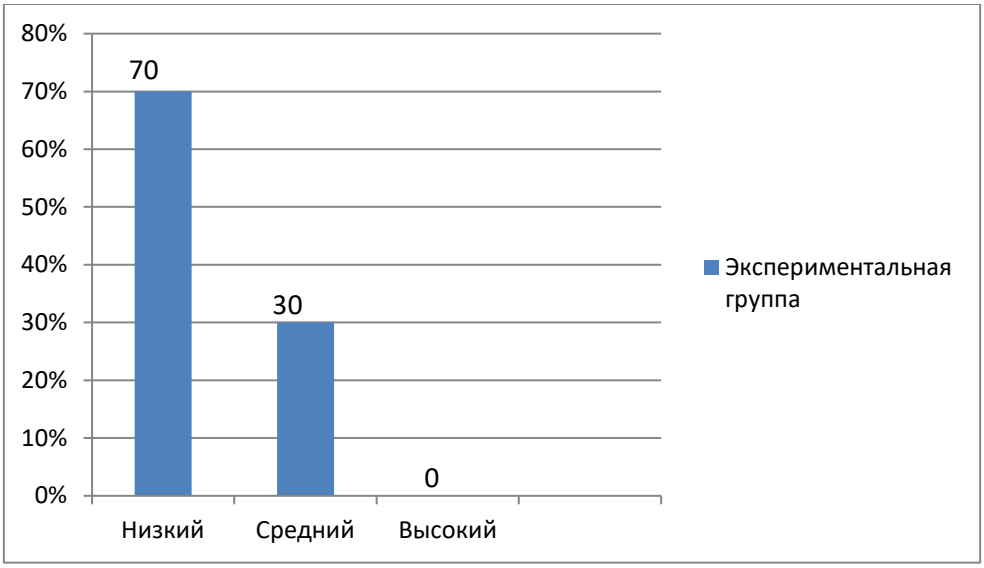


Рисунок 4. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

По результатам выполнения методики Р.С. Немова «Чего не хватает на этих рисунках?» у 30 % (3 воспитанника) зафиксирован средний уровень развития способности к целостному восприятию ситуаций. Эти дети в большинстве случаев верно определяли недостающие элементы на изображениях, хотя иногда требовали дополнительной времени или подсказки для уточнения ответа, что свидетельствует о сформированности, но ещё не полной автоматизации наглядно-образных операций анализа и синтеза.

В то же время 70 % (7 детей) продемонстрировали низкий уровень развития мыслительных операций – анализа, синтеза и сравнения – и наглядно-образных представлений. Для этой группы характерны затруднения в выделении существенных деталей картинок, трудности в интеграции локальных признаков в целостную картину и замедленное выполнение задания; дети чаще предлагали поверхностные или неверные ответы. Высоких результатов по данной методике в выборке не выявлено.

При применении методики Н.Я. и М.М. Семаго «Складывание разрезных картинок» у детей контрольной группы выявлена

удовлетворительная способность соотносить части и целое с учётом пространственной координации: испытуемые адекватно ориентировались на образец, корректно восстанавливали разрезанные изображения и демонстрировали сформированное умение оперировать пространственными отношениями между частями и целым. Эти результаты свидетельствуют о более развитыми наглядно-образных операциях у детей контрольной группы по сравнению с основной выборкой и подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы для повышения уровня пространственной интеграции и аналитико-синтетических навыков у детей с низкими показателями.

Таблица 5. Результаты диагностики детей контрольной группы «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго

Группа	Контрольная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	3	30%
Средний	6	60%
Высокий	1	10%

В контрольной группе диагностированы различные уровни сформированности операций соотнесения частей и целого с учётом пространственной координации. У 30 % испытуемых (3 ребёнка) выявлен низкий уровень этих операций: дети демонстрировали слабую мотивацию к выполнению задания, быстро отвлекались на посторонние стимулы и неспособны были самостоятельно соотнести фрагменты с образцом. Такое поведение отражает как дефицит пространственной интеграции, так и затруднения в поддержании учебной активности.

Средний уровень отметился у 60 % участников (6 детей). Эти дети в целом справлялись с заданием, однако делали это не безошибочно: например, они могли корректно восстановить две части изображения, тогда как третью собирали лишь при организующей помощи педагога. Такая динамика свидетельствует о частичной сформированности аналитико-синтетических и

зрительно-координационных операций при сохраняющейся зависимости от внешней опоры.

Высокий уровень был зафиксирован лишь у 10 % выборки (1 ребёнок): этот участник успешно и свободно собирал разрезанные картинки, опираясь исключительно на зрительное соотнесение частей и целого. Показатель указывает на развитое наглядно-действенно-образное мышление и устойчивую пространственную координацию у данного ребёнка.

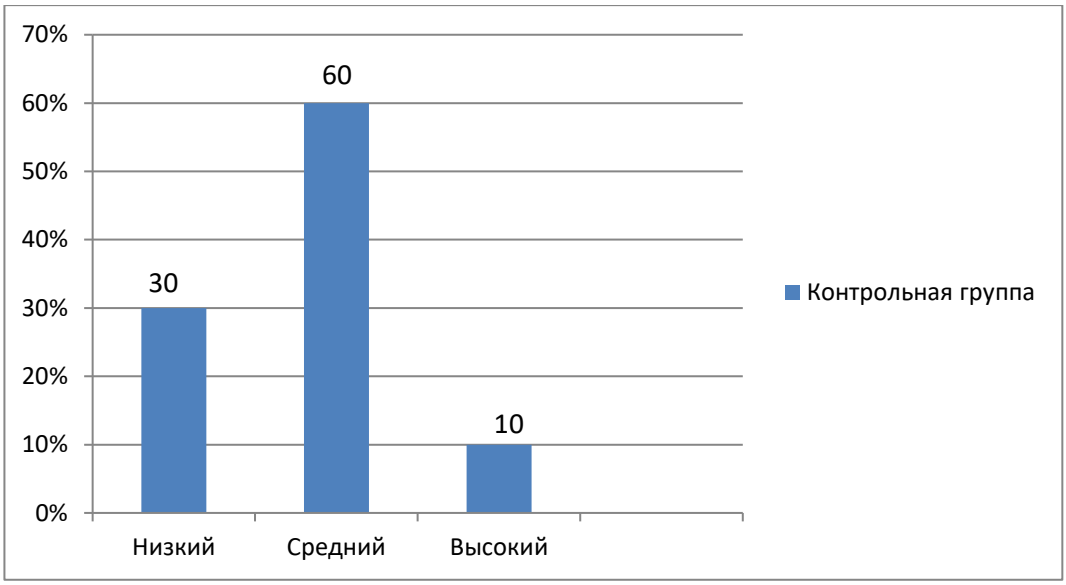


Рисунок 5. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго

Сравнительные результаты проведенной методики авторов Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Складывание разрезных картинок» в экспериментальной группе представлены нами ниже.

Таблица 6. Результаты диагностики детей экспериментальной группы «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго

Группа	Экспериментальная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	5	50%
Средний	4	40%
Высокий	1	10%

В обследуемой группе половина детей (50 %, 5 человек) продемонстрировала низкий уровень целостного восприятия предметной картинки. У этих испытуемых проявлялась высокая отвлекаемость и неспособность довести задание до логического конца: при сборке изображений или анализе сюжета они «теряли» средние фрагменты, сдвигали начало и конец композиции, допускали пространственные и семантические ошибки. Такое поведение указывает на недостаточную способность интегрировать отдельные элементы в цельный образ и на низкую устойчивость внимания в процессе визуально-пространственной работы.

Средний уровень выполнения был зафиксирован у 40 % (4 ребёнка). Эти дети выполняют задания преимущественно методом проб и ошибок; при этом после организующей помощи педагога они обычно корректируют действия и достигают требуемого результата. Такая динамика свидетельствует о формирующейся, но ещё не полностью автоматизированной способности к целостному восприятию и восстановлению образа.

Высокий уровень наблюдался лишь у 10 % выборки (1 ребёнок). У этого ребёнка наглядно-действенно-образное мышление развито достаточно для самостоятельного и правильного выполнения задания без внешней поддержки, что отражает зрелость операций анализа частей и их синтеза в целое.

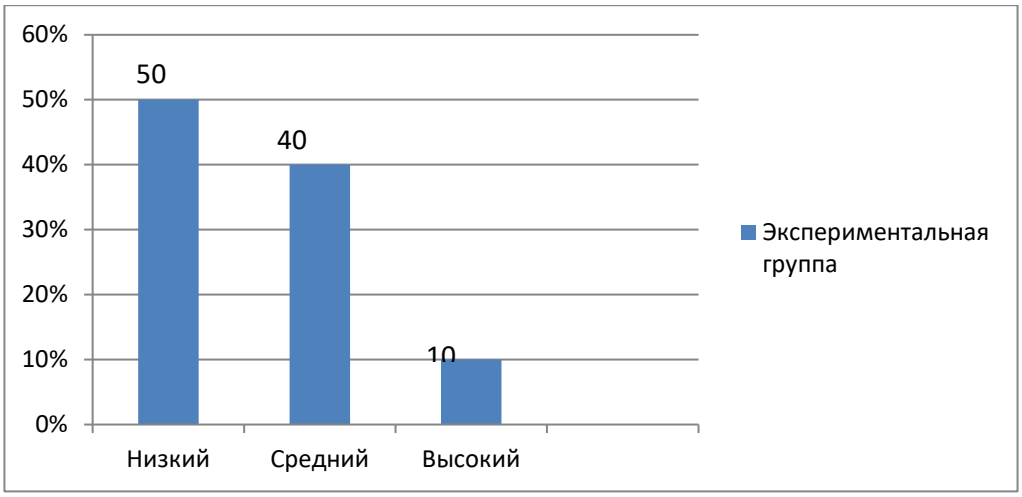


Рисунок 6. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго

Далее представлены результаты психодиагностической методики «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, которую мы проводили в контрольной группе, для выявления способности делать обобщения.

Таблица 7. Результаты диагностики детей контрольной группы «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик

Группа	Контрольная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	9	90%
Средний	1	10%
Высокий	0	0%

В результате обследования по методике, направленной на выявление способности к обобщению, у подавляющего большинства испытуемых (90 %, 9 детей) был зафиксирован очень низкий уровень выполнения задания. Эти участники столкнулись с существенными затруднениями при попытке выделить общие признаки и построить обобщение; девять детей не смогли выполнить задание в заданных условиях без внешней подсказки.

Средний уровень показал лишь один ребёнок (10 % выборки): он допускал ошибки при установлении требуемой последовательности и структурировании материала, однако при указании на недочёты смог

корректировать свои действия и довести выполнение до требуемого результата.

Высоких показателей по данной диагностической процедуре в группе не зарегистрировано. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование операций обобщения и выделения существенных признаков у подавляющего большинства обследованных детей.

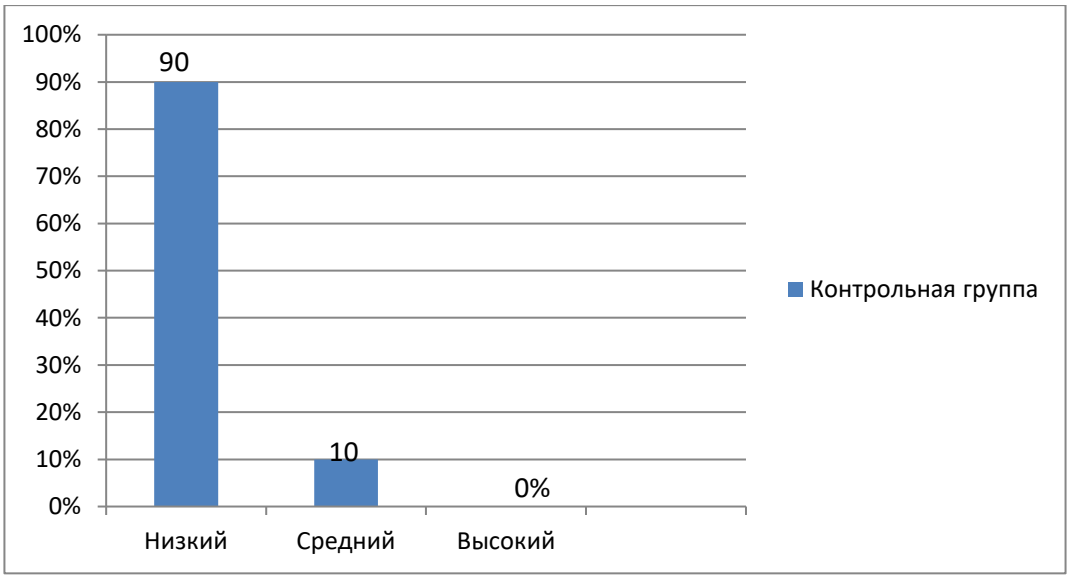


Рисунок 7. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик

Ниже приведены результаты проведенной психодиагностической методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровик «Последовательные картинки» в экспериментальной группе.

Таблица 8. Результаты диагностики детей экспериментальной группы «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик

Группа	Экспериментальная группа	
	Абсолютное значение	Проценты (%)
Низкий	10	100%
Средний	0	0%
Высокий	0	0%

Абсолютно у всех испытуемых в данной группе был выявлен низкий 100% (10) показатель развития логического мышления и способности обобщать. У всех испытуемых данное задание вызвало трудности. Дети затруднялись при составлении рассказа по картинкам – лишь перечисляли изображенные на картинках объекты. Это позволило нам сделать вывод, что у данной категории дошкольников не развито умение устанавливать причинно–следственные связи и делать обобщения.

Среднего и высокого уровня в данной методике выявлено не было.

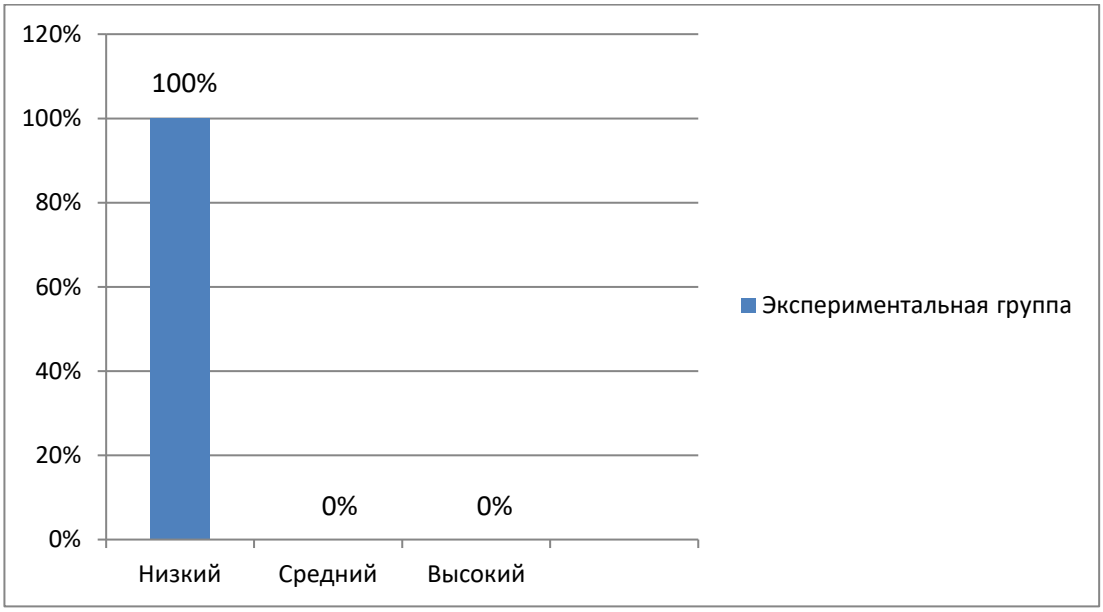


Рисунок 8. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик

По итогам диагностического обследования старших дошкольников с задержкой психического развития можно сделать устоявшийся вывод: уровень формирования мыслительных операций у данной контингентной группы существенно отстаёт от возрастной нормы. Анализ собранных данных показал, что это утверждение справедливо для детей обеих выборок (контрольной и экспериментальной).

Конкретно, по результатам тестовых заданий выявлены следующие закономерности. Во всех ключевых операциях логического мышления – синтезе, анализе, сравнении, классификации и обобщении – испытуемые демонстрируют выраженные затруднения. При выполнении заданий на

классификацию дети либо не выделяют существенные признаки объектов, либо опираются на случайные, нерелевантные признаки, что приводит к произвольным и ошибочным группировкам. В заданиях на обобщение большинство детей не обнаруживает общий признак в наборе предметов и не способен исключить предметы, не входящие в общий класс.

Речь и мышление также оказались тесно взаимосвязаны: дети с ЗПР в большинстве случаев не в состоянии составить связный устный рассказ даже с опорой на наглядные изображения. Это указывает на недостаточную сформированность операций абстрагирования и обобщения – дети затрудняются представить ситуацию целостно и вербализовать последовательность действий, ограничиваясь фрагментарными или хаотичными репликами. При заданиях на воссоздание целостного образа из частей наблюдались аналогичные проблемы: манипуляции носили преимущественно эмпирический характер, участники перемещали фрагменты бессистемно и редко приходили к организованному результату. Иногда, для выявления актуального уровня, использовались упрощённые задания, рассчитанные на младшие возрастные группы.

Высоких показателей сформированности мыслительных операций в выборке зафиксировано не было. Вся экспериментальная группа нуждается в систематической и комплексной коррекционной помощи со стороны педагогов-психологов. Такой лечебно-образовательный курс должен включать тренировки фонематического и наглядно-образного восприятия, специально организованные упражнения на анализ и синтез, работу по развитию операций сравнения и обобщения, а также формирование навыков планирования и проговаривания последовательности действий. Только систематическое и дифференцированное вмешательство может способствовать компенсации отставания и повышению готовности детей к школьному обучению.

Выводы по второй главе

1. При проведении диагностики мыслительных операций старших дошкольников с задержкой психического развития в исследовании использовались следующие методики: «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик); «Чего не хватает на этих картинках?» (Р.С. Немов); «Складывание разрезных картинок» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

В ходе исследования выявлено, что уровень развития операций мышления у данной категории детейнизкий. Это говорит о низком уровне развития всех мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация.

Согласно полученным результатам методики «Классификация предметов» у 60% (6 детей) контрольной и 70% (7 детей) экспериментальной групп преобладает низкий уровень выполнения данного задания, что говорит о недоразвитии операции классификации. Только по 20% (2 детей) в обеих группах показали средний результат, а высокий 20% (2 детей) и 10% (1 ребенок) в контрольной и экспериментальной группах, что говорит нам о том, что дети владеют обобщающими понятиями и могут классифицировать предметы по существенным признакам.

По методике Р.С. Немова «Чего не хватает на этих картинках?» мы получили следующие результаты: низкий результат 50% (5 детей) и 70% (7 детей) в обеих группах (контрольной и экспериментальной), что позволяет нам утверждать о недостаточном развитии операций синтеза, анализа и сравнения. По 30% (3 детей) в обеих группах показали средний результат – дети не всегда точно могли соотнести называемые предметы с карточкой. Только 20% (2 детей) в контрольной группе показали высокий результат, в экспериментальной – высокий показатель выявить не удалось.

Методика «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго показала, что в контрольной и экспериментальной группах низкий процент составил 30% (3 детей) и 50% (5 детей) соответственно. Это говорит

о том, что у детей преобладает низкий уровень развития таких мыслительных операций, как анализ и синтез взаиморасположения частей изображения, а также дети не способны соотносить части и целое с их пространственной координацией. Средний показатель составил 60% (6 детей) в контрольной группе и 40% (4 детей) в экспериментальной. Высокий показатель в обеих группах составил 10% (1 ребенок), у этих детей не вызвало трудностей собрать разрезные картинки.

Психодиагностическая методика «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная и О.В. Боровик выявила следующие результаты: практически у всех детей в обеих подгруппах не развита способность делать обобщения, а уровень развития логического мышления очень низок, т.к. в контрольной группе результат составил 90% (9 детей), а в экспериментальной 100% (10 детей). Средний показатель был выявлен только в контрольной подгруппе – 10% (1 ребенок), высокий выявить не удалось в обеих подгруппах.

2. В результате диагностики мы выявили, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития затрудняются в складывании разрезной картинки в целое, затрудняются в сравнении предметов, не могут выявить логическую последовательность событий, не умеют отделять существенные признаки от несущественных и на основе этого подбирать картинку, не могут разделить предметы на группы на основе существенных признаков.

Таким образом, проведенный констатирующий этап свидетельствует о том, что необходимо проводить целенаправленную коррекционно–развивающую работу, способствующую развитию мыслительных операций у детей 5–6 лет с ЗПР.

ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента

Мышление и речь тесно взаимосвязаны: речевые проявления человека отражают качество и структуру его мыслительных процессов, а дефекты мышления неизбежно проявляются в речевой деятельности – она становится фрагментарной, нелогичной и ограниченной. При задержке психического развития (ЗПР) это взаимодействие особенно очевидно: нарушение операций мышления приводит к дефициту речевых умений, а речевые ограничения препятствуют формированию сложных мыслительных операций. В этой связи вопрос о развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР и о необходимости целенаправленной развивающей работы приобретает ключевое значение.

Практика показывает, что дети с ЗПР в целом характеризуются низкой мотивацией к интеллектуальным нагрузкам: у них преобладают поверхностные и ограниченные представления об окружающем мире, слабая способность устанавливать логические связи и недостаточная готовность к целенаправленному умственному усилию. Эти особенности затрудняют решение задач, требующих анализа, синтеза, классификации и обобщения, и обусловливают необходимость специально организованной коррекционной работы.

В качестве основного метода коррекции логического мышления у дошкольников с ЗПР эффективной признаётся игровая деятельность – в первую очередь дидактические игры. Дидактическая игра как педагогический приём сочетает развивающие и воспитательные функции: она обеспечивает комплексную стимуляцию познавательной активности,

повышает интерес ребёнка к результату деятельности, способствует активизации речи и облегчает освоение логических операций. Принцип деятельностного подхода (деятельность как ведущая сила развития) обосновывает использование игровых форм как наиболее естественной и результативной основы коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Дидактические игры позволяют системно тренировать базовые мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, абстрагирование и конкретизацию. Поддерживая интерес ребёнка и чередуя задания разной сложности, педагог может постепенно переводить выполнение операций из внешнего наглядно-действенного уровня на уровень внутреннего оперирования. В ряде отечественных исследований (Л.А. Венгер, А.В. Белошистая, Л.Ф. Тихомирова, Б.И. Никитин) отмечено, что у детей с ЗПР отмечается сочетание сниженной работоспособности, ограниченности мыслительных операций и дефицита анализа и синтеза; возрастная и индивидуальная дифференциация программ обучения позволяет частично компенсировать эти ограничения.

Практическая методика включает: систематические игровые упражнения на выделение признаков предметов (сравнение «на глаз», «по свойствам»), на классификацию по заданным критериям («цвет», «форма», «функция»), на обобщение (назвать группу одним словом), на поиск «лишнего» и на установление последовательностей; задания на синтез – восстановление целого из частей (мозаики, пазлы), а также речевые упражнения на составление описания и рассказа по картинке. Для формирования произвольных операций внимания и рабочих стратегий используются игры с чередованием простых и сложных заданий, с обязательной грамотно организованной опорой педагога в начале выполнения и постепенным снижением поддержки.

При подборе игровых заданий важно соблюдать принцип постепенности: начинать с очевидных, наглядных признаков (цвет, размер),

затем переходить к функциональным и поведенческим признакам, далее – к абстрактным критериям (группа-семья, место обитания). Для укрепления навыков классификации и обобщения рекомендуется использовать разнообразные формы: «Найди пару», «Четвёртый лишний», «Разложи по полочкам», «Назови одним словом», «Построй ряд», «Продолжи аналогию». Игры-упражнения на упорядочивание («Кто выше/ниже», «Сложи по весу», «Построй по росту») развивают операции сравнения и ранжирования. Важна регулярная практика с адаптацией уровней сложности под конкретного ребёнка.

Речевое сопровождение задач и работа со словарём играют существенную роль: обогащение лексики (синонимы, антонимы, эпитеты), работа с пословицами и метафорами, упражнения на раскрытие скрытого смысла способствуют переходу от наглядно-образного к словесно-логическому уровню мышления. В образовательной среде следует обеспечить безопасность, разнообразие педагогических материалов и максимальную стимуляцию игровой, познавательной и двигательной активности; наборы конструктора, пазлы, мозаики, карточные игры, наборы для сортировки и классификации – важные инструменты такой среды.

При обучении операциям сравнения, классификации и обобщения методика предполагает последовательную работу: сначала выделение различий, затем – поиск сходства, после чего – формирование обобщающей категории. Игры «Найди такой же», «Найди отличия», «Подбери по признаку» и «Кому что подходит» реализуют эту логику и развивают умение выделять существенные признаки. Классификационные задания выполняются по возрастающей сложности: сначала по простым атрибутам (цвет, форма), затем – по функциональным и семантическим группам (пища/не пища, обитание, видовая принадлежность).

Практика показывает, что систематическое использование дидактических игр в коррекционной работе:

– повышает познавательную активность и устойчивость внимания;

– улучшает качество аналитико-синтетической деятельности;

– способствует аккумулированию и обобщению знаний;

– расширяет речевой запас и улучшает навыки связного высказывания;

– повышает мотивацию к учению и саморегуляцию.

В нашей программе для старших дошкольников с ЗПР включены игры и упражнения, направленные на все названные операции; задания построены с учётом индивидуального уровня развития детей, с постепенным нарастанием сложности и чередованием тяжёлых и лёгких этапов для поддержания уверенности и мотивации. Кроме того, особое внимание уделено обогащению словаря (синонимы, антонимы, эпитеты), работе с пословицами и художественными текстами, что способствует переходу от наглядно-образных операций к словесно-логической деятельности.

В заключение следует подчеркнуть: формирование аналитико-синтетических навыков и операций классификации и обобщения у детей с ЗПР требует систематического, многоуровневого подхода, в котором дидактическая игра выступает ключевым инструментом. При корректной организации развивающей среды, целенаправленных игровых упражнений и последовательном наращивании сложности задач возможно достижение существенного прогресса в развитии мыслительных операций и подготовке ребёнка к школьному обучению.

3.2. Содержание психологической программы развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Формирующий (второй) этап исследования выстраивался на основании результатов констатирующего этапа, на котором было зафиксировано низкое состояние мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Для реализации коррекционной интервенции в исследовании приняло участие 20 детей, которые были рандомизированы на

две подгруппы – экспериментальную и контрольную, по 10 воспитанников в каждой.

Коррекционные занятия проводились с участием детей экспериментальной подгруппы один раз в неделю в течение 12 недель (всего 12 занятий); дети контрольной подгруппы в этот период не включались в групповые коррекционно-развивающие занятия по разработанной программе. Программа формирующего этапа была разработана с учётом выявленных на констатирующем этапе дефицитов и ориентирована на целенаправленное развитие операций мышления.

Целью психологической коррекционно-развивающей программы «Всезнайки» (автор – Титинина Д.Д.) является развитие основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация) у старших дошкольников с ЗПР посредством систематического применения дидактических игр и специально структурированных упражнений. Программа обоснована актуальностью проблемы: у детей с ЗПР, как правило, отмечается сниженный уровень познавательной активности, пониженная мотивация к обучению, ограниченная концентрация внимания, быстрая утомляемость, трудности в коммуникативном взаимодействии и в эмоциональной регуляции – факторы, существенно затрудняющие овладение логическими операциями и успешную адаптацию в учебной среде.

Задачи программы включают:

– развитие операций синтеза и анализа;

– формирование умений классификации и обобщения;

– обучение установлению причинно-следственных связей и распознаванию последовательностей событий;

– формирование навыков выделения признаков и группирования объектов по одному-двум основаниям;

– развитие умений координированной совместной деятельности в группе сверстников.

Принципы реализации программы:

– игровая подача и подбор заданий в соответствии с возможностями детей и их зоной ближайшего развития;

– широкое использование приёмов игротерапии и дидактических игр как ведущего средства интервенции;

– логическая последовательность построения занятий с учётом постепенного усложнения задач;

– организация адекватной педагогической поддержки и дозированного снятия опоры по мере овладения навыками.

Организационные параметры: программа рассчитана на трёхмесячный цикл при частоте занятий 1 раз в неделю; форма проведения – групповая; продолжительность одного занятия – 20–25 минут, что соответствует возрастным особенностям и функциональным возможностям детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Ожидаемые результаты реализации программы:

– повышение показателей развития мыслительных операций у детей экспериментальной группы;

– формирование навыка установления причинно-следственных связей и последовательностей событий, умения выделять существенные признаки и классифицировать объекты по заданным основаниям;

– улучшение умения согласованно работать в коллективе, повышение коммуникативной компетентности и мотивации к познавательной деятельности.

Таким образом, формирующий этап представляет собой целенаправленную, методически обоснованную интервенцию, направленную на коррекцию выявленных дефицитов в сфере мыслительных операций у детей с ЗПР и на создание предпосылок для их успешной интеграции в образовательный процесс.

Таблица 9. Психологическая программа по развитию мыслительных операций, мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития «Всезнайки»

№	Название	Цель	Содержание
1	«Дары осени»	–обучать выделять существенные признаки; –обучать и закреплять владение обобщающими понятиями; –развивать слуховое восприятие и воображение; –учить соотносить части и целое.	«Приветственный круг» Игра «Вершки и корешки» Игра «Классификация урожая» (фрукты и овощи) Игра «Съедобное–несъедобное» Игра «Возьмите часть–сложите целое» «Прощальный круг»
2	«Веселая ферма»	–формировать представление о части и целом; –обучать классификации (уметь различать признаки); –обучать и закреплять владение обобщающими понятиями; –развивать мыслительные операции (анализ, синтез).	«Приветственный круг» Игра «Сложи фигуру из частей» Игра «Кто где живет?» Игра с карточками «Кто здесь лишний?» Задание «Дорисуй!» «Прощальный круг»
3	«Одежда»	–обучать устанавливать признаки сходства и различия между предметами; –учить соотносить предметы по смыслу; –развивать наглядно–образное мышление; –учить детей сравнению предметов по признакам (величина).	«Приветственный круг» Игра «Подбери узор» Игра «Логический поезд» (летняя и зимняя одежда) Игра «Соберите картинку» Игра «Сравни и подбери» «Прощальный круг»

Продолжение Таблицы 9

4	«Дикие животные и их детеныши»	–развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение и обобщение); –развивать связную речь и воображение;	«Приветственный круг» Игра «Найди маму» Игра «Кому, что подходит?» Сочинение сказки «Жил–был Ёж…» «Прощальный круг»
5	«Такие разные игрушки»	–развивать умение понимать последовательность сюжета, причинно–следственные связи; –продолжить учить обобщать, подбирать предметы по величине, устанавливать их соответствие; –обучать и закреплять владение обобщающими понятиями.	«Приветственный круг» Игра «Последовательность событий» («Магазин игрушек») Игра «Что на полочке стоит?» Игра «Четвертый лишний» Игра «Логические домики» (игрушки и посуда) «Прощальный круг»
6	«Посуда»	–развивать словесно–логическое мышление; –развивать мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение); –обучать и закреплять владение обобщающими понятиями; –учить обобщению и классификации.	«Приветственный круг» Игра «Для чего эта посуда?» Игра «Разбитая тарелка» (разрезные картинки) Игра «Из чего сделано?» Игра «Четвертый лишний» «Прощальный круг»

Продолжение Таблицы 9

7	«Все профессии важны»	–развивать умение понимать последовательность сюжета, причинно–следственные связи; –учить операции классификации; –учить детей сравнению предметов по признакам (цвета); –развивать связную речь и воображение.	«Приветственный круг» Игра «Что сначала, что потом?» Игра «Чья это вещь?» Игра «Сравни и подбери» Составление рассказа «Кем я стану, когда вырасту» (по картинкам) «Прощальный круг»
8	«Транспорт»	–обучать классифицировать предметы по характерным признакам; закрепить знания о каждом виде транспорта (сравнение и анализ); –развивать наглядно–образное мышление; обучать и закреплять владение обобщающими понятиями.	«Приветственный круг» Игра «Что едет, что летит, что плывет?» Игра «Я поеду на…» Игра «Почини машину» (разрезные картинки) Игра «Логический поезд» «Прощальный круг»
9	«Цвета и фигуры»	–учить операции классификации и обобщения; –развивать навык систематизации; –учить сравнивать предметы по общим признакам (величина); –развить умение определять логические связи, устанавливать закономерности.	«Приветственный круг» Лото «Цвета и формы» Игра «Заполни квадрат» Игра «Сравни и подбери» Игра «Продолжи ряд» «Прощальный круг»

Продолжение Таблицы 9

10	«Времена года»	–развивать словесно–логическое мышление; –развивать мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение); закрепить знания о временах года и частях суток, находить общие и отличительные признаки.	«Приветственный круг» Игра «Путешествие тучки» (последовательность событий) Игра «Признаки» Игра «Времена года» (классификация по занятиям, признакам, одежде) «Прощальный круг»
11	«Мебель»	–развивать наглядно–образное мышление; –продолжить учить обобщать, подбирать предметы по величине, устанавливать их соответствие; –развивать мыслительные операции (сравнение).	«Приветственный круг» Игра «Собери картинку» (разрезная картинка) Игра «Что в комнате стоит?» Игра «Большой–маленький» Игра «Подбери нужный фрагмент» «Прощальный круг»
12	«Моя Родина»	–продолжить учить устанавливать причинно–следственные связи, понимать последовательность сюжета; –продолжить формировать целостное восприятие, умение создавать в воображении образы на основе собственных представлений.	«Приветственный круг» Игра «Что сначала, что потом» (последовательность событий) Игра «Собери достопримечательность» (разрезные картинки) Игра «Что здесь лишнее?» «Прощальный круг»

3.3 Анализ результатов контрольного эксперимента

В ходе экспериментального исследования, направленного на разработку и апробацию психологической программы по развитию мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), были реализованы два диагностических этапа: констатирующий и контрольный. Анализ данных диагностических измерений показал преобладание низкого уровня сформированности мыслительных операций у обследованных детей: в выполнении тестовых заданий они испытывали существенные затруднения и регулярно нуждались в педагогической поддержке.

Перед переходом к формирующему вмешательству все участники были рандомизированы на две равные подгруппы – экспериментальную и контрольную, по 10 человек в каждой. Отбор и распределение проведены таким образом, чтобы обе подгруппы имели сопоставимый исходный уровень развития ключевых мыслительных операций (анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование), что обеспечило сопоставимость последующих результатов.

Цель формирующего этапа исследования заключалась в оценке эффективности разработанной психологической программы по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для оценки динамики и эффективности вмешательства использовался тот же комплект из четырёх психодиагностических методик, что и на констатирующем этапе, что обеспечило методологическую сопоставимость измерений. Все полученные результаты систематически фиксировались и оформлялись в виде таблиц для последующей статистической обработки и интерпретации.

В таблице 10 представлены результаты контрольной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик.

Таблица 10. Сводная таблица уровня развития обобщения и абстрагирования мышления детей контрольной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик

Контрольная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	60	6	50	5
Средний	20	2	30	3
Высокий	20	2	20	2

Анализ представленных данных показывает следующую динамику уровня сформированности мыслительных операций (обобщения и абстрагирования) в контрольной группе. Низкий уровень по этим операциям сохранился у 50 % воспитанников (5 человек), что на 10 процентных пунктов меньше по сравнению с констатирующим этапом. Снижение доли детей с низким уровнем произошло за счёт перехода одного ребёнка из категории «низкий» в категорию «средний». Тем не менее это обстоятельство не изменяет общей картины: в контрольной группе по-прежнему отмечается значительная доля детей с низкой сформированностью операций обобщения и абстрагирования. Практически это проявляется в том, что эти дети испытывают серьёзные трудности при группировке предметов по существенным признакам и при абстрагировании от второстепенных характеристик, выполняя задания в основном при поддержке взрослого.

Доля детей со средним уровнем возросла с 20 % до 30 % (3 ребёнка). Это свидетельствует о некотором укреплении средней группы: дети в этой категории смогли справиться с заданием чаще, чем ранее, однако их выполнения остаются нестабильными – они допускают ошибки в отнесении предметов к группам и иногда путают основания классификации. Такая картина указывает на частичное, но ещё не устойчивое развитие операций обобщения и абстрагирования у этих детей.

Высокий уровень сохранён у 20 % (2 ребёнка) контрольной группы, так же как и на констатирующем этапе. Эти воспитанники демонстрируют более быстрое и осмысленное выполнение задания: операции обобщения и абстрагирования у них протекают более целенаправленно и осознанно.

В целом, полученные результаты показывают, что в контрольной группе сохраняется значимое число детей с низким уровнем мыслительных операций, несмотря на небольшую положительную динамику. Это подчёркивает необходимость продолжения и усиления целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на автоматизацию и закрепление операций обобщения и абстрагирования у дошкольников с задержкой психического развития.

Выявленные результаты представлены на рисунке 9.

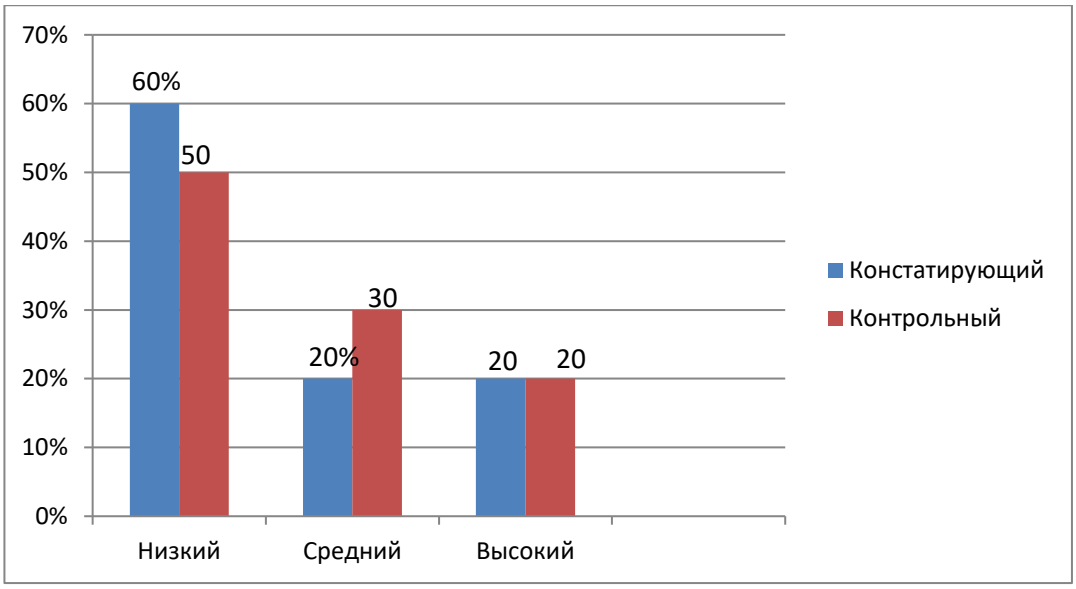


Рисунок 9. Результаты исследования уровня развития обобщения и абстрагирования мышления детей контрольной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

В таблице 11 представлены результаты экспериментальной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик.

Таблица 11. Сводная таблица уровня развития обобщения и абстрагирования мышления детей экспериментальной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (экспериментальная группа)

Экспериментальная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	70	7	10	1
Средний	20	2	30	3
Высокий	10	1	60	6

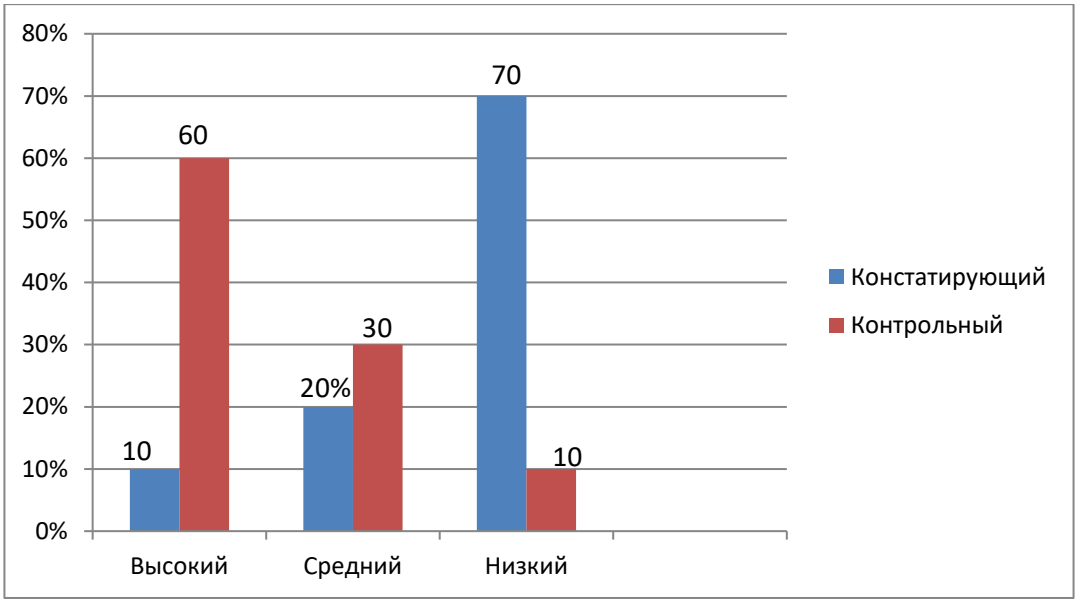


Рисунок 10. Результаты исследования уровня развития обобщения и абстрагирования мышления детей экспериментальной группы по методике «Классификация предметов» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

Анализ данных рисунка 11 показывает выраженную динамику уровня формирования мыслительных операций в экспериментальной группе по результатам формирующего этапа. Число детей с низким уровнем обобщения и абстрагирования сократилось с 70 % на констатирующем этапе до 10 % (1 ребёнок) на контрольном этапе. У оставшегося ребёнка с низким показателем

по-прежнему наблюдаются трудности в выделении существенных признаков и в абстрагировании от случайных характеристик; однако при направляющей помощи взрослого он способен выполнить упрощённую классификацию, сформировав 2–3 группы. Предположительно, сохранение низкого уровня у этого ребёнка связано с нерегулярным посещением дошкольного учреждения, что ограничивает объём коррекционной работы и практики.

Доля детей со средним уровнем возросла до 30 % (3 ребёнка) на контрольном этапе по сравнению с 20 % (2 ребёнка) на констатирующем этапе. Это свидетельствует о том, что число воспитанников, требующих меньшей степени внешней поддержки, увеличилось. Тем не менее дети со средним уровнем по-прежнему испытывали затруднения при укрупнении групп: они выполняли задание с трудом и чаще опирались на внутренняя, более очевидные признаки предметов, чем на сложные признаки и логико-абстрактные критерии.

Наиболее существенная положительная динамика отмечена в увеличении доли детей с высоким уровнем сформированности мыслительных операций: их стало 60 % (6 человек) против 10 % на исходном этапе. Это означает, что более половины воспитанников экспериментальной группы научились самостоятельно переходить от ситуативных объединений предметов к объединениям на основе существенных признаков; операции обобщения и абстрагирования у них стали более автоматизированными и они справляются с заданиями быстрее и увереннее.

Сопоставление показателей экспериментальной и контрольной групп подтверждает эффект интервенции: в контрольной группе навыки обобщения и абстрагирования остались на прежнем уровне, тогда как в экспериментальной группе наблюдается значимое увеличение числа детей, достигших среднего и высокого уровней. Эти данные позволяют заключить о результативности внедрённой коррекционно-развивающей программы: после прохождения формирующего этапа у большинства детей экспериментальной группы отмечено улучшение изучаемых мыслительных операций, в том

числе умения выделять характерные признаки предметов и оперировать обобщающими понятиями (например: «овощи», «фрукты», «посуда», «мебель»).

Далее мы изучали уровень развития мыслительных операций – синтез, анализ, сравнение. Исследование проводилось при помощи методики Р.С. Немова «Чего не хватает на этих рисунках?»

Таблица 12. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Чего не хватает на этих картинках?» Р.С. Немова (контрольный эксперимент)

Контрольная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	50	5	40	4
Средний	30	3	40	4
Высокий	20	2	20	2

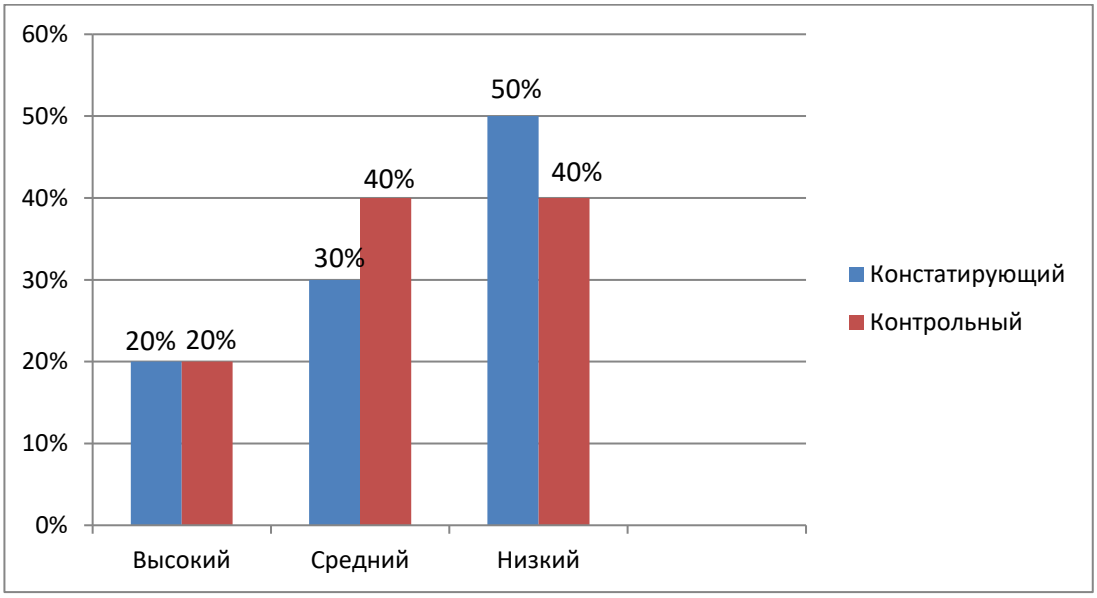


Рисунок 11. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Чего не хватает на этих картинках?» Р.С. Немова (контрольный эксперимент)

Анализ данных таблицы показывает следующую динамику уровней сформированности мыслительных операций в исследуемой группе. Низкий уровень по заданию зарегистрирован у 40 % детей (4 учащихся). По сравнению с результатами констатирующего этапа доля низкоразвитых уменьшилась незначительно – с 50 % до 40 %. Это указывает на слабую положительную динамику: часть детей по-прежнему не в состоянии справиться с заданием самостоятельно, их действия при группировке карточек носят хаотичный характер; они опираются на эмпирические пробные сопоставления и не могут обосновать сделанный выбор. Кроме того, эти дети не укладываются в регламентированное время выполнения задания, что свидетельствует о сниженной скорости обработки информации и затруднениях в организации деятельности.

Средний уровень выявлен у 40 % испытуемых (4 ребёнка), рост этой категории произошёл во многом за счёт перехода одного ребёнка из группы низкого уровня в группу среднего – ранее средний уровень отмечался у 30 % участников. Дети со средним уровнем пытаются выполнять задание: они предпринимают попытки соотнести предметы с карточками, указывают на недостающие детали, но часто не могут точно назвать эти элементы или допускают ошибки в классификации. Это свидетельствует о частичной сформированности операций анализа и синтеза, при этом требуется дополнительная поддержка и коррекция.

Высокий уровень остаётся у 20 % (2 ребёнка) – эти дети демонстрируют достаточно развитое целостное восприятие ситуации и, с небольшой педагогической поддержкой, способны выполнить задание корректно, быстро и обоснованно. В целом полученные данные отражают умеренную эффективность проведённого вмешательства: число детей с низким уровнем уменьшилось, однако существенная часть группы всё ещё нуждается в продолженной коррекционно-развивающей работе для стабильного формирования мыслительных операций.

На рисунке 13 представлены результаты экспериментальной группы контрольного этапа эксперимента.

Таблица 13. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Чего не хватает на этих картинках?» Р.С. Немова (контрольный эксперимент)

Экспериментальная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	70	7	0	0
Средний	30	3	40	4
Высокий	0	0	60	6

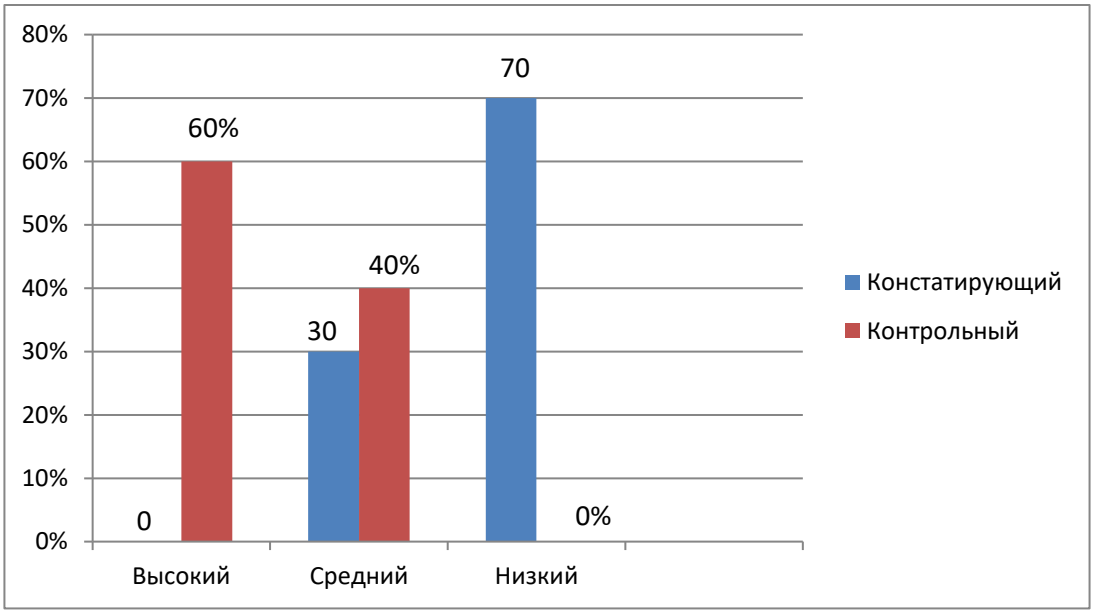


Рисунок 12. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Чего не хватает на этих картинках?» Р.С. Немова (контрольный эксперимент)

Анализ данных контрольного этапа демонстрирует выраженные положительные сдвиги в аналитико-синтетической деятельности и операции сравнения у детей экспериментальной группы. В частности, низкий уровень сформированности этих операций, который на констатирующем этапе

наблюдался у 70 % (7) дошкольников, на контрольном этапе оказался полностью устранён: ни у одного ребёнка экспериментальной группы низкий уровень выявлен не был. Это свидетельствует о значительной эффективности проведённой развивающей интервенции.

Средний уровень развития операций анализа, синтеза и сравнения был зарегистрирован у 40 % (4) участников экспериментальной группы, тогда как на исходном этапе он составлял 30 %. Диагностические наблюдения показывают, что дети этой подгруппы выполняют задания с некоторой нерешительностью и требуют небольшой направляющей помощи педагога. После краткой помощи они успешно завершают задачу, что указывает на сформированную, но ещё не полностью автономную способность к анализу, синтезу и сравнению.

Наиболее значимым достижением стало появление высокой степени сформированности мыслительных операций у 60 % (6) детей экспериментальной группы – показатель, отсутствовавший на констатирующем этапе. Эти дети выполняли диагностические задания самостоятельно, целенаправленно и обоснованно: они корректно выделяли существенные признаки, группировали карточки по релевантным основаниям и могли вербально пояснить свой выбор. Таким образом, у большинства воспитанников экспериментальной группы операции сравнения, анализа и синтеза стали доступны на уровне осознанного применения.

В совокупности полученные данные позволяют констатировать результативность разработанных и реализованных развивающих занятий: после формирующего этапа дети экспериментальной группы существенно повысили уровень мыслительных операций и стали значительно увереннее в выполнении задач аналитико-синтетического характера. Психодиагностика по методике Р.С. Немова подтвердила, что поведение при выполнении заданий перешло от эмпирического, хаотичного подбора к целенаправленному действию и словесному обоснованию.

Контрастная картина наблюдалась в контрольной группе: здесь улучшение было минимальным – только один ребёнок перешёл из категории «низкий» в «средний». Хотя часть детей контрольной группы научились корректно находить недостающие детали, у них по-прежнему сохраняются трудности при выполнении операций синтеза, анализа и сравнения без организующей помощи педагога, это подчёркивает значимость целенаправленной коррекционной работы, применённой в экспериментальной подгруппе, для формирования мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития.

Ниже приведены результаты методики «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Полученные данные представлены в таблице 14.

Таблица 14. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (контрольный эксперимент)

Контрольная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	30	3	40	4
Средний	60	6	40	4
Высокий	10	1	20	2

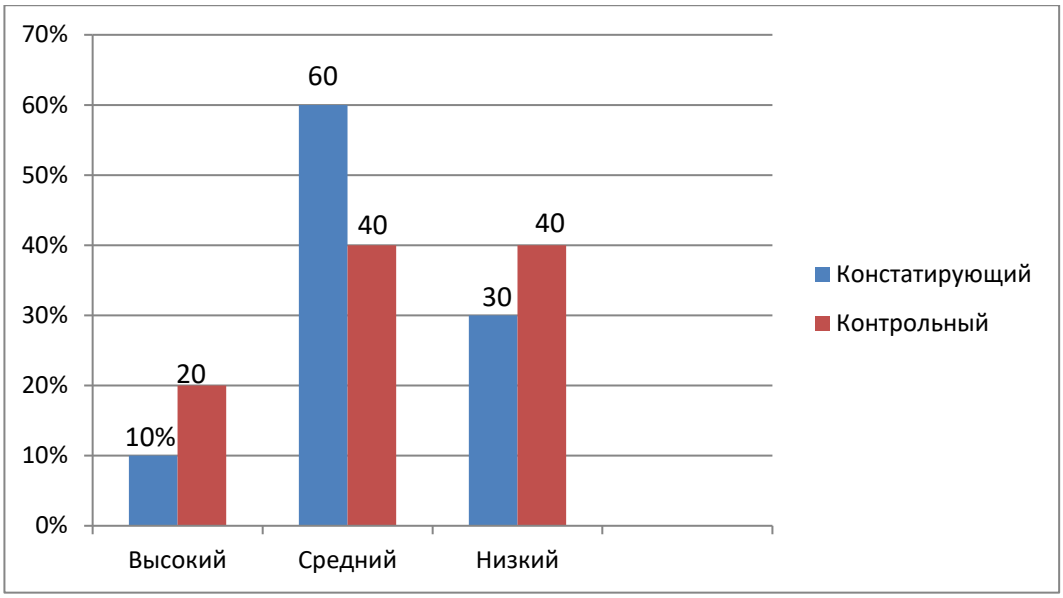


Рисунок 13. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (контрольный эксперимент)

В контрольной группе по методике Н.Я. и М.М. Семаго «Складывание разрезных картинок» у 40 % (4) детей старшего дошкольного возраста с ЗПР зафиксированы низкие результаты выполнения задания. Доля детей с низким уровнем оказалась на одного ребёнка больше, чем на констатирующем этапе, что свидетельствует о возрастании числа воспитанников, испытывающих затруднения при аналитико-синтетической обработке пространственных отношений частей и целого изображения. Данная тенденция указывает на сохранение или даже некоторое углубление трудностей в операциях анализа и синтеза при работе с пространственно-образными материалами.

Средний уровень выполнения задания продемонстрировали 40 % (4) испытуемых; при этом на констатирующем этапе доля таких детей составляла 60 %. Снижение процента детей со средним уровнем указывает на перераспределение группы: часть воспитанников либо перешла в категорию с низкими показателями, либо – в категорию с более высокими. Тем не менее остаётся значимая доля детей, которые выполняют задачу только при направляющей помощи педагога и пока недостаточно уверенно владеют

операциями конструирования и зрительного сопоставления частей с образцом.

Высокий уровень сформированности наглядно-действенно-образного мышления выявлен у 20 % (2) детей, что совпадает с показателем констатирующего этапа. Этот факт свидетельствует о том, что лишь пятая часть выборки обладает устойчивым умением целостно воспринимать образ и адекватно соотносить его части, тогда как большинство детей остаются в зонах риска с точки зрения пространственной интеграции и аналитико-синтетических навыков.

В целом результаты указывают на необходимость продолжения целенаправленной коррекционно-развивающей работы в контрольной группе с акцентом на упражнения, развивающие зрительно-пространственную координацию, анализ частей и синтез целого, а также на организацию систематической поддержки со стороны педагога для закрепления и автоматизации соответствующих операций у детей с ЗПР.

Сравнительные результаты проведенной методики авторов Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Складывание разрезных картинок» в экспериментальной группе представлены нами ниже.

Таблица 15. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (контрольный эксперимент)

Экспериментальная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	50	5	20	2
Средний	40	4	50	5
Высокий	10	1	30	3

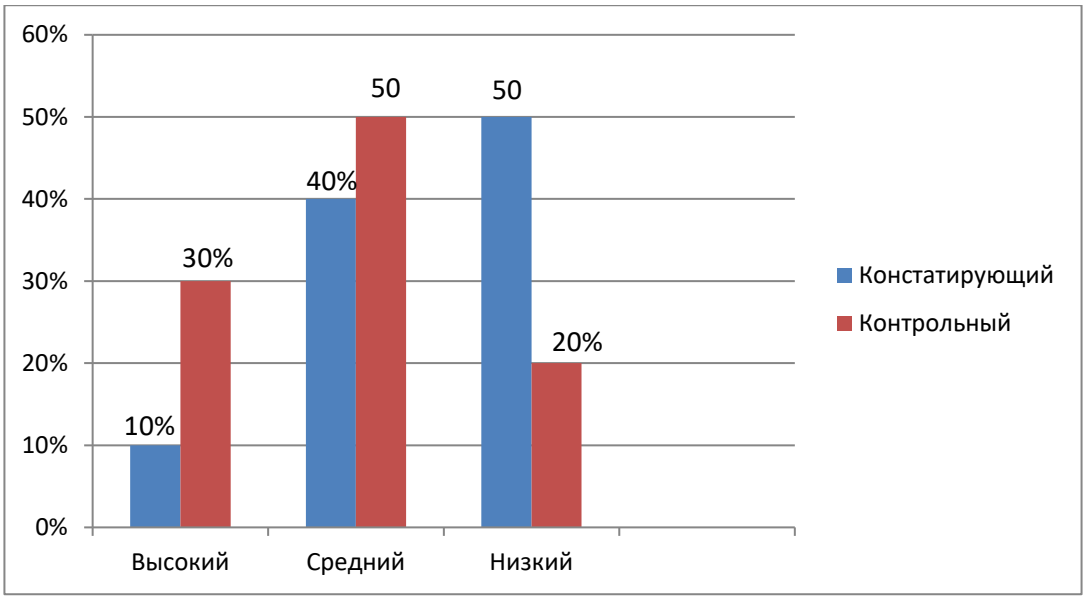


Рисунок 14. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (контрольный эксперимент)

Анализ данных экспериментальной группы по тесту Н.Я. и М.М. Семаго «Складывание разрезных картинок» показывает выраженную положительную динамику в развитии наглядно-образных и наглядно-действенных операций. На констатирующем этапе доля детей с низким уровнем выполнения задания составляла 50 %, тогда как на контрольном этапе этот показатель уменьшился до 20 % (2 ребёнка). У оставшихся детей с низкими показателями самостоятельная сборка разрезной картинки не была достигнута: несмотря на многократные демонстрации со стороны педагога, они не смогли воспроизвести алгоритм действий без постоянной внешней подсказки. При этом в группе таких детей отмечались высокая отвлекаемость и снижение мотивации; у одного ребёнка наблюдалось фактическое отсутствие интереса к выполнению задания. Индивидуальная работа с этими детьми дала положительную динамику, однако её темпы остаются ниже возрастной нормы.

Доля детей со средним уровнем исполнения увеличилась до 50 % (5 детей) по сравнению с 40 % на констатирующем этапе. Испытуемые этой категории, как правило, понимали задачу и могли выполнить её корректно

при организационной поддержке педагога; их действия при сборке чаще основывались на методе «примеривания» (опобывания фрагментов друг с другом) и требовали внешней структуры и подсказок для завершения операции синтеза.

Высокий уровень сформированности операций синтеза и анализа наблюдался у 30 % (3 детей) экспериментальной группы, тогда как на исходном этапе он был зафиксирован только у 10 % детей. Эти участники уверенно и самостоятельно собирали разрезные картинки без опоры на образец, используя преимущественно зрительное соотнесение частей и целого, что свидетельствует о сформированности у них пространственной координации и способности восстанавливать целостный образ по фрагментам.

Сопоставление экспериментальной и контрольной групп подчёркивает различия в результатах: в контрольной группе большинство детей по-прежнему ориентировалось на наличествующий образец и нуждалось в опоре на целое при сборке, тогда как в экспериментальной группе значительная часть воспитанников овладела операциями синтеза и анализа на достаточном для самостоятельной работы уровне. В результате можно констатировать, что проведённые коррекционно-развивающие занятия способствовали улучшению у детей экспериментальной группы способности соотносить части и целое, повышению пространственной координации и автоматизации аналитико-синтетических действий, в то время как в контрольной группе данные навыки оставались слабо сформированными.

Далее мы изучали уровень развития мыслительных действий абстрагирование, классификация и обобщение. Исследование проводилось с помощью методики «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик. Полученные результаты по контрольной группе представлены в таблице 16.

Таблица 16. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

Контрольная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	90	9	80	8
Средний	10	1	20	2
Высокий	0	0	0	0

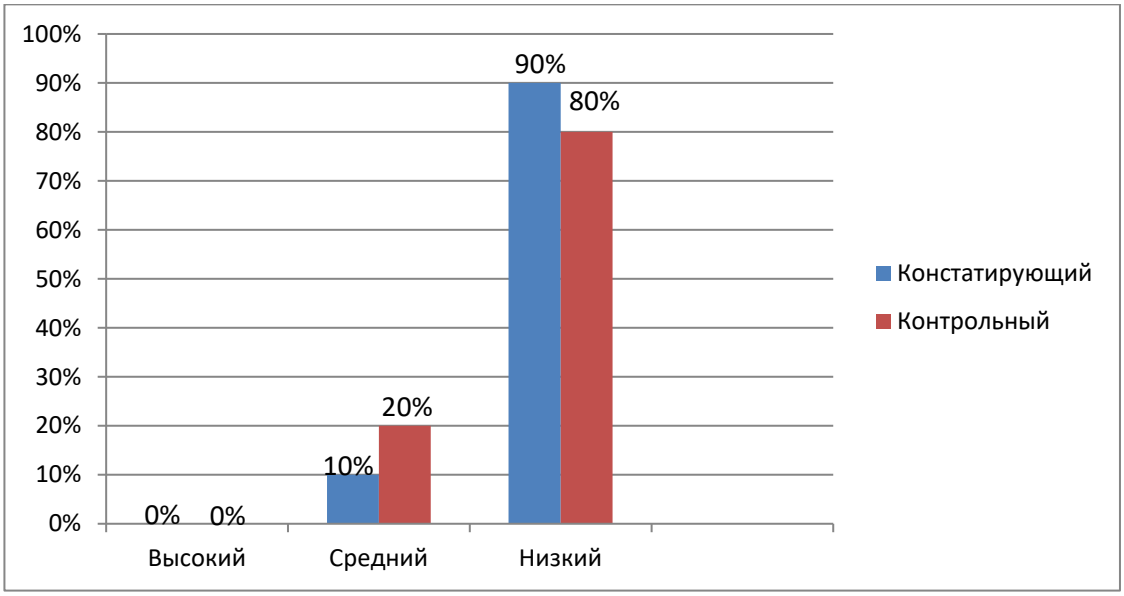


Рисунок 15. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей контрольной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

Анализ результатов, представленных в таблице, показывает, что в контрольной группе практически не произошло изменения доли детей с низким уровнем сформированности умений по тесту (установление последовательности картинок и составление рассказа) по сравнению с констатирующим этапом. На контрольном этапе низкий уровень сохраняется у 80 % детей (8 человек) из группы, тогда как ранее он был отмечен у 90 %

испытуемых. Эти дети, как правило, не могли корректно организовать сюжетную последовательность изображений, а некоторые вовсе отказывались составлять рассказ. Организующая помощь педагога оказывалась малорезультативной: при попытке составить рассказ дети давали фрагментарные, нелогичные высказывания, не формировалась связная речь.

Доля детей со средним уровнем увеличилась до 20 % (на 10 % больше, чем на констатирующем этапе). Это означает, что небольшая часть воспитанников стала лучше справляться с установлением порядка событий; тем не менее при построении рассказа у них часто нарушается логика изложения. Как правило, такие дети отвечали на наводящие вопросы односложно и могли составить приемлемый краткий рассказ лишь при активной поддержке педагога.

Высокие показатели по данной методике в контрольной группе на контрольном этапе не выявлены. В целом полученные данные свидетельствуют о слабой динамике развития последовательного сюжетного мышления и навыков связного рассказа в контрольной группе и подчёркивают необходимость продолжения и интенсификации целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Данные экспериментальной группы отображены ниже в рисунке 17.

Таблица 17. Сводная таблица уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

Экспериментальная группа				
Этап:	Констатирующий		Контрольный	
Уровень	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов
Низкий	100	10	20	2
Средний	0	0	40	4
Высокий	0	0	40	4

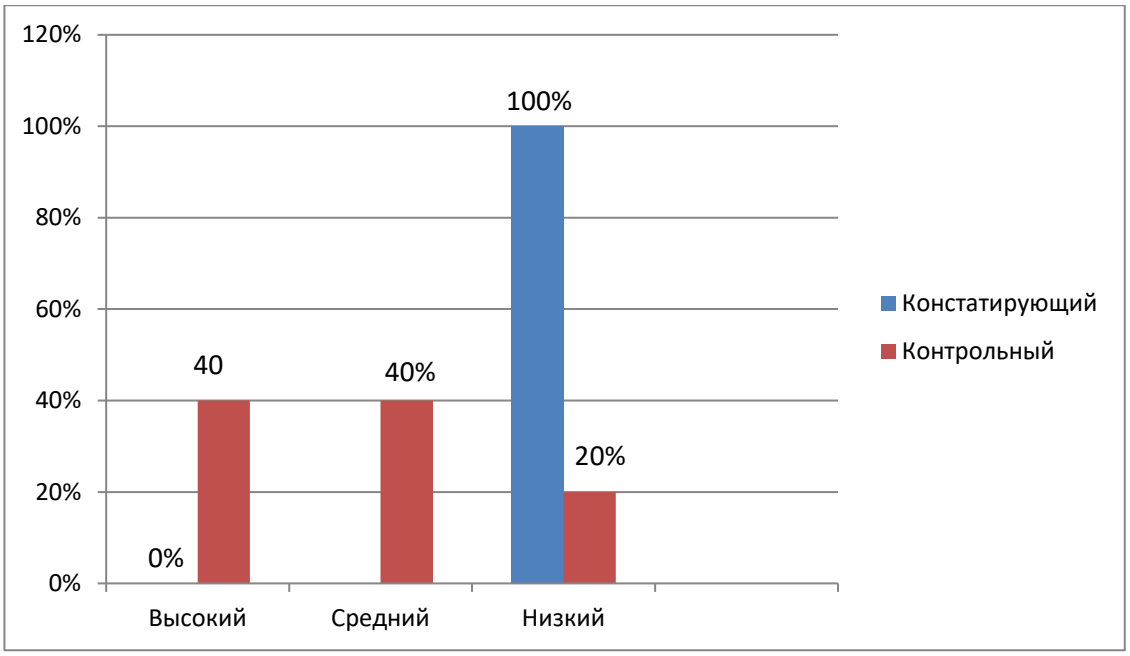


Рисунок 16. Результаты исследования уровня развития мыслительных операций детей экспериментальной группы по методике «Последовательные картинки» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик (контрольный эксперимент)

Анализ данных по методике «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) свидетельствует о значительной положительной динамике в экспериментальной группе по итогам формирующего этапа. На констатирующем этапе все дети экспериментальной группы демонстрировали низкий уровень выполнения задания; после проведения развивающей программы доля детей с низким уровнем снизилась до 20 % (2 испытуемых). Эти двое по-прежнему не способны корректно выстраивать последовательность событий даже при наличии наводящих вопросов педагога, что говорит о сохраняющихся выраженных трудностях в операциях анализа и синтеза событийной последовательности и о необходимости продолжения индивидуальной коррекционной работы.

Доля детей со средним уровнем развития операций абстрагирования, классификации и обобщения увеличилась и составила 40 % (4 ребёнка) по сравнению с 0 % на исходном этапе. Это свидетельствует о том, что определённая часть воспитанников начала самостоятельно выстраивать верную последовательность событий или исправлять ошибки при

минимальной поддержке со стороны педагога. Их рассказы обладали логической структурой, хотя носили фрагментарный характер; при необходимости дети могли восстановить правильную повествовательную последовательность после наводящих вопросов.

Высокий уровень развитости мыслительных операций по данной методике выявлен у 40 % (4 детей), тогда как на констатирующем этапе таких детей не было. Дети этой подгруппы сумели сформулировать связный рассказ без существенных ошибок, правильно структурировали последовательность изображений и самостоятельно соотнесли части сюжета в целостную линию развития событий. Это указывает на успешное формирование операций обобщения, классификации и абстрагирования.

Сопоставление экспериментальной и контрольной групп показывает явное преимущество интервенции: в контрольной группе на контрольном этапе сохраняются значительные трудности в понимании скрытого смысла сюжета и выстраивании причинно-следственных связей; дети контрольной группы продолжают нуждаться в направляющей помощи педагога и демонстрируют ограниченный прогресс. В экспериментальной же группе наблюдается существенный рост показателей по операциям анализа, синтеза, сравнения и обобщения; дети стали лучше воспринимать целостную ситуацию, улучшилась их способность анализировать пространственное соотношение частей и воссоздавать целостный образ, а также формулировать связные рассказы по серии сюжетных картинок. Эти изменения позволяют заключить, что обучающая программа способствовала развитию ключевых мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Учитывая, что на констатирующем этапе задания данного типа вызывали у детей значительные затруднения (частично в силу сопутствующих речевых нарушений), полученные положительные сдвиги подтверждают результативность проведённых коррекционно-развивающих

занятий и обосновывают необходимость их дальнейшего использования и закрепления в педагогической практике.

На рисунке 18 приведен количественный анализ полученных по проведенным методикам диагностики результатов контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 18. Сводная таблица анализа уровней развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Уровень/группа	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констат. этап	Эксперимент.этап	Констат. этап	Эксперимент.этап
Высокий	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	5 (50%)
Средний	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)
Низкий	6 (60%)	5 (50%)	7 (70%)	1 (10%)

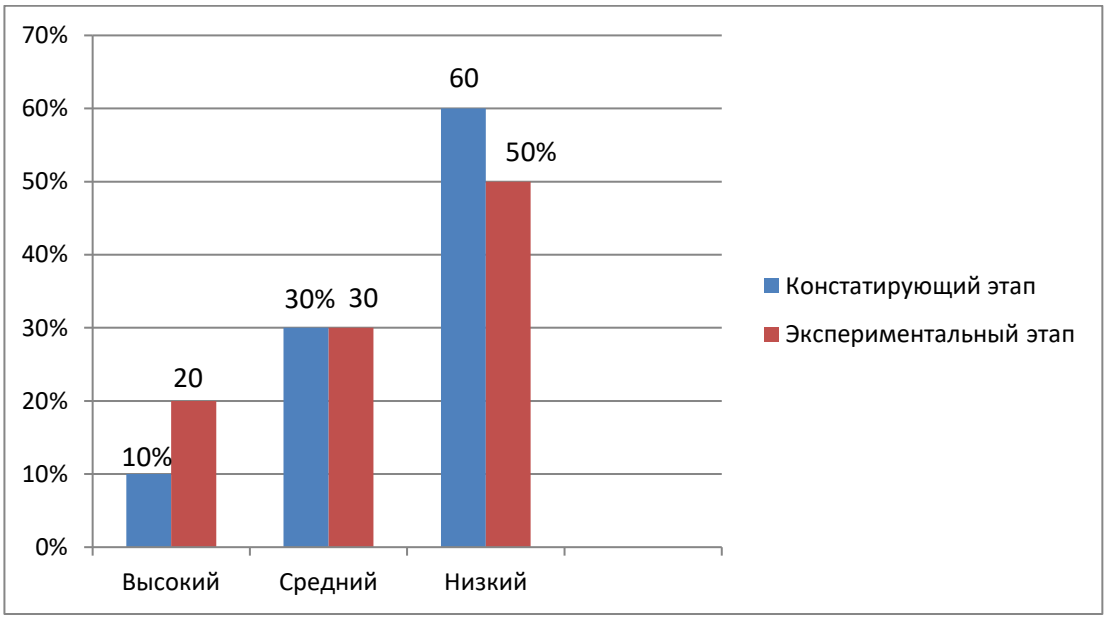


Рисунок 17. Результаты исследования мыслительных операций детей контрольной группы по всем методикам

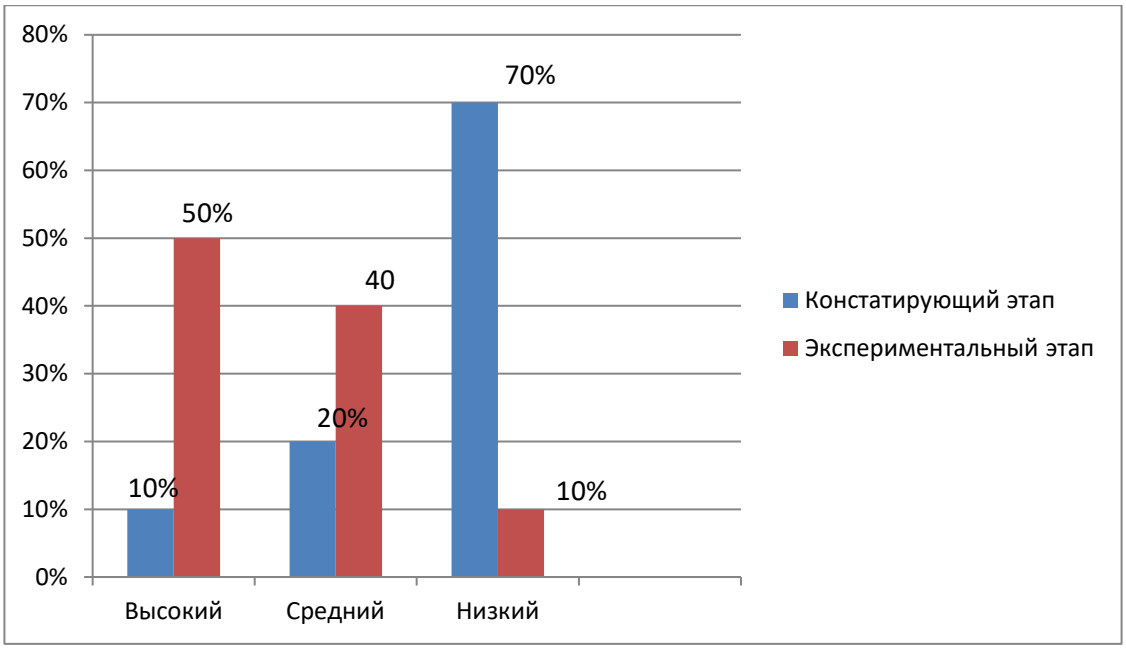


Рисунок 18. Результаты исследования мыслительных операций детей экспериментальной группы по всем методикам

Перейдём к анализу итоговых данных контрольной группы, изначально сопоставимой с экспериментальной по исходным показателям развития мыслительных операций. На контрольном этапе в контрольной группе зафиксирована положительная динамика, однако её масштаб существенно уступает изменениям, наблюдавшимся в экспериментальной подгруппе. В целом мыслительные операции – анализ, синтез, абстрагирование, классификация, обобщение и др. – у детей контрольной группы остались примерно на уровне констатирующего этапа. Отчасти это объясняется тем, что занятия проводились педагогами дошкольного учреждения в рамках стандартной практики и не включали специализированный коррекционно-развивающий комплекс, применённый в экспериментальной группе.

Практические проявления сохранённых затруднений у контрольной группы таковы. При выполнении заданий на классификацию многие дети продолжали опираться на внешне заметные, но нерелевантные признаки предметов; при упрощённой постановке задачи (например, когда педагог предлагал по одной картинке из каждой предметной группы) они справлялись лучше, что указывает на ориентирующий характер помощи со

стороны наглядности. Такие результаты свидетельствуют о частичной способности к анализу и сравнению, однако этот уровень выполнения соответствует скорее среднему дошкольному уровню и остаётся недостаточным для старшего дошкольного возраста. Тестовые задания на последовательность событий вызывали у детей значительные трудности: большинство испытуемых могло выполнить задание лишь при направляющей педагогической поддержке и множественных уточняющих вопросах. При сборке разрезных картинок дети часто использовали эмпирический «метод проб» или демонстрировали хаотичное раскладывание фрагментов; многие требовали демонстрации готового образца – признак слабо сформированного синтеза на предметном уровне.

Сопоставительный анализ итоговых результатов (сводная таблица 20) показывает заметные различия между группами. В экспериментальной группе доля детей с высокими результатами (высокий уровень мыслительных операций) выросла с 10 % на констатирующем этапе до 50 % на контрольном этапе – т.е. увеличилась на 40 процентных пунктов. Эти дети выполняли комплекс заданий самостоятельно, без помощи педагога, и демонстрировали уверенное применение операций анализа, синтеза и сравнения. В экспериментальной группе значительная часть воспитанников, ранее находившаяся в категории среднего уровня, переместилась в категорию высокого уровня по итогам формирующего этапа. Доля детей со средним уровнем на контрольном этапе составила 40 % (4 ребёнка): они справляются с заданиями, но часто нуждаются в стимулирующей и организующей помощи педагога. Доля детей с низким уровнем сократилась с 70 % до 10 %; в большинстве случаев оставшиеся низкие показатели ассоциированы с редкой посещаемостью детского сада и, как следствие, с недостаточностью тренировочных и коррекционных воздействий.

По содержательной аналитике, дети экспериментальной группы после прохождения программы освоили ряд ключевых операций. В заданиях на классификацию они научились выделять существенные признаки предметов

и объединять их в логические категории (например: «фрукты», «посуда», «домашние животные»), при этом использовали обобщающие понятия в вербальной форме. В методике «Чего не хватает на этих рисунках?» дети стали точнее определять недостающие детали, демонстрируя улучшение в выявлении сходств и различий, а также в установлении существенных связей между элементами изображения. Методика «Разрезные картинки» показала переход к зрительному соотнесению частей и целого: дети собирали разрезную картинку, опираясь на визуальный образ, без явной необходимости в демонстрации образца. При выполнении серии сюжетных картинок испытуемые экспериментальной группы улучшили умение выстраивать причинно-следственные связи и формировать связные короткие рассказы по картинке.

Таким образом, собранные данные подтверждают эффективность применённой коррекционно-развивающей программы: в экспериментальной группе наблюдается существенное повышение уровня мыслительных операций, в то время как контрольная группа показала лишь незначительные изменения, преимущественно при необходимости внешней опоры. Эти результаты обосновывают целесообразность целенаправленных развивающих мероприятий для развития анализа, синтеза, классификации и обобщения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе

1. В настоящей главе представлены результаты оценки эффективности разработанной психологической программы, направленной на развитие мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Основным психокоррекционным методов программы выступала игровая деятельность: дидактические игры использовались как основной инструмент коррекции и развития, поскольку игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и обеспечивает доступную форму познания окружающего мира.

Формирующий этап эксперимента был построен на основании данных констатирующего этапа, в ходе которого у детей обнаруживались низкие показатели формирования мыслительных операций. В эксперименте приняли участие 20 детей, которые были разделены на две подгруппы – экспериментальную и контрольную – по 10 человек в каждой. Занятия по программе проводились с детьми экспериментальной подгруппы один раз в неделю в течение трёх месяцев (12 занятий). Дети контрольной подгруппы в этот период не включались в групповые коррекционно-развивающие занятия по данной программе. Основной целью психологической программы являлось развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование) посредством систематического применения дидактических игр и специально сконструированных упражнений.

2. По завершении формирующего этапа была проведена контрольная диагностика с использованием того же набора психодиагностических методик, что и на констатирующем этапе. Сопоставление результатов показало динамику развития показателей среди детей экспериментальной группы и отсутствие положительной динамики в контрольной.

В контрольной группе изменения оказались минимальными: операции мышления у детей сохранились примерно на исходном (констатирующем)

уровне. При выполнении заданий на классификацию испытуемые данной группы преимущественно опирались на внешние, нерелевантные признаки; операции анализа, синтеза и сравнения оставались слабо сформированными. В задании «Чего не хватает на этих рисунках?» большинство детей не могли аргументировать свой выбор, при работе с разрезными картинками испытывали сложности с анализом взаиморасположения частей и их синтезом в целое. При составлении последовательности сюжетных картинок и составлении рассказа по ним дети чаще либо отказывались выполнять задание, либо составляли нелогичные рассказы, требующие значительной помощи педагога. В результате операция обобщения в контрольной подгруппе осталась на прежнем уровне.

В экспериментальной подгруппе, прошедшей курс занятий программы, была зафиксирована выраженная положительная динамика. Значительная часть детей освоили алгоритмы, необходимые для решения задач, связанных с ключевыми мыслительными операциями: абстрагированием, синтезом, анализом, обобщением и классификацией. Положительная динамика зафиксирована в следующем: дети научились выделять существенные признаки при классификации предметов и абстрагироваться от второстепенных характеристик; время выполнения заданий детьми сократилось, операции обобщения и абстрагирования стали более автоматизированными. Аналитико-синтетическая деятельность и операции сравнения показали значительную динамику: дети экспериментальной группы раскладывали карточки более целенаправленно и успешно справлялись с заданиями по Немову. При работе с разрезными картинками отмечено улучшение пространственной координации частей и целого: дети стали собирать картинки по зрительному соответствию без опоры на образец. В части заданий по составлению рассказа наблюдалась логическая структура высказываний: у ряда детей сформировалась способность составлять связный рассказ, выделять существенные элементы сюжета и избегать грубых ошибок при последовательном изложении.

3. Обобщая результаты, можно сделать вывод, что разработанная и апробированная психологическая программа оказала положительное влияние на развитие мыслительных операций старших дошкольников с ЗПР. В экспериментальной группе отмечены существенная динамика показателей сформированности соответствующих операций, доля детей с низким уровнем существенно снизилась. Контрольная группа не продемонстрировала сопоставимой динамики, занятия с данной группой не проходили.

Эмпирическая апробация психологической программы показала её эффективность в развитии мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и обоснованность применения дидактических игр как основного инструмента коррекционно-развивающей работы в данной популяции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мышление трактуется как процесс обобщённого и опосредованного отражения предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях. Критериями формирования операций логического мышления принято считать сами мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение и абстрагирование. Мышление как психический процесс тесно связано с речью: к началу школьного обучения у ребёнка, как правило, уже хорошо развито наглядно-образное мышление и начинается формирование словесно-логического мышления. Нормативно, в условиях разнообразной игровой, речевой и познавательной деятельности у дошкольника формируются все перечисленные операции: обобщение, сравнение, синтез, анализ, абстрагирование и классификация.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) выявляются специфические нарушения мыслительной деятельности, затрудняющие познавательный процесс. К началу школьного возраста у таких детей, как правило, наблюдается отставание во всех формах мышления: наиболее развито у них наглядно-действенное мышление, в то время как словесно-логическое оказывается выраженно ослабленным. Особенно характерной для старших дошкольников с ЗПР является несформированность ключевых операций – синтеза, анализа, сравнения и обобщения.

Эмпирическая часть исследования реализована на базе МДОБУ №28 «Аленький цветочек» г. Минусинска. Констатирующий этап показал, что у подавляющего большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (70 %) наблюдается низкий уровень развития мыслительных операций. Эти дети не могли собрать разрезанную картинку в целое, испытывали значительные трудности при сравнении предметов, не выявляли логическую последовательность событий, не умели отделять существенные признаки от второстепенных и, соответственно, не могли корректно группировать предметы по существенным основаниям. У 30 % детей фиксировался

средний уровень: они демонстрировали некоторое владение операциями анализа и синтеза и относительную способность к сравнению и обобщению, но в целом показатели оставались слабоватыми. В ходе анализа выяснилось, что операции анализа и синтеза у дошкольников с ЗПР развиты относительно лучше, чем классификация, которая оказалась наиболее уязвимой.

Таким образом, результаты констатирующего этапа обосновали необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, ориентированной на развитие мыслительных операций у детей 5–6 лет с ЗПР. На этом основании была произвольно сформирована экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы и разработана соответствующая программа интервенции.

Цель формирующего эксперимента – разработка и апробация программы развивающих занятий педагога-психолога по развитию мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР посредством дидактических игр и упражнений. При выборе методов учитывались возрастные и психические особенности детей, их образовательные потребности и возможности. Программа реализовывалась в групповой форме: 12 занятий, по одному раз в неделю, продолжительностью 25 минут каждое.

По результатам выполнения диагностических методик выявлены следующие изменения. В контрольной группе при заданиях на классификацию дети по-прежнему склонны перечислять предметы по единичным признакам, не используя обобщающие словесные категории; их развернутость и глубина рассуждений оставались низкими. В экспериментальной группе, напротив, дети освоили умение выделять характерные признаки предметных групп и оперировать обобщающими понятиями (например, «овощи», «фрукты», «посуда»). По методике Р.С. Немова экспериментальная группа стала целенаправленнее выполнять задания и могла устно обосновывать выбор недостающей детали; контрольная группа оставалась на уровне хаотичных, неаргументированных

действий. В методике Семаго экспериментальная группа научилась собирать разрезные картинки методом зрительного соотнесения, без опоры на демонстрацию образца; контрольная же группа продолжала использовать метод примеривания и требовала показа конечного результата. По заданию «Последовательность событий» экспериментальная группа корректно выстраивала причинно-следственные связи, тогда как дети контрольной группы сохраняли потребность в руководстве взрослого и испытывали трудности с пониманием скрытого смысла сюжета.

Сводный анализ итоговых данных свидетельствует о результативности программы: в экспериментальной группе доля детей с высоким уровнем мыслительных операций возросла с 10 % до 50 %, средний уровень увеличился на 20 %, а доля детей с низким уровнем сократилась с 70 % до 10 %. В контрольной группе изменения были минимальны. Эти результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что целенаправленная программа с применением дидактических игр и упражнений способствует значимому повышению сформированности операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, абстрагирования и обобщения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предложенная программа показала свою эффективность и может быть рекомендована для включения в практику психолого-педагогической поддержки дошкольников с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации; системная и профессиональная реализация таких мероприятий способствует повышению готовности детей к школьному обучению и их успешной социальной адаптации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 3–е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с. – (Стандарты второго поколения)

2. Арушанова, А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №5. – С. 51–61.

3. Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2002. – №5. – С. 40 – 45.

4. Баньковская, Н. И. Взаимосвязь мотивации к учебной деятельности со смысловыми образованиями личности школьника / Н. И. Баньковская // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 411–430.

5. Бегиева, Б. М., Кабжихов А. А. Психолого–педагогические особенности младших школьников // Б.М. Бегиева, А.А. Кабжитова // Вопросы науки и образования. 2020. №26 (110). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo–pedagogicheskie–osobennosti–

6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР/ Л.Н. Блинова. – М., 2002. – 366 с.

7. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. 464 с.

8. Бокова, О. А. Психолого–педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования // МНКО. 2019. №5 (78). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo–pedagogicheskoe–soprovozhdenie–obuchayuschihsya–v–obrazovatelnoy–srede–sovremennye–teoreticheskie–predposylki (дата обращения: 03.11.2021). – Текст электронный.

9. Бузарова, Е. А. Психолого–педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Бузарова, Т.Н. Четыз // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – №3. – С. 338–353.

10. Ванина, В. А., Фролов С. С. Взаимосвязь развития познавательной потребности и мотивации учебной деятельности у младших школьников/ В.А. Ванина, С.С. Фролов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №11–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz–razvitiya–poznavatelnoy–potrebnosti–i–motivatsii–uchebnoy–deyatelnosti–u–mladshih–shkolnikov (дата обращения: 03.11.2022).

11. Водяха, Ю. Е. Психология младшего школьника: учебно–методическое пособие / Ю.Е. Водяха / Урал.гос. пед. ун–т ; авт.–сост. Ю.Е. Водяха, С. А. Водяха. – Электрон.дан. – Екатеринбург, 2018. – 1электрон. опт. Диск (CD–ROM).

12. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте. 3–е изд. / Б.С. Волков. – СПб.: Питер, 2008. – 273 с.

13. Воровщиков, С.Г. Классификация общеучебных умений младших школьников / С.Г. Воровщиков // Управление начальной школой. – 2012.–No 5. – С. 33–40.

14. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский – СПб. : СОЮЗ, 2004. – 222 с.

15. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.

16. Выготский, Л. С. Психология развития человека — М.: Изд–во Смысл; Эксмо, 2005. 354с.

17. Галкина, В. М. Формирование и развитие мотивации учения младших школьников / В.М. Галкина // Проблемы Науки. – 2015. – №5 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie–i–razvitie–motivatsii–ucheniya–mladshih–shkolnikov (дата обращения: 03.11.2022).

18. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.

19. Гасанова, К.Б. Влияние психологической готовности к обучению на адаптацию первоклассников к школе // Материалы РГК. Махачкала: ДГПУ, 2015. С. 43–51.

20. Гордеева, Т. О. Внутренняя и внешняя мотивация академически успешных школьников / Т. О. Гордеева, Е. А.Шепелева // Вестник Московского Университета. Сер. 14, Психология. – 2017. – № 3. – С. 33–45.

21. Горленко, Н.М. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н.М. Горленко и др. // Народное образование. – 2018. –No 4. – С. 153–160.

22. Грекова, В. А. Психология учебной мотивации обучающихся / В. А. Грекова // Северо–Кавказский психологический вестник. –2008. – № 3. – С. 45–47.

23. Григорьева, М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008. 212 с.

24. Давыдов, В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка: содержание и структура учебной деятельности / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2001. – С. 91–94.

25. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М. : 1979. С. 69–101.

26. Давыдова, Н.Н. Универсальные учебные действия: управление формированием / Н.Н. Давыдова, О.В. Смирных // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 167–175.

27. Дети с задержкой психического развития / под ред. Власовой Т.А. – М.,1984. – 276 с.

28. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.

29. Дьяченко, Е.Н. Игра, как средство социально – коммуникативного развития ребенка консультация / Е.Н.Дьяченко // Дошкольник. – 2016. – №6 – С. 45–54.

30. Забрамная, С.Д. Психолого–педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос. – 2008. – 178 с.

31. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя – М.: Педагогика, 1975. – 287 с.

32. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. – Ростов–на–Дону : Феникс, 1997. 480 с.

33. Кондратьева, С. В. Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций: в 3 ч. Ч. 2 : Психология учителя. Гродно :ГрГУ, 1996. 91 с.

34. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация к школе. М., 2008. 176 с.

35. Красникова, Т. В. Индивидуальность младшего школьника: теоретический аспект / Т.В. Красникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnost–mladshego–shkolnika–teoreticheskiy–aspekt (дата обращения: 03.11.2022).

36. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М.: Академический проект, 2015. 421 с.

37. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития / П.Д. Лебедева – СПб., 2004. – 156 с.

38. Лебединский, Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.,2003. – 256 с.

39. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.

40. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

41. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

42. Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учеб.–метод. пособие. М. :Фолиум, 199. 32 с

43. Магомедханова, У.Ш. Адаптация ребёнка к школе при смене социально–психологической ситуации развития // Материалы МПК. Москва, ДГПУ, 2016. 121 с.

44. Морина, Е. Ю. Особенности самооценки у детей с ЗПР дошкольного возраста / Е. Ю. Морина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 5. – С. 53 – 59.

45. Мурадова, В.И. Мотивация учения младших школьников / В.И. Мурадова // Инновационная наука. 2016. №8–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya–ucheniya–mladshih–shkolnikov (дата обращения: 03.11.2022).

46. Немов Р.С.Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений: В3 кн. – 4–е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.– Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

47. Нодельман, В. И. Психолого–педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития / В. И. Нодельман, А. В. Шевченко // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 31 – 39.

48. Обухов, А. С. Становление субъектности младшего школьника в контексте образования // Начальная школа плюс до и после. 2014. № 1. С.3–12.

49. Основы теории коммуникации: учебное пособие / Т. А. Апарина [и др.]; отв. ред. О. Я. Гойхман. – М.: ИНФРА–М, 2014. – 351 с.

50. Прозорова, М. Изучение социальных эмоций у старших дошкольников с ЗПР / М. Прозорова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 2. – С. 66 –69.

51. Пряничникова, Я.Д. Что из себя представляет психолого–педагогическое сопровождение в школе? // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2020. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto–iz–sebya–predstavlyaet–psihologo–pedagogicheskoe–soprovozhdenie–v–shkole (дата обращения: 03.11.2021).

52. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. – СПб., 2004. – 365 с.

53. Психолого–педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов: монография / И.С. Якиманская [и др.]. Оренбург.: Оренбургский государственный университет, ЭБСАСВ, 2014. 124 с.

54. Рамазанова, Э.А. Психолого–педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // МНКО. 2018. №6 (73). URL:https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo–pedagogicheskoe–soprovozhdenie–

55. Рогова, Е. Е., Гадаборшева З. И. Особенности мотивации учения в младшем школьном возрасте / Е.Е. Рогова, З.И. Гадаборщева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – №6 (172). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti–motivatsii–ucheniya–v–mladshem–shkolnom–vozraste (дата обращения: 03.11.2022).

56. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – СПб. : Питер, 2017. – 713 с.

57. Рудакова, О.А. Психологическая диагностика развития личности младшего школьника в период возрастного кризиса // Проблемы современного педагогического образования. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 50 –Ч.2. С. 212–219.

58. Сахановская, О.Н. Психологические особенности младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. №3–7. С. 45–46.

59. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка : дошк. и мл.шк. возраст : [метод. пособие] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго ; [ил. А. М. Кузнецов].– Москва : Айрис–пресс, 2005. – 46 л

60. Семенова, Л. Э. Особенности вербальной самопрезентации детей с ЗПР как гендерных субъектов / Л. Э. Семенова // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 25 – 32.

61. Смирнова, Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. 1996. – №3. – С. 5–13.

62. Смирнова, Е. О. Ребенок – взрослый – сверстник: методические рекомендации / Е.О. Смирнова. – М: МГППУ, 2003. – 140 с.

63. Смирнова, Е.О. Психология ребенка: учебник для педагогических вузов и училищ / Е.О. Смирнова. – М.: Школа–Пресс, 1997. – 384с.

64. Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова [и др.] / под ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА–М, 2016. – 320 с.

65. Сырицына, С.И. Особенности физического и умственного развития младших школьников / С.И. Сырицына // Директор школы. – 2009. – № 4. – С. 74–80.

66. Сычевич, И. В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения / И. В. Сычевич // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 31 – 39.

67. Титинина Д.Д. Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // «Социально-психологические проблемы современной семьи: ценности и образ мысли». Сборник материалов XIII Всероссийской научно-

практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, 22 октября 2025 г.), с.216 – 220.

68. Тухужева, Л. А. Психологические особенности младшего школьника / Л.А. Тухужуева // Вопросы науки и образования. – 2021. – №8 (133). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie–osobennosti–mladshego–shkolnika (дата обращения: 03.11.2022).

69. Тухужева, Л.А. Возрастные особенности и мотивы учения младших школьников / Л.А. Тухужуева // Вопросы науки и образования. 2021. – №1 (126). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye–osobennosti–i–motivy–ucheniya–mladshih–shkolnikov (дата обращения: 03.11.2022).

70. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова – М.,1990. – 275 с.

71. Ульенкова,У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М., 2005. – 289 с.

72. Ульенкова, У. В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова, Т. Н. Князева // Дефектология. – 2005. – № 2. – С.19 – 26.

73. Ульенкова, У.В. Изучение и формирование эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико–коррекционных групп в дошкольном учреждении / Ульенкова У.В., Васильева Е. Н. // Дефектология. – 2001.– № 5. – С. 35 – 43.

74. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития / Ульенкова У.В., КисоваВ.В .// Дефектология. – 2001.– № 1. – С. 26 –3 3.

75. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] URL: http://минобрнауки.рф/документы/336

76. Целуйко, В.М. Психологические основы педагогического общения / В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2007. – 295 с.

77. Чердынцева Е. В. Профилактика дезадаптационных реакций у будущих первоклассников // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – №1 (30). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika–dezadaptatsionnyh–reaktsiy–u–buduschih–pervoklassnikov (дата обращения: 03.11.2021).

78. Шамарина, Е. В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития / Е. В. Шамарина, Е. Е. Чернухина // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 26 – 33.

79. Шамарина, Е. В.Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / ШамаринаЕ.В.,Тарасова О.В.// Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С. 42 –4 7.

80. Швецова, М. Н. Взаимоотношения младшего школьника с миром взрослых / М.Н. Швецова// Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 2. – С.35–39.

81. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

82. Шевченко, С. Г.Особенности запаса знаний и представлений об окружающей действительности детей с ЗПР к моменту поступления в школу / С.Г. Шевченко // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : хрестоматия. – Спб.,2002. – 269 с.

83. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: Учебное пособие: Изд. второе, переработанное и дополненное. – Красноярск: РИО КГПУ. 2002. 218 с.

84. Шильцова, Ю. В. Проблемы, решения и перспективы исследований социально–психологической адаптации младших школьников / Ю.В. Шильцова// Известия Самарского научного центра РАН.– 2015. – №1–2. – С. 65–72.

85. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

86. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития. М.:Тривиола, 2004. 343 с.

87. Эльконин, Д.Б., Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу// Психология / Д.Б.Эльконин– М., 2006. – 295 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Диагностическая методика, представленная в пособии «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», авторы: С. Д. Забрамная, О. В. Боровик.

Цели исследования с помощью этой методики — установить характер процесса обобщения и абстрагирования, способность группировки объектов на основе существенных признаков, обдуманность действий, способность устанавливать логические связи, объём и устойчивость внимания, работоспособность.

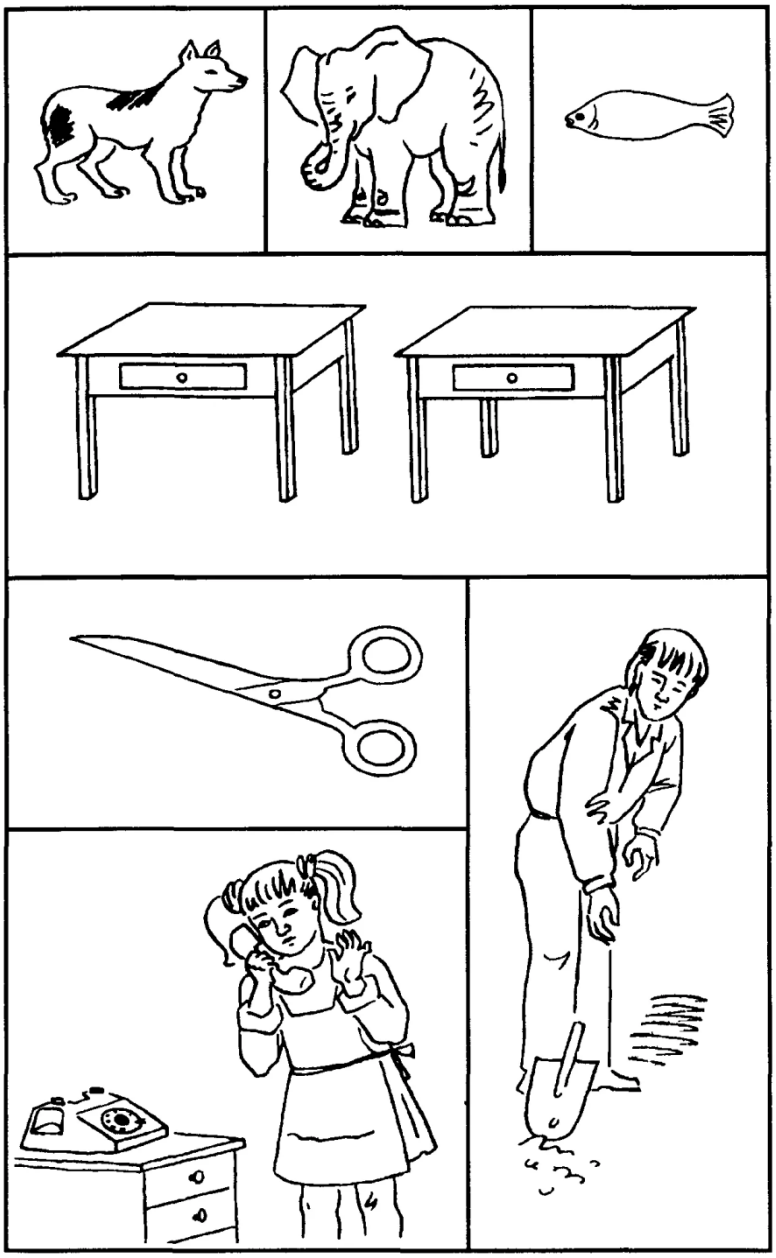
Процедура проведения:

Детям предъявляют набор карточек, на каждой из которых изображено по одному предмету. Дают инструкцию: «Разложи карточки по группам — что к чему подходит». Необходимо выяснить, что ребёнок положил в основу объединения, и каким словом он обозначил ту или иную группу предметов (изображений). Затем дают следующую инструкцию: «Сделай так, чтобы групп было меньше. Скажи, какие группы можно объединить и как их назвать». Важно выяснить, какие признаки ребёнок кладёт в основу нового объединения (существенные, случайные, внешние и т. д.).

Методика «Чего не хватает на этих картинках?» (Р.С. Немов)

Цели исследования с помощью этой методики – диагностика уровня развития мыслительных операций – синтеза, анализа, сравнения.

Процедура проведени***я:*** ребёнку предлагают серию рисунков, на каждой из картинок которой не хватает какой-то существенной детали. Задача — как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь. Ребёнку дают инструкцию: «На каждой из картинок не хватает какой-то важной детали, посмотри внимательно и назови отсутствующую деталь».



Методика «Разрезные картинки» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)

Цели исследования с помощью этой методики – методика складывания разрезных картинок используется для исследования перцептивного моделирования, основанного на анализе и синтезе пространственного взаиморасположения частей целого изображения, способности соотнесения частей и целого и их пространственной координации, то есть синтез на предметном уровне.

Процедура проведения*:* перед ребенком на стол кладут эталонное изображение и рядом, в случайном порядке, раскладывают детали такого же изображения, но разрезанного. Инструкция подается, как правило, в словесной форме. Ребенка просят сложить из кусочков, находящихся перед ним, точно такую же картинку, как эталонная. Вне зависимости от возраста целесообразно первой предъявлять картинку, разрезанную таким образом, чтобы ребенок мог сложить её без затруднений.

Методика «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Цели исследования с помощью этой методики – выявить умение устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям.

Процедура проведения: ребенку предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

Стимульный материал