

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

Крысюк Марина Витальевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы

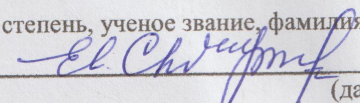
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол.наук, доцент Черенева Е.А.

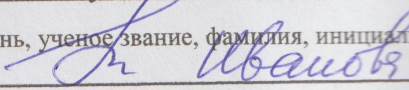
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026  (дата, подпись)

Научный руководитель

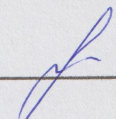
канд.психолог.наук, доцент Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026  (дата, подпись)

Обучающийся Крысюк М.В.

(фамилия, инициалы)

30.05.2026  (дата, подпись)

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1. Понятие «словесно-логического мышления» в психологической литературе.....	7
1.2. Особенности развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	16
1.3 Современное состояние изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	21
Выводы по первой главе.....	25
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	28
2.1. Описание базы и методик исследования	28
2.2. Анализ результатов исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	30
Выводы по второй главе.....	40
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	43
3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента	43
3.2. Содержание программы психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	51
3.3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.....	63
Выводы по третьей главе.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85

ПРИЛОЖЕНИЕ 90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Изучение словесно-логического мышления обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет важное значение в таких областях как педагогика и психология. Работы великих ученых-психологов, таких как Власенко И.Т., Глухов В.П., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., выявили особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявили эффективные методы обучения и коррекционные программы. А также подвели к выводу о необходимости создания индивидуального подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследования проведенные такими учеными, как Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова, выявили прямую связь между проблемами в речи и процессами формирования словесно-логического мышления у школьников с задержкой психического развития.

В Российской Федерации образовательная система вышла на новый уровень. В общеобразовательных учреждениях стали уделять особое внимание детям с ограниченными возможностями здоровья.

По ФГОС НОО школа должна обеспечить индивидуальные условия, соответствующие потребностям и способностям учащихся, что должно обеспечивать успешную социализацию и адаптацию.

Для детей с задержкой психического развития важны эффективные методы обучения, способствующие логическому построению знаний. Поскольку у данной категории детей имеются проблемы с формированием определенных навыков и знаний, для успешной адаптации. Это связано с неподготовленностью и ослабленной функцией ЦНС.

В школьном возрасте особое внимание уделяется развитию мышления, так как оно играет ключевую роль в успешном усвоении учебного материала.

Неразвитость мыслительной деятельности приводит к недостаточному пониманию или ошибочному усвоению знаний, что затрудняет обучение,

особенно у детей с задержкой психического развития, у которых отмечается отставание в различных формах мышления.

В обучении детей с задержкой психического развития, присутствуют разнообразные трудности в развитии словесно-логического мышления. В условиях инклюзивного образования особое внимание уделяется необходимости комплексной коррекционно-педагогической помощи. Подчеркивается важность диагностики уровня сформированности словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей.

Эта проблема остается актуальной и требует разработки эффективных методов и подходов к коррекции словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – словесно–логическое мышление обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – психологическая коррекция словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1. На основе анализа различной педагогической и психологической литературы, определить современное состояние проблемы исследования.

2. В результате эмпирического исследования выявить особенности словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать программу коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, оценить её эффективность.

Гипотеза исследования: дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются низким уровнем словесно-логического мышления. Реализация разработанной нами программы психологической коррекции позволит скорректировать словесно-логическое мышление заявленного контингента испытуемых.

Методолого-теоретическая база. Основой исследования являются теории Л.С. Выготского о формировании высших психических функций в культурно-историческом контексте, а также об объективных закономерностях психического развития нормального и аномального ребенка, основы которых были раскрыты им в теории культурно-исторического развития психики. Дополнительно привлекается общая теория мышления, разработанная такими авторами как Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, А.В. Иванов, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн.

Методы исследования: анализ педагогической, психологической, методической литературы. Анализ и систематизация полученной информации в ходе написания работы. Эмпирическими методами исследования является эксперимент, тестирование, наблюдение, методы математической обработки данных.

Методики:

– Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова) 2007г [28]

– Методика «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина). 1989г [17]

– Методика «Аналогии». Кулагина И.Ю. 2008г [13]

База исследования: Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №143 им. Героя Советского союза Тамашенко А.В.» В исследовании принимало участие 16 детей с диагнозом задержка психического развития в возрасте 9-ти лет.

Теоретическая значимость: исследования заключается в расширении и углублении современных представлений об особенностях словесно-

логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, что обогащает вопросы специальной психологии.

Практическая значимость: заключается в создании и апробации системы коррекционно-развивающих занятий, которая может быть использована педагогами, воспитателями, психологами школьных образовательных учреждений для развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Этапы проведения исследования:

1. Аналитический (сентябрь 2025 – ноябрь 2025 г.). Осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической литературы по проблеме исследования. Определялись теоретические и методологические основы работы, цели и задачи; уточнялись объект и предмет исследования.

2. Практический (ноябрь 2025 – апрель 2026 г.). На данном этапе было проведено исследование и проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента. Была разработана и апробирована программа психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также проведена оценка эффективности программы.

3. Заключительно-обобщающий (апрель – май 2026 г.). Систематизировались и обобщались результаты исследования, формулирование выводов. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 53 источников и приложения. Работа проиллюстрирована 13 таблицами, 10 гистограммами. Общий объём работы составляет 90 страниц.

ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие «словесно-логического мышления» в психологической литературе

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

Мышление – это обобщенное и опосредствованное отражение действительности в ее существенных связях и отношениях. Благодаря мыслительной деятельности человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы. Все этапы мыслительной деятельности представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Исследованием проблемы мышления занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Р. Декарт (1637), А. Бине (1903), С.Л. Рубинштейн (1958), П.Я. Гальперин (1968), О.К. Тихомиров (1984), Б.М. Теплов (1990), Ж. Пиаже (1994), Л.С. Выготский (1999) и другие.

Существует множество трактовок определения мышления, рассмотрим некоторые из них:

С.Л. Рубинштейн (1958) определял мышление как, опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений и обобщенное познание объективной реальности.

Ж. Пиаже (2003) считал, что, интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же, как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой.

В современной психологии одно из определений связано с психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева (2001) «Мышление – процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты».

Н.Ю. Дмитриева (2008) определяет мышление, как относительно самостоятельную познавательную функцию. Которая, соотносит, сравнивает и раскрывает взаимодействие между собой ощущений и восприятия окружающей действительности, выявляются закономерные взаимосвязи между явлениями и объектами [4].

С точки зрения М.И. Еникеева (2017) мышление рассматривается, как психический процесс обобщенного и опосредствованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, существенных для решения познавательных проблем, схематической ориентации в конкретных ситуациях [5].

Н.В. Репина (2003) определяет мышление как часть интеллекта. Интеллект – это общий термин, охватывающий все психические процессы, обеспечивающие познавательную активность (мышление, внимание, память, восприятие). Как часть интеллекта, мышление есть процесс непосредственного оперирования образами, идеями, символами, представлениями и понятиями [15].

По словам А.В. Брушлинского (1996) мышление как процесс выступает особенно отчетливо, прежде всего, в тех случаях, когда человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему [3].

В учебнике по психологии авторами А.А. Реан (2015), Н.В. Бордовской (2011), С.И. Розум (2011) дается определение: «Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности».

На наш взгляд наиболее полное и точное определение мышления дает А.В. Петровский (1976), по его мнению, мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [19].

По словам российского психолога А.В. Брушлинского, мышление -это сложный психический процесс, который тесно связан с речью и изучением новых областей. В его трудах отмечается, что анализ и синтез отражают реальность [4].

Рассмотрим теории исследования мышления:

Основы ассоциативной теории, заложенные Гоббсом и особенно развитые в трудах Гартли и Пристли, были внесены в субъективно-эмпирическую психологию XIX века в Англии главным образом Спенсером и Беном, в Германии -Гербертом, Эббингаузом и Вундтом, во Франции – Тэном и другими. Ассоциативная психология исходила из того положения, что все психические процессы протекают по законам ассоциации и все образования сознания состоят из элементарных чувственных представлений, объединенных посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы.

Представители вюрцбургской школы, положившие наряду с А. Бине во Франции начало систематическому изучению психологии мышления, прежде всего, выдвинули положение, что мышление имеет свое специфическое содержание, несводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. За время своего существования вюрцбургская школа проделала значительную эволюцию.

Представитель функционализма Джон Дьюи считал, что мышление возникает тогда, когда человек обнаруживает несоответствие между своими ожиданиями и реальными событиями. Эта теория носит название конфликтной теории.

С точки зрения Зигмунда Фрейда, представителя психоанализа мышление человека, выступающее атрибутом сознания («Я»), находится под прицелом разнонаправленных влияний: бессознательного («оно») и актуальных требований культуры, в которой живет человек («сверх-Я»). Эти обстоятельства диктуют мышлению совершенно определенную функцию. Мышление в этом случае должно выступить процессом, направленным на то, чтобы найти способ реализации бессознательных стремлений с учетом конкретной социокультурной ситуации.

Жан Пиаже, представитель операционной теории, рассуждал следующим образом: возникновение мышления обусловлено биологическими процессами адаптации к окружающей среде. Ребенок в процессе своего развития совершенствует свое понимание окружающего мира, формирует схемы (внутренние представления). Это позволяет ему выстраивать свое поведение подходящим для адаптации к окружающей среде способом и на этой основе формировать будущие действия в новых ситуациях. По мере накопления опыта эти схемы совершенствуются двумя возможными способами. Это ассимиляция (упорядочивание внешних впечатлений и событий в субъективную систему связей) или аккомодация (преобразование и настройка субъективных схем под влиянием внешних событий). Пиаже выделил следующие возрастные этапы когнитивного развития:

- стадия сенсомоторного интеллекта: от 0 до 2 лет;
- стадия предоперационного мышления: от 2 до 7 лет;
- стадия конкретных операций с предметами: от 7 до 11 лет;
- стадия формальных операций: от 11 до 14 лет.

Согласно бихевиристской теории, гипотеза Джона Уотсона и мысль, и речь порождаются одной и той же двигательной активностью. Разница заключается лишь в том, что мысль -это внутренний диалог, а речь – мысль, произносимая вслух.

Прямо противоположную позицию по отношению к ассоциативной теории занимали представители гештальтпсихологии (Вертгеймер, Келер,

Коффка, Левин). Исходя из идеи подчиненности психических процессов принципу образования целостных форм, они понимали мышление как непосредственное усматривание искомого решения, выражающееся изменением структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. В результате такого «переструктурирования» субъекту открываются с этой точки зрения новые, заключенные в исходной ситуации отношения и функциональные свойства. Процесс этот не может быть выведен из прежде накопленных ассоциаций, из опыта поведения и научения; он представляет собой самопорождающийся процесс [19].

В основе информационно-кибернетической теории лежат понятия алгоритма, операции, цикла и информации. Первое обозначает последовательность действий, выполнение которых ведет к решению задачи; второе касается отдельного действия, его характера; третье относится к многократному исполнению одних и тех же действий до тех пор, пока не будет получен необходимый результат; четвертое включает совокупность сведений, передаваемых с одной операции на другую в процессе решения задачи [38].

А.Н. Леонтьев, в теории деятельности подчеркивает произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций. Им была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия, операции. При этом внешние и внутренние элементы деятельности являются взаимозаменяемыми. В состав мыслительной, теоретической деятельности

могут входить внешние, практические действия, и наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия [29].

Л.С. Выготский (1896 – 1934) был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс образования понятий у детей. Процесс формирования понятий представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия. Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Путем экспериментального исследования Л.С. Выготский установил ряд ступеней и этапов, через которые проходит образование понятий у детей:

- Образование неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого, одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.

- Образование понятий – комплексов на основе некоторых объективных признаков. Комплексы такого рода имеют четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу), коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака), цепной переход в объединении от одного признака к другому, так что одни предметы объединяются на основе одних, а другие – совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу, псевдопонятие (внешне понятие, внутренне – комплекс).

- Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы, а затем интегрировать их в

целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение. Синкретическое мышление и мышление в понятиях – комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук [14].

В основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами. Процесс переноса внешнего действия вовнутрь, по П.Я. Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т.е. действие высшего интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете – на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму [5].

И.В. Дубровина подчеркивает, что мышление является способом опосредованного и обобщенного познания окружающего мира [11].

В психологии выделяются четыре вида мышления:

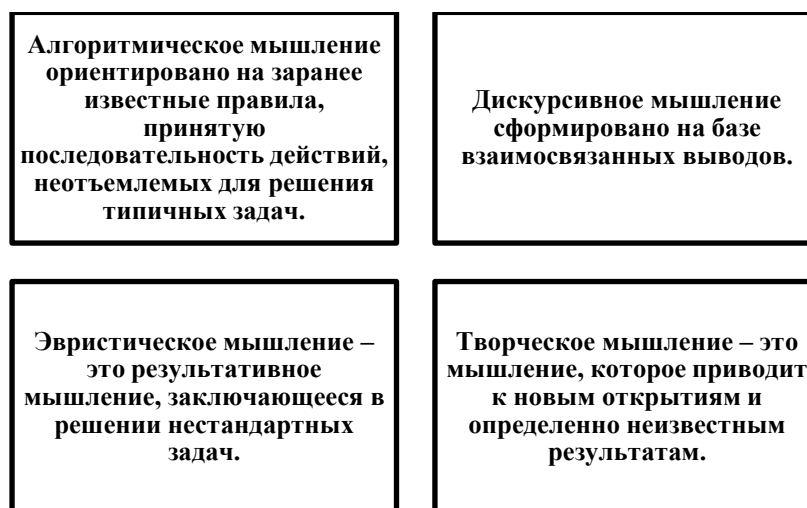


Рисунок 1. Виды мышления

В психологии мышление бывает продуктивным и репродуктивным. Продуктивное мышление направлено на создание новых познаний, в то время как репродуктивное мышление основано на воспроизведении уже известных результатов. При этом оба типа мышления тесно связаны с памятью.

Словесно-логическое мышление – сложный процесс. Такое мышление функционирует на использовании языковых средств. В онтогенетическом развитии, данный вид мышления наиболее поздний. Словесно-логическое мышление необходимо для принятия решения, для формулировки выводов, анализа и синтеза информации на основе предыдущего опыта и знаний.

Детский психолог А.А. Люблинская подчеркивает, что, применяя уже известные правила и уже известные методы к конкретной задаче, человек способен рассуждать, анализировать, устанавливать логические связи в уме, а также что ребенок умеет сравнивать, группировать, различать информацию.

Все это происходит только через мыслительные процессы, и язык играет важную роль в этом процессе [17].

По мнению Р.С. Немова, словесно-логическое мышление представляет собой процесс, в ходе которого человек использует строго последовательное мышление, включая множественные обращения к логическим операциям и выводам. Важным является, что данный процесс требует проверки и контроля

от начала до конца, на соответствие логическим правилам. Наиболее точным и обоснованным мышлением становится благодаря логики [18].

Известные психологи отмечают что научное мышление строится на логике. К возникновению ошибок и к ошибочным выводам приводит отсутствие строгой логики.

Тихомирова Л.Ф. говорит о том, что найти ошибку легче в логическом стройном и последовательном мышлении, нежели в интуитивном или здравом смысле мышления. Автор определяет словесно-логическое мышление как специфическую форму деятельности человека, которая направлена на решение интеллектуальных задач [28].

В психологии выделяют следующие виды мышления:

– Словесно-логическое, оно включает в себя использование логических операций с понятиями и основано на языковых средствах [24].

– Абстрактно-логическое, предполагает выделение ключевых свойств и взаимосвязей объекта.

– Предметно-действенное, направлено на решение практических задач и проблем, связанных с различными аспектами производства, организации и творчества.

– Наглядно-образное, подразумевает использование образов и представлений для действий и идей, что помогает перевести абстрактные концепции в конкретные ситуации;

– теоретическое, подразумевает изучение правил;

– практическое, подразумевает решение конкретных задач на практике.

Таким образом, словесно–логическое мышление – сложный процесс. Такое мышление функционирует на использовании языковых средств. В онтогенетическом развитии, данный вид мышления наиболее поздний. Словесно–логическое мышление необходимо для принятий решения, для формулировки выводов, анализа и синтеза информации на основе предыдущего опыта и знаний.

1.2. Особенности развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связаны с поступлением в школу [35].

Согласно Л.С. Выготскому (1981), с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящего в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим» [6].

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

С.Л. Рубинштейн (1946) в своих работах отмечал большое значение учения в течение всей человеческой жизни. Так как в школьные годы учению принадлежит особенно важная роль; к этому периоду полностью можно отнести следующее положение: ребенок развивается, обучаясь. По мнению психолога, в школьный период учение представляет основной вид деятельности, в которой формируется человек [25].

В работах Р.С. Немова (1995) отмечается, что младший школьный возраст включает в себя значительный потенциал умственного развития детей, но точно определить его не представляется возможным.

По мнению А.С. Смирновой (2016) и Л.В. Левицкой (2016) развитие мышления в младшем школьном возрасте занимает важное место среди других психических функций. Мышление младшего школьника характеризуется высокими темпами его развития; происходят структурные и качественные изменения в интеллектуальных процессах [16].

Г.С. Абрамова (1999) отмечает, что в возрасте 5–7 лет ребенок еще только овладевает конкретными мыслительными операциями, решая задачу развития [2].

Т.В. Егорова (1973) выделяет, что мышление ребенка в младшем школьном возрасте оказывается на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, тем не менее, отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [11].

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться еще в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже [4].

Именно в младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии словесно-логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств [38].

И.В Макарова (2010) говорит о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается найти их решение, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Представляя в своем воображении реальную ситуацию, он как бы действует в ней [29].

В своих исследованиях Г.И. Минская (1954) показала, что опыт накопленный ребенком в процессе решения наглядно-действенных задач, оказывает большое влияние на переход к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению [31].

В группу детей с ограниченными возможностями здоровья входят дети с задержкой психического развития. Они нуждаются в индивидуальном подходе при обучении, а также нуждаются в специальных образовательных условиях и психолого-педагогической поддержки. Часто дети с задержкой психического развития не получают необходимой помощи, что приводит к упущению оптимального времени для коррекции и ухудшает проблемы в процессе обучения в школе, а также увеличивает продолжительность работы по коррекции и развитию обучающихся с задержкой психического развития.

Из-за отсутствия мотивации, неустойчивости поведения, а также из-за недостаточной способности к саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается недостаток знаний и понимания окружающего мира.

Современные школьники всё чаще отказываются от практики решения повседневных задач, предпочитая полагаться на внутренние вычисления и интуицию. Уже в начальных классах дети знакомятся с такими важными аспектами деятельности, как психофизические и когнитивные процессы, охватывающие чтение, физическое развитие, мелкую моторику и культурное обогащение. Данные виды занятий способствуют формированию основы сознательной мысли и развития мышления ребёнка [12].

Образование ставит перед учащимися особые требования, предполагая глубокий внутренний анализ и разнообразные мыслительные процедуры: самоконтроль и организацию собственных действий, критический разбор

учебного материала, постановку и решение задач, управление вниманием и памятью. Важнейшей составляющей образовательного процесса выступает развитие интеллектуальной сферы учащихся.

Начало школьной жизни характеризуется ярко выраженной эгоцентрической природой детского мышления. Из-за ограниченного опыта и малого объёма приобретённых знаний и навыков восприятие ребёнка отличается особыми особенностями. Например, многие ученики не способны удержать в памяти информацию о существенных признаках предметов. Недостаточная сформированность абстрактных понятий приводит к преобладанию образного мышления над логическим. Примером может служить ситуация, когда ребёнок сталкивается с трудностями при оценке одинакового количества жидкости в разных по форме сосудах (один узкий и высокий, второй низкий и широкий), воспринимая жидкость визуально, исходя исключительно из её внешнего вида. Однако постепенно, в ходе начального образования, ребенок осваивает умение сопоставлять факты и объединять их в единый смысловой ряд [13].

Развитие мышления ребенка проходит последовательно через стадии освоения действий, образов и символов. Первоначально дети познают мир через непосредственные действия, создавая образы объектов. Затем они начинают связывать действия и образы с языком, развивая речь.

Первым этапом является наглядно-действенное мышление, характеризующееся привязанностью к конкретной ситуации и физическим манипуляциям. Оно ограничено способностью воспринимать объекты и ситуации непосредственно, не обладая высоким уровнем критики и систематизации признаков.

Следующим этапом становится наглядно-образное мышление, присущее детям младшего возраста (примерно 4–7 лет). Здесь появляется возможность мысленного манипулирования образами, даже если реальные действия невозможны. Дети часто ориентируются на личные впечатления и эмоции, демонстрируя большое разнообразие ассоциаций и субъективизм.

Дальнейшее развитие ведет к появлению словесно-логического мышления, которое возникает в школьном возрасте. Теперь мышление строится на работе с понятиями и логическими конструкциями, обозначающими абстрактные свойства и отношения. В результате ребенок учится рассуждать, опираясь на существенные внутренние характеристики объектов, а не только на их внешний облик.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности из-за несовершенного владения интеллектуальными операциями, необходимыми для мыслительной деятельности, к моменту начала обучения в школе. У них возникают проблемы с анализом, синтезом, сравнением, обобщением и абстрагированием.

В сравнении с нормально развивающимися детьми, дети с задержкой психического развития выделяют значительно меньше признаков при анализе объектов. Однако с необходимой помощью и руководством учителя они могут улучшить свои навыки. Наблюдается та же картина при выполнении заданий на обобщение и абстрагирование. Основными ошибками детей с задержкой психического развития являются неверное сравнение объектов и обобщение по несущественным признакам.

Таким образом, к основным характеристикам мыслительных процессов у младших школьников с ЗПР относятся сложность в понимании, обобщении и передачи конкретной информации.

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части и выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений.

Синтез – это мыслительная операция, позволяющая в процессе мышления переходить от частей к целому. В отличие от анализа синтез предполагает объединение элементов в единое целое.

Сравнение – это мыслительная операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и, таким образом, в выявлении общности или различия между ними.

Обобщение – это мыслительная операция, заключающаяся в объединении многих предметов или явлений по какому-то общему признаку.

Классификация – это мыслительная операция, заключающаяся в группировке объектов по существенным признакам. В отличие от классификации, основанием которой должны быть признаки, существенные в каком-то отношении, классификация иногда допускает выбор в качестве основания признаков малосущественных, но удобных в оперативном отношении.

Рисунок 2. Компоненты словесно-логического мышления

Таким образом, эти действия оказываются важными в процессе обучения, усвоения новой информации. Многие из них исполняются человеком автоматически и интуитивно, но для успешного применения этих когнитивных операций необходимо совершенствовать и развивать их уже с раннего школьного возраста.

1.3 Современное состояние изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Современная система образования в России перешла на новый этап развития, где важными становятся вопросы обучения учащихся с ограниченными возможностями в школе. Необходимо создавать условия, которые соответствуют потребностям каждого ученика и способствуют их успешной адаптации и социализации [11].

Дети с задержкой психического развития имеют недостаточно развитые навыки и знания, что затрудняет их обучение и адаптацию в школьной среде. Развитие логического мышления играет важную роль в учебном процессе, особенно для детей с задержкой психического развития, и требует особого внимания со стороны педагогов.

В советской психолого-педагогической литературе дети с нарушениями обучения, глухотой, плохим зрением, нарушениями движений и тяжелыми нарушениями речи, не имеющие умственных недостатков, имеющих довольно обширную «зону ближайшего развития», включили в особую категорию детей с ЗПР. Многочисленные исследования, проведенные Сухаревой, Т.В. Егоровой Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Любовским, К.С. Лебединским, стремились рассмотреть нарушения в развитии детей с ЗПР [11].

Усвоение понятий и развитие мыслительных процессов осуществляется через практическое действие, речевые действия и умственные операции. Мышление включает в себя суждения, рассуждения и умозаключения,

которые позволяют анализировать, обобщать и устанавливать логические связи между понятиями.

Конкретизация и абстракция являются противоположными понятиями. Конкретизация представляет собой процесс описания чего-то конкретного, соответствующего определенной общей концепции или идее. С другой стороны, обобщение – это объединение схожих объектов и явлений на основе общих признаков. Обобщение тесно связано с абстракцией, где признаки, выделенные абстракцией, являются основой для обобщения. Обобщение, так же, как и абстрагирование, происходит при помощи слов [27].

Развитие мышления в школьном возрасте играет особую роль. С началом обучения мышление становится центром других высших психических функций. Отсутствие полноценной мыслительной деятельности означает, что знания, получаемые учеником, являются неполными, а иногда просто ошибочными. Это серьезно усложняет учебный процесс, понижая его эффективность, особенно у детей с задержкой психического развития, у которых выражено отставание в формах наглядно-образного и словесно-логического мышления.

В современных реалиях школьного образования проблема развития логического мышления учащихся становится особенно актуальной. Именно логическое мышление, как личностное качество учащихся, наиболее ярко проявляющееся в выявлении и преодолении противоречий, порождающих трудности, заключаются в оперировании понятиями, суждениями и выводами с использованием законов логики.

Для развития логического мышления школьников, в первую очередь необходимо знать их структурные компоненты и закономерности, в подчинении которых они находятся.

Логическое мышление основано на понятиях, которые отражают общее, сущность предметов и выражаются словами или другими знаками.

Усвоение понятий происходит в процессе приобретения житейского опыта и в ходе специального обучения. Из этого выделяются донаучные

понятия, ограниченные узким кругом информации и научные, с раскрытием объективных законов.

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Отставание в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

В дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

В нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

В длительной несформированности умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

В нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с задержкой психического развития неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Основа мыслительной активности заключается в трёх формах мышления, благодаря которым человеческий разум способен осуществлять анализ, синтез, обобщение и устанавливать логические связи. Психологическая деятельность характеризуется несколькими операциями мышления:

Сравнение – установление сходства и различия между предметами и явлениями окружающей среды.

Анализ – мысленное расчленение целого на составные элементы либо выделение индивидуальных характеристик объекта. Эта процедура помогает увидеть внутреннюю структуру вещей и понятий.

Синтез – процесс, обратный анализу, подразумевающий мысленное объединение частей в единое целое, включая их отдельные свойства.

Абстракция – психологическая операция, заключающаяся в выделении наиболее значимых признаков объекта путём игнорирования менее важных деталей.

Конкретизация – обратная сторона абстракции, подразумевает переход от общего понятия к конкретному объекту или ситуации, соответствующей этому общему представлению.

Обобщение – группировка схожих объектов и явлений по общим признакам, основанная на ранее проведённой абстракции. Именно слово служит инструментом, позволяющим фиксировать общие черты и создавать новые категории.

Формирование этих операций мышления – анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и сравнения – способствует развитию способности к логическому мышлению и интеллектуальных способностей человека.

Таким образом, проанализировав всё выше сказанное можно сделать вывод о том, что, у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечается отставание всех форм мышления, что выявляется в значительной степени в процессе выполнения заданий, предполагающих использование словесно-логического мышления.

Но к концу младшего школьного возраста учащиеся с задержкой психического развития владеют достаточным объемом представлений о действительности, и способны ими оперировать, используя операции анализа, синтеза, обобщения, отвлечения, могут делать выводы о свойствах объектах.

Выводы по первой главе

1. Проведённый теоретический анализ позволил уточнить содержание и структуру словесно-логического мышления как высшей формы познавательной деятельности, опосредованной речью и основанной на системе логических операций. Установлено, что данный вид мышления не является изолированной функцией, а представляет собой интегративное образование, включающее мотивационный, операциональный и регуляторный компоненты, формирующиеся в процессе социализации и обучения.

Обобщение научных подходов показало, что, несмотря на различия теоретических концепций (от ассоциативной до деятельностной), ключевым положением современной психологии является понимание мышления как процесса, развивающегося в деятельности и опосредованного культурно-историческим опытом. В рамках данного подхода принципиальное значение имеют идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и интериоризации, а также теория П.Я. Гальперина, раскрывающая механизм перехода внешних действий во внутренний план. Это позволяет рассматривать словесно-логическое мышление как результат постепенного усложнения форм познавательной активности и овладения логическими операциями.

2. Установлено, что в норме развитие мышления в младшем школьном возрасте носит качественный характер и связано с переходом от ситуативных и образных форм к понятийному, логически опосредованному мышлению. Данный переход сопровождается перестройкой всех познавательных процессов, в результате чего память приобретает осмысленный характер, а восприятие – аналитико-синтетическую направленность. При этом центральным механизмом выступает формирование операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования, обеспечивающих возможность оперирования существенными признаками объектов.

В то же время анализ особенностей развития детей с задержкой психического развития выявил системный характер нарушений словесно-логического мышления. Установлено, что отставание проявляется не только в

количественном снижении уровня сформированности отдельных операций, но и в качественном своеобразии всей мыслительной деятельности. Нарушения затрагивают:

Мотивационный компонент (снижение познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения);

Операциональный компонент (недостаточность анализа, синтеза, обобщения, склонность к ситуативным и несущественным признакам);

Регуляторный компонент (неспособность к целеполаганию, планированию и контролю действий).

3. Выявлено, что при относительной сохранности наглядно-действенного мышления у детей с ЗПР наблюдается выраженное запаздывание формирования словесно-логического уровня, что обуславливает трудности в усвоении учебного материала, требующего оперирования абстрактными понятиями и логическими связями. Это подтверждает положение о неравномерности развития различных форм мышления и указывает на необходимость целенаправленного педагогического воздействия.

Особое значение имеет тот факт, что существующие исследования фиксируют потенциальную сохранность возможностей развития данной категории детей при условии организации специальной коррекционно-развивающей работы. Это позволяет рассматривать выявленные нарушения не как устойчивый дефект, а как функциональную недостаточность, поддающуюся коррекции при учёте зоны ближайшего развития.

Таким образом, в ходе теоретического анализа выявлено ключевое противоречие между объективной необходимостью сформированности словесно-логического мышления как базового условия успешного обучения и его недостаточным развитием у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Данное противоречие определяет научную и практическую значимость исследования и обосновывает необходимость разработки и экспериментальной проверки программы психологической

коррекции, направленной на развитие словесно-логического мышления, что логически обуславливает содержание последующих глав работы.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Описание базы и методик исследования

Базой исследования, выбранной нами проблемы, является МАОУ СШ №143 им. Героя Советского союза Тимошенко А.В. В исследовании приняли участие 16 детей, 3 класса, 9-ти лет. Все участники имели диагноз задержка психического развития (ЗПР).

Для реализации эмпирического исследования были использованы следующие методики:

– Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова) 2007г [28]

– Методика «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина). 1989г [17]

– Методика «Аналогии». Кулагина И.Ю. 2008г [13]

Рассмотрим цели, материалы, ход исследования и методы интерпретации предложенных методик.

Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова) 2007г [28]

Целью данной методики является – выявление степени развития и особенностей протекания мыслительных процессов.

Ход проведения, метод оценивания, обработка результатов и стимульный материал к данной методике представлен в приложении А.

Методика «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина) 1989г [17]

Целью данной методики является – исследование процессов словесно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения.

Ход проведения, метод оценивания, обработка результатов и стимульный материал к данной методике представлен в приложении Б.

Методика «Аналогии» Кулагина И.Ю. 2008г [13]

Целью данной методики является – исследование способностей испытуемого в установлении различных логических связей и отношений между понятиями.

Ход проведения, метод оценивания, обработка результатов и стимульный материал к данной методике представлен в приложении В.

Во время эксперимента, для дальнейшей работы, все испытуемые были поделены на две однородные группы. 1 группа экспериментальная, 2 группа контрольная. На обеих группах проводилось одинаковое исследование словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития с использованием подобранных нами методик. С Составом групп можно ознакомиться в таблице 1.

Таблица 1. Состав 1-2 группы испытуемых 3–х классов, принимавших участие в исследовании

№	Класс	Группа 1	Группа 2
1	3 «З»	Андрей З.	Александр Ф.
2	3 «З»	Матвей С.	Дмитрий С.
3	3 «А»	Милана В.	Максим Ю.
4	3 «Б»	Тимофей Ч.	Никита А.
5	3 «Б»	Ярослав Б.	Максим В.
6	3 «В»	Иван Л.	Кирилл К.
7	3 «Г»	Аслам И.	Яна З.
8	3 «И»	Мирон В.	Виктор Б.

Методики являются стандартизированными, применяются практикующими специалистами на протяжении многих лет, что также подтверждает их надежность и достоверность при проведении обследования.

Таким образом, представленные диагностические методики способны с достаточной эффективностью оценить уровень словесно-логического мышления ребенка количественно и качественно, что соответствует поставленным нами целям.

2.2. Анализ результатов исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для исследования особенностей словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР была использована методика Чередниковой Т.В. «Нахождение недостающих деталей».

Таблица 2. Результаты исследования по методике Чередниковой Т.В. «Нахождение недостающих деталей»

Уровень понимания (по Чередниковой Т.В.)	Группа 1		Группа 2	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Формальное описание сюжета, отсутствие анализа условий задачи	4	50	4	50
Понимание пробелов ситуации после непродолжительного размышления вслух	3	37,5	2	25
Задание выполнено без затруднений	1	12,5	2	25

Анализ результатов исследования среди двух групп детей с задержкой психического развития показал следующие особенности уровня понимания сюжетных задач по методике Чередниковой Т.В.:

Установлено, что у 50% испытуемых в группе 1 (4 человека) и 50% в группе 2 (4 человека) преобладает уровень формального описания сюжета без анализа условий задачи. Дети данной категории при выполнении заданий ограничивались перечислением отдельных элементов изображения, не устанавливая между ними смысловых и причинно-следственных связей. В их ответах отсутствовали попытки выявить недостающий элемент или объяснить логику происходящего.

Как правило, такие испытуемые фиксировались на наиболее ярких и очевидных деталях, не переходя к анализу ситуации в целом. Это свидетельствует о том, что их мышление носит преимущественно наглядно-ситуативный характер, а операция анализа не сформирована на уровне выделения существенных признаков и отношений между объектами.

У 37,5% детей группы 1 (3 человека) и 25% группы 2 (2 человека) отмечен уровень понимания, при котором недостающий элемент выявляется после непродолжительного «размышления вслух». В процессе выполнения задания эти дети первоначально также ограничивались описанием, однако в ходе вербализации начинали устанавливать отдельные связи между элементами ситуации.

Для них характерно постепенное «разворачивание» мыслительного процесса через речь: они задают себе уточняющие вопросы, возвращаются к условиям задачи, корректируют свои предположения. Это указывает на наличие предпосылок к аналитической деятельности, однако она носит несамостоятельный и нестабильный характер, требующий внешней речевой опоры. Таким образом, операция анализа находится в стадии формирования и не автоматизирована.

Лишь у 12,5% испытуемых группы 1 (1 человек) и 25% группы 2 (2 человека) задание было выполнено без затруднений. Дети данной категории сразу выделяли смысловые несоответствия в изображении, определяли недостающий элемент и объясняли свой выбор, опираясь на причинно-следственные связи. Их ответы носили обобщённый характер, что свидетельствует о сформированности базовых логических операций -анализа и синтеза, а также о переходе к словесно-логическому уровню мышления.

В целом полученные результаты показывают, что у большинства испытуемых 50% (8 из 16 детей) доминирует формально-описательный уровень понимания, при котором отсутствует полноценный анализ ситуации. Дети данной категории при выполнении задания ограничиваются

перечислением отдельных элементов изображения, не устанавливая между ними смысловых и причинно-следственных связей.

Например, при предъявлении сюжетной ситуации с логическим несоответствием (рыбалка без удочки) испытуемые давали ответы типа: «мальчик сидит у воды», «папа с ребёнком на речке», «они отдыхают», при этом не фиксируя отсутствующий элемент. Даже при повторном обращении к заданию и уточняющих вопросах дети не выявляли противоречия, что свидетельствует о несформированности установки на анализ и преобладании наглядно-ситуативного восприятия.

Значительная часть испытуемых 31,25% (5 из 16 детей) демонстрирует промежуточный уровень выполнения задания, при котором анализ становится возможным только при речевой поддержке. Для этих детей характерно постепенное разворачивание ответа в процессе рассуждения: «мальчик ловит рыбу... а удочки нет», «врач смотрит... но нечем слушать».

В данном случае мышление организуется с помощью внешней речи: ребёнок не сразу видит логическую ошибку, но приходит к её пониманию в процессе проговаривания. Это указывает на то, что операция анализа находится в стадии формирования и не является внутренне регулируемой.

Лишь 18,75% (3 ребенка из 16) способны к самостоятельному установлению логических связей. Их ответы носят объяснительный характер и отражают причинно-следственные зависимости: «удочки нет, значит рыбу не поймать», «врач без стетоскопа не сможет осмотреть».

Такие ответы свидетельствуют о сформированности словесно-логического мышления, способности к анализу условий задачи и выделению существенных признаков ситуации.

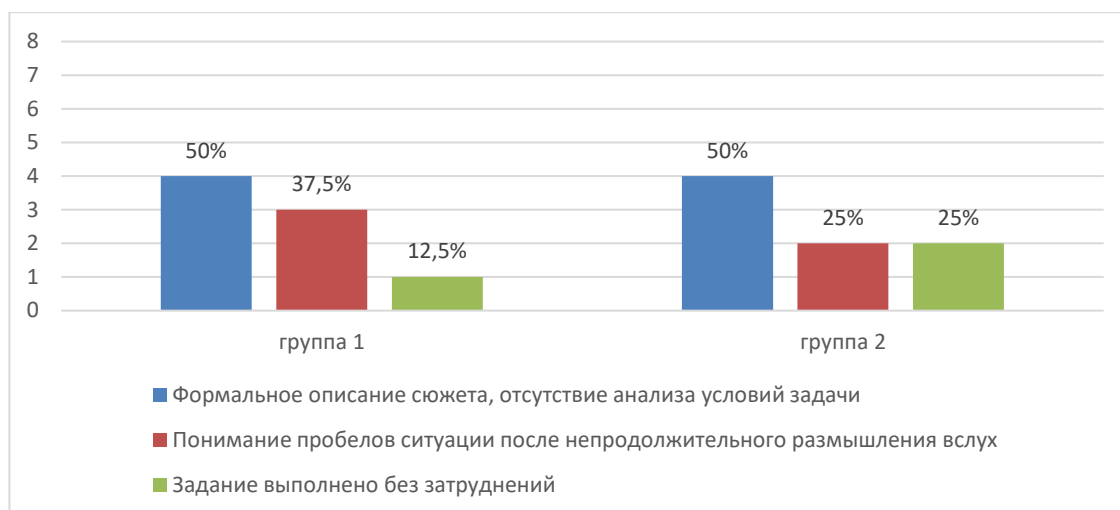


Рисунок 3. Результаты исследования обучающихся 3-х классов с ЗПР по методике Т.В. Чередниковой, констатирующий этап эксперимента

Результаты, представленные на рисунке 3, отражают распределение уровней понимания сюжетных ситуаций у испытуемых. Их интерпретация позволяет конкретизировать особенности выполнения заданий детьми с задержкой психического развития.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что мыслительная деятельность данных детей не направлена на анализ условий ситуации: они ориентируются на внешние признаки и не переходят к выявлению функциональных связей, что указывает на преобладание наглядно-ситуативного уровня мышления.

Для исследования такой логической операции, как анализ, была проведена методика В.С. Мухиной «Что здесь лишнее?». Полученные данные приведены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты исследования по методике В.С. Мухиной «Что здесь лишнее?»

	Группа 1		Группа 2	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Уровень развития операции «Анализ» (по Мухиной В.С.)				
Высокий	1	12,5	1	12,5
Средний	4	50	4	50
Низкий	3	37,5	3	37,5

Анализ результатов по методике В.С. Мухиной «Что здесь лишнее?», представленных в таблице 3 и на рисунке 4, позволяет выявить особенности сформированности логической операции анализа у младших школьников с задержкой психического развития.

Установлено, что у 37,5% (3 испытуемых в каждой группе) выявлен низкий уровень развития операции анализа. Дети данной категории испытывают выраженные затруднения при выполнении задания: либо не могут определить лишний предмет, либо осуществляют выбор на основе случайных и внешних признаков.

При выполнении задания (например: «яблоко, банан, груша, стол») испытуемые ориентировались на наглядные характеристики, а не на смысловые связи между объектами. Типичные ответы: «стол лишний, потому что он большой», «яблоко маленькое, а стол большой», «этот не подходит». В ряде случаев ответы носили субъективный характер («этот не нравится»), что свидетельствует о замене логического анализа эмоциональной оценкой.

Таким образом, выделение лишнего предмета у данной группы детей не связано с выявлением существенного признака (родовой принадлежности объектов), а осуществляется на основе внешних характеристик. Это указывает на несформированность операции анализа и отсутствие обобщения.

У 4 испытуемых в каждой группе (50%) диагностирован средний уровень развития операции анализа. Дети в большинстве случаев правильно

определяют лишний предмет («стол лишний, потому что не фрукт»), однако их объяснения носят неполный и неустойчивый характер.

При уточняющих вопросах («что объединяет остальные предметы?») испытуемые затрудняются дать развернутый ответ, не используют обобщающие понятия или ограничиваются повторением частного признака. Выполнение задания сопровождается паузами, попытками исправления ответа, что указывает на неустойчивость мыслительной операции.

Следовательно, анализ у данной группы выполняется на уровне практического действия, но не осознаётся и не обобщается, оставаясь недостаточно сформированным.

Лишь 12,5% (1 испытуемый в каждой группе) продемонстрировал высокий уровень выполнения задания. Эти дети уверенно выделяли лишний предмет и обосновывали свой выбор через существенные признаки: «стол лишний, потому что остальные – фрукты, их едят».

В данном случае наблюдается сформированность не только анализа, но и обобщения, а также способность оперировать понятийными категориями.

Результаты, представленные на рисунке 4, наглядно демонстрируют преобладание среднего и низкого уровней и подтверждают, что у большинства испытуемых операция анализа сформирована недостаточно.

Таким образом, у 87,5% (14 из 16 испытуемых) операция анализа либо не сформирована, либо находится на стадии частичного формирования. Дети испытывают трудности в выделении существенных признаков, обобщении и логическом обосновании выбора, что свидетельствует о преобладании наглядно-ситуативного уровня мышления.

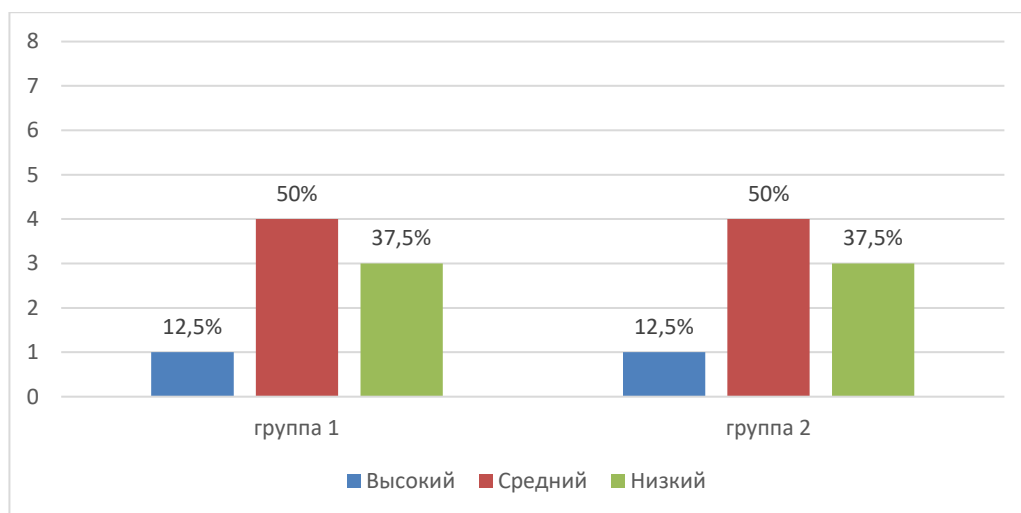


Рисунок 4. Результаты исследования 3-х классов с ЗПР по методике В.С. Мухиной, констатирующий этап эксперимента

Таким образом, результаты, полученные по методике В.С. Мухиной, свидетельствуют о том, что у 87,5% (14 из 16 испытуемых) операция анализа либо не сформирована, либо находится на стадии частичного формирования. У данной категории детей анализ выполняется на уровне отдельных действий, но не осознаётся и не обобщается, что проявляется в неспособности выделять существенные признаки и устанавливать родовые связи между объектами.

Выявленные особенности указывают на то, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития анализ не функционирует как полноценная мыслительная операция, а подменяется ориентировкой на внешние, ситуативные или субъективные признаки.

Это подтверждает наличие качественного дефицита словесно-логического мышления, проявляющегося в разрыве между правильным действием и его логическим обоснованием, и обосновывает необходимость целенаправленного формирования аналитической деятельности в рамках коррекционно-развивающей работы.

Для исследования способности испытуемых в установлении различных логических связей и отношений между понятиями, мы применили методику диагностики «Аналогии» (Кулагина И.Ю).

Таблица 4. Результаты исследования по методике Кулагиной И.Ю.
«Аналогии»

Уровень сформированности аналогий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (по Кулагиной И.Ю.)	Группа 1		Группа 2	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Высокий	3	37,5	3	37,5
Средний	0	0	0	0
Низкий	5	62,5	5	62,5

Анализ результатов по методике «Аналогии» (И.Ю. Кулагина) позволяет выявить уровень сформированности одной из наиболее сложных операций словесно-логического мышления – установления логических отношений между понятиями.

Полученные данные показывают, что у большинства испытуемых – 62,5% в каждой группе (по 5 человек) – сформированность аналогий находится на низком уровне.

Качественный анализ выполнения заданий позволяет конкретизировать характер затруднений. Дети данной категории не выделяют отношение между элементами первой пары, а значит, не могут перенести его на вторую. При выполнении заданий типа: «птица – летит: рыба –?» испытуемые давали ответы: «рыба – хвостом машет», «рыба – в воде», «рыба – плавает в реке».

Несмотря на частичную правильность отдельных ответов, они не отражают понимания логической структуры задания, поскольку ребёнок фиксируется на конкретном действии или образе, а не на обобщённом отношении (способ передвижения).

Аналогичные трудности проявлялись в заданиях типа: «зима – снег: лето –?», где ответы носили ситуативный или ассоциативный характер: «лето –

солнце», «лето – каникулы», «лето – тепло». В данных случаях связь строится не по логическому принципу, а по личному опыту ребёнка.

Таким образом, у детей с низким уровнем:

Отсутствует выделение отношения как основы аналогии;

Не сформирован перенос способа действия;

Преобладает ситуативное и ассоциативное мышление;

Наблюдается подмена логической операции конкретными представлениями.

Это свидетельствует о несформированности обобщения более высокого уровня – обобщения отношений, что является ключевым компонентом словесно-логического мышления.

В то же время 37,5% испытуемых в каждой группе (по 3 человека) продемонстрировали высокий уровень выполнения задания. Дети данной категории правильно устанавливали логические отношения и переносили их на вторую пару: «птица – летит, рыба – плавает», «зима – снег, лето – дождь/жара».

Их ответы свидетельствуют о сформированности операций анализа, обобщения и переноса, а также о способности абстрагироваться от конкретного содержания и выделять существенные связи между понятиями.

Принципиально важным является отсутствие среднего уровня (0%), что указывает на резко выраженную неравномерность развития данной операции: либо аналогии сформированы, либо практически отсутствуют как мыслительное действие.

На рисунке 5 в качественном соотношении представлены результаты диагностики по методике «Аналогии» (Кулагина И.Ю).

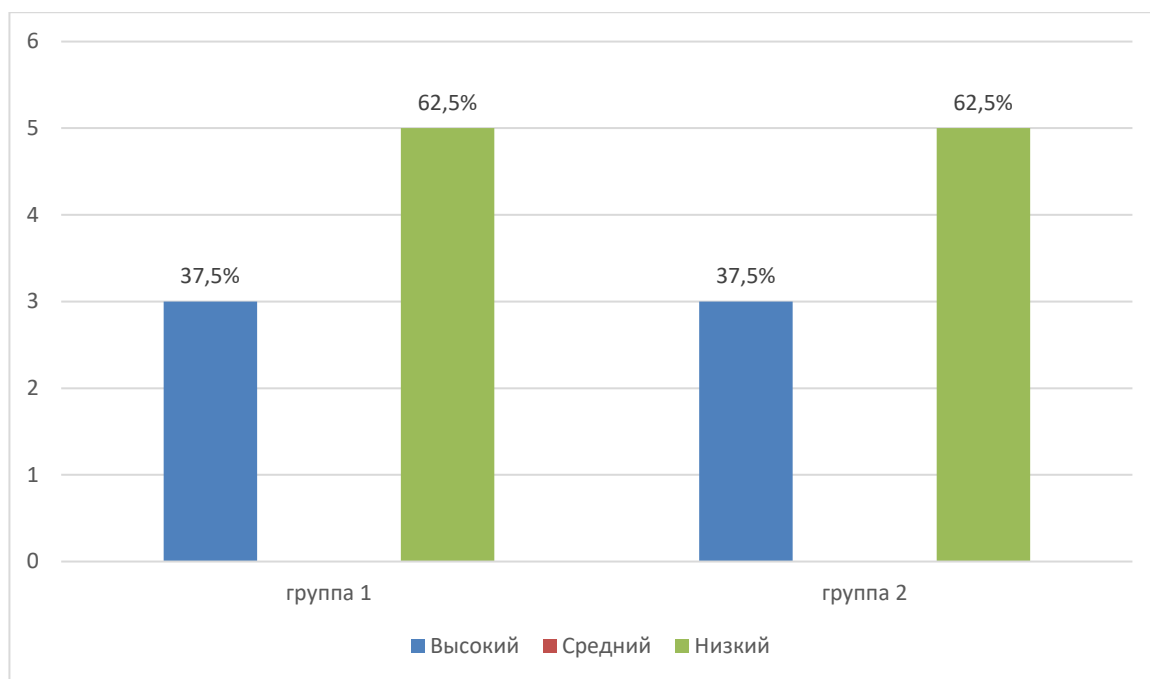


Рисунок 5. Результаты исследования 3-х классов с ЗПР по методике «Аналогии» (Кулагина И.Ю)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития способность к установлению логических связей и отношений между понятиями сформирована недостаточно.

Трудности носят не эпизодический, а системный характер и связаны с несформированностью операций анализа, обобщения и переноса. Это ограничивает возможность перехода к полноценному словесно-логическому мышлению и затрудняет выполнение учебных заданий, требующих понимания причинно-следственных и логических связей.

Таким образом, представленные данные подчеркивают необходимость реализации дифференцированного подхода в процессе обучения, разработки специализированных программ для стимулирования интеллектуального роста и помощи детям с особенностями развития в освоении сложных когнитивных функций.

Выводы по второй главе

1. Проведённое эмпирическое исследование, направленное на диагностику уровня сформированности словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития, позволило выявить не только количественные различия в результатах выполнения заданий, но и качественное своеобразие мыслительной деятельности данной категории детей.

2. Анализ результатов по методике Т.В. Чередниковой показал, что у 50% испытуемых (8 из 16 детей) доминирует формально-описательный уровень понимания сюжетных ситуаций, при котором отсутствует анализ условий задачи и не выявляются причинно-следственные связи. Мыслительная деятельность в данном случае носит наглядно-ситуативный характер: дети фиксируются на внешних признаках и не переходят к выявлению функциональных отношений. При этом 31,25% испытуемых (5 человек) способны к частичному анализу только при речевой поддержке, что свидетельствует о несформированности внутреннего плана действия и зависимости мышления от внешней регуляции. Лишь 18,75% детей (3 человека) демонстрируют полноценное понимание ситуации, что указывает на ограниченное распространение словесно-логического уровня мышления в выборке.

Результаты методики В.С. Мухиной конкретизируют выявленные особенности и показывают, что у 87,5% испытуемых (14 из 16 детей) операция анализа либо не сформирована, либо находится на стадии частичного формирования. Установлено, что даже при правильном выборе лишнего предмета дети часто не способны обосновать его через существенный признак, что свидетельствует о разрыве между действием и его осознанием. Анализ выполняется на уровне ситуативного сравнения, подменяется ориентировкой на внешние или субъективные характеристики и не переходит в обобщение.

Это указывает на недостаточную сформированность понятийного уровня мышления и неспособность оперировать родовыми категориями.

Наиболее выраженные трудности выявлены при выполнении методики «Аналогии» (И.Ю. Кулагина), где требуется установление отношений между понятиями. У 62,5% испытуемых (10 человек) зафиксирован низкий уровень, проявляющийся в неспособности выделить логическое отношение и перенести его на новую ситуацию. Дети подменяют аналогию конкретными ассоциациями или отдельными признаками, что свидетельствует о несформированности обобщения второго порядка - обобщения отношений. Принципиально значимым является отсутствие среднего уровня, что указывает на полярный характер развития данной операции: либо она сформирована (37,5% испытуемых), либо практически отсутствует как мыслительное действие.

Сопоставление результатов всех трёх методик позволяет сделать вывод о том, что выявленные нарушения носят системный, а не изолированный характер. Дефицит словесно-логического мышления проявляется на разных уровнях:

На уровне понимания ситуации (отсутствие анализа условий задачи);

На уровне отдельных мыслительных операций (анализ не осознаётся и не обобщается);

На уровне установления логических отношений (не формируется перенос способа действия).

Общим механизмом выявленных трудностей является несформированность аналитико-синтетической деятельности, выражающаяся в преобладании наглядно-ситуативного мышления, ориентации на внешние признаки и недостаточной способности к абстрагированию и обобщению. При этом установлено, что даже в случаях частично успешного выполнения заданий мыслительные операции остаются неустойчивыми, зависят от внешней помощи и не переходят во внутренний план.

Полученные данные также подтверждают положение о неравномерности развития мышления у детей с задержкой психического развития: при относительной сохранности отдельных действий наблюдается выраженное отставание в их осознании, обобщении и переносе. Это приводит к тому, что мыслительная деятельность носит фрагментарный характер и не обеспечивает полноценного решения задач, требующих логического рассуждения.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития словесно–логическое мышление сформировано на недостаточном уровне и характеризуется качественным своеобразием, требующим целенаправленного формирования. Выявленные особенности обосновывают необходимость разработки и реализации специально организованной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие операций анализа, синтеза, обобщения и установления логических связей, что и определяет содержание формирующего этапа исследования, представленного в следующей главе.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента

Формирующий этап эксперимента в специальной психологии и коррекционной педагогике представляет собой целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, ориентированное на активное развитие, коррекцию и формирование психических функций и личностных качеств ребенка с отклонениями в развитии. Применительно к проблеме развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития этот этап является ключевым, поскольку именно в начальной школе мышление становится центральной функцией, определяющей успешность всего последующего обучения и социализации.

Теоретическая обоснованность формирующего эксперимента опирается на фундаментальные положения отечественной психологии, учитывает специфику познавательной деятельности детей с ЗПР и реализует систему специальных коррекционных принципов.

Базовым теоретическим фундаментом выступает культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой «...высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [6]. Для детей с задержкой психического развития это положение приобретает особое значение, поскольку у них наблюдается замедленный темп интериоризации внешних действий во внутренний план.

Л.С. Выготский также ввел понятие «...зоны ближайшего развития», которое определяет границы возможностей ребенка при помощи взрослого. В коррекционной работе с младшими школьниками, имеющими ЗПР, «...обучение должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день

детского развития» [6]. Именно поэтому формирующий этап строится как сотрудничество ребенка и психолога, где последний постепенно передает ребенку способы выполнения логических операций.

Ключевое значение для организации коррекционного процесса имеет теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Автор утверждал, что «...полноценное умственное действие может быть сформировано только при прохождении определенных этапов: мотивационного, ориентировочного, материального (материализованного), внешне-речевого, речи «про себя» и умственного действия» [7]. При работе с детьми, имеющими задержку психического развития, особую роль играют этапы материализации (использование реальных предметов, схем, карточек) и проговаривания вслух.

Как показывает практика, «...у детей с ЗПР без специального обучения наблюдается «свертывание» ориентировочной основы действия, что приводит к многочисленным ошибкам при выполнении логических заданий» [7].

Поэтому в нашей коррекционной программе каждый новый вид логической операции сначала отрабатывается во внешнем, материализованном плане, затем - в громкой речи и лишь потом предлагается в умственном плане.

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, предполагает, что психическое развитие происходит в процессе активной деятельности самого ребенка. Для младшего школьного возраста ведущей деятельностью является учебная, однако у детей с ЗПР учебная мотивация часто несформирована, преобладает игровая деятельность. Следовательно, коррекционная работа должна организовываться «внутри ведущей деятельности, но с использованием игровых методов и приемов, постепенно переводя ребенка на собственно учебные действия» [21], что определило выбор игровых и полуигровых форм занятий, включение соревновательных моментов, использование наглядных пособий и дидактических игр.

Теоретический анализ особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития (исследования В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Т.Б. Филичевой) позволил выделить ключевые характеристики, которые необходимо учитывать при построении формирующего этапа. У младших школьников с ЗПР «отмечается неоднородность нарушений мышления: при относительной сохранности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления страдает словесно-логическое, особенно операции обобщения, абстрагирования и установления причинно-следственных связей» [15].

Кроме того, для этих детей характерны низкая познавательная активность, слабая регуляция собственных действий, быстрая истощаемость и трудности переноса усвоенных способов в новые условия. Данные особенности легли в основу разработки специальных принципов коррекционной работы.

Система принципов, реализуемых на формирующем этапе, включает как общедидактические, так и специальные коррекционные принципы. Рассмотрим их подробнее.



Рисунок 6. Основные принципы формирующего этапа эксперимента

Принцип единства диагностики и коррекции предполагает, что коррекционная работа строится на основе тщательного анализа результатов диагностического обследования, что позволяет определить актуальный уровень развития словесно-логического мышления каждого ребенка и его зону ближайшего развития.

Как подчеркивает У.В. Ульенкова, «...диагностика должна не констатировать уровень, а служить основой для разработки индивидуальной коррекционной траектории» [31].

Формирующий эксперимент опирался на данные констатирующего этапа (методики Чередниковой, Мухиной, Кулагиной), что позволило выделить основные дефициты: недостаточность анализа, синтеза, обобщения и аналогий.

Принцип системности и последовательности означает, что коррекционная работа представляет собой целостную систему, в которой все компоненты взаимосвязаны и направлены на достижение общей цели - развитие словесно-логического мышления. Занятия проводятся регулярно (2 раза в неделю), с постепенным усложнением материала и переходом от простых форм работы к более сложным.

«Коррекционное воздействие должно быть не эпизодическим, а системным, охватывающим все компоненты мыслительной деятельности» [35].

В представленной программе выделены пять последовательных блоков: анализ и синтез → сравнение и классификация → аналогии → причинно-следственные связи → комплексное применение.

Принцип деятельностного подхода реализуется через организацию активной практической деятельности ребенка на каждом занятии. Учитывая, что у младших школьников с ЗПР ведущей деятельностью часто остается игровая, коррекционная работа строится с использованием игровых методов и приемов, обеспечивающих постепенный переход к учебной деятельности.

Как отмечает А.Н. Леонтьев, «...деятельность – это единица жизни, опосредствованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что она ориентирует субъекта в предметном мире» [21]. Поэтому каждое занятие включает практические упражнения, дидактические игры, моделирование ситуаций.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода учитывает уникальность структуры дефекта каждого ребенка с ЗПР, разный уровень сформированности мыслительных операций, особенности познавательной деятельности и темп усвоения материала.

В исследованиях Т.Б. Филичевой подчеркивается, что «...даже в пределах одной нозологической группы наблюдаются значительные вариации в развитии мышления, что требует гибкой адаптации заданий» [33]. В нашей программе предусмотрены разноуровневые задания, возможность дополнительной помощи (наводящие вопросы, опорные схемы), индивидуальная работа с наиболее отстающими детьми.

Принцип наглядности особенно важен при работе с детьми с ЗПР, поскольку у них преобладают наглядные формы мышления. «...Использование разнообразного наглядного материала, схем, опорных сигналов, предметных и сюжетных картинок способствует лучшему пониманию и усвоению материала, формированию мыслительных операций» [24]. На занятиях применяются предметные картинки, логические таблицы, модели, раздаточный материал, а также компьютерные презентации.

Принцип доступности предполагает, что содержание коррекционных занятий должно соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей, их познавательным возможностям. Задания должны быть достаточно трудными, но доступными для выполнения при оказании необходимой помощи.

Как отмечает Г.В. Фаина, «...необходимо соблюдать баланс между сложностью и доступностью: слишком легкие задания не стимулируют развитие, а слишком трудные вызывают отказ от деятельности» [32].

Особое место среди теоретических оснований занимает положение об опоре на сохранные функции. У детей с ЗПР, как правило, относительно сохранены наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, память на конкретный материал, эмоциональная сфера. Именно эти функции становятся «обходными путями» в коррекции словесно-логического мышления.

«Использование ассоциативно-образных средств позволяет создать мост между наглядно-образным мышлением, которое является более сохранным у детей с ЗПР, и собственно словесно-логическим» [36]. В программе широко применяются рисунки, символы, пиктограммы, которые облегчают понимание абстрактных логических связей.

Одним из важных теоретических положений является также учет зоны ближайшего развития как пространства потенциальных возможностей ребенка. Дети с задержкой психического развития «способны принимать и использовать помощь взрослого, переносить усвоенные навыки в новые ситуации, что открывает значительные возможности для коррекционной работы» [31]. Поэтому формирующий этап строится как постепенное уменьшение помощи взрослого: от совместного выполнения действия с подробным объяснением – к самостоятельному выполнению по образцу, затем - по инструкции, и наконец – к произвольному применению в новых условиях.

Ниже в таблице 6 представлено соответствие между выявленными на констатирующем этапе трудностями и направлениями коррекционной работы, реализованными в программе.

Таблица 6. Соответствие выявленных трудностей и направлений коррекционной работы

Выявленные трудности (по данным диагностики)	Направления коррекционной работы
Формальное описание сюжета, отсутствие анализа условий задачи (методика Чередниковой)	Развитие зрительного анализа и целостного восприятия, упражнения «Найди недостающую деталь», «Дорисуй фигуру», «Что перепутал художник»
Трудности выделения существенных признаков при обобщении (методика Мухиной)	Формирование операций классификации и выделения существенных признаков, игры «Четвертый лишний», «Разложи по корзинкам», «Назови главное»
Низкий уровень сформированности аналогий (методика Кулагиной)	Развитие умения устанавливать логические связи и строить умозаключения, упражнения «Подбери пару», «Продолжи ряд», «Сложные аналогии»
Трудности установления причинно-следственных связей	Развитие понимания последовательности событий, упражнения «Что сначала, что потом?», «Почему так произошло?»

Теоретическое обоснование формирующего этапа также включает положения о структуре мыслительной деятельности. Как указывает С.Л. Рубинштейн, «...мышление начинается с проблемной ситуации, с удивления или недоумения, с противоречия» [21]. Поэтому каждое коррекционное занятие строится вокруг проблемных ситуаций, требующих от ребенка активного поиска решения. Для детей с ЗПР особенно важно, чтобы эта проблемная ситуация была наглядно представлена и эмоционально окрашена.

В работе также учитываются исследования о роли речи в развитии мышления. Поскольку словесно-логическое мышление неразрывно связано с речью, на занятиях уделяется большое внимание вербализации действий: ребенок проговаривает вслух, что он делает, какой признак выделяет, почему делает такой вывод. «Речь не только средство общения, но и орудие мышления, поэтому развитие мышления невозможно без развития речи» [11]. В нашей программе на каждом занятии предусмотрены упражнения на речевое обоснование, объяснение выбора, составление связных высказываний.

Теоретические основы формирующего этапа эксперимента базируются на фундаментальных положениях отечественной психологии (культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, деятельностный подход А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна), а также на данных специальной психологии об особенностях мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития (В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Т.Б. Филичева).

Реализация системы принципов (единство диагностики и коррекции, системность, деятельностный подход, индивидуальный и дифференцированный подход, наглядность, доступность, опора на сохранные функции и зону ближайшего развития) обеспечивает эффективность коррекционного воздействия и позволяет достичь поставленной цели – развития словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР.

Теоретическую базу формирующего этапа эксперимента составляют положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о закономерностях психического развития, о зоне ближайшего развития и ведущей роли обучения в развитии высших психических функций. Согласно этой теории, «...обучение должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [6].

Исследования В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Т.Б. Филичевой выявили, что у детей с задержкой психического развития преобладают наглядные формы мышления, мыслительная деятельность отличается сниженным уровнем познавательной активности, стереотипностью, конкретностью и отсутствием последовательности. Данные особенности учтены при разработке коррекционной программы.

Организация формирующего этапа эксперимента базируется на системе принципов: единства диагностики и коррекции, системности и последовательности, деятельностного подхода, индивидуального и дифференцированного подхода, наглядности, доступности, опоры на сохранные функции и зону ближайшего развития [37].

Важным теоретическим положением является учет зоны ближайшего развития детей с ЗПР, которые способны принимать и использовать помощь взрослого, переносить усвоенные навыки в новые ситуации, что определяет необходимость организации коррекционной работы в форме сотрудничества ребенка с педагогом-психологом [39].

Содержание формирующего этапа определяется необходимостью развития всех основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, а также умения устанавливать причинно-следственные связи и делать умозаключения. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина определяет необходимость прохождения этапов материализации, громкой речи и умственного действия, что особенно важно для детей с ЗПР, у которых интериоризация замедлена. Использование ассоциативно-образных средств в

коррекционной работе позволяет создать мост между наглядно-образным мышлением, которое является более сохранным у детей с ЗПР, и собственно словесно-логическим, что подтверждается исследованиями [38].

3.2. Содержание программы психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Актуальность разработки и внедрения специализированной коррекционной программы обусловлена результатами констатирующего этапа исследования, проведенного на базе МАОУ СШ №143. У младших школьников с задержкой психического развития выявлены стойкие затруднения в операциях анализа, синтеза, обобщения, установления аналогий и причинно-следственных связей. Согласно данным, полученным с помощью методик «Нахождение недостающих деталей», «Что здесь лишнее?» и «Аналогии», около 54–60% детей показали низкий уровень сформированности словесно-логического мышления, что создает серьезные препятствия для усвоения школьной программы и социальной адаптации.

Как отмечает У.В. Ульенкова, «...без целенаправленной коррекционной работы дефициты логического мышления у детей с ЗПР имеют тенденцию к усугублению в среднем школьном возрасте» [31].

Программа психологической коррекции опирается на теоретические принципы, изложенные в параграфе 3.1 (культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, деятельностный подход). Программа адресована обучающимся 3-х классов с диагнозом ЗПР (Программа 7.1) и рассчитана на 15 коррекционно-развивающих занятий продолжительностью 40 минут каждое, проводимых 2 раза в неделю в течение 2 – 2,5 месяцев. Занятия проводятся педагогом – психологом в малых группах (2 – 4 человека) или индивидуально в зависимости от тяжести нарушений.

Программа состоит из трех последовательных этапов: диагностико-ориентировочный (входная диагностика, установление контакта), коррекционно-развивающий (основные занятия по развитию мыслительных операций) и оценочно-закрепительный (итоговая диагностика, рефлексия, рекомендации родителям и учителям). В данной работе подробно описывается коррекционно-развивающий этап, включающий 15 занятий, объединенных в пять тематических блоков:

Блок 1 (занятия 1–3). Развитие анализа и синтеза (зрительный и вербальный анализ, выделение существенных признаков, мысленное расчленение целого).

Блок 2 (занятия 4–6). Формирование операций сравнения, классификации и обобщения («четвертый лишний», группировка по разным основаниям).

Блок 3 (занятия 7–9). Установление аналогий и логических связей (простые и сложные аналогии, парные ассоциации).

Блок 4 (занятия 10–12). Развитие причинно-следственного мышления (последовательности, «что сначала, что потом», решение проблемных ситуаций).

Блок 5 (занятия 13–15). Комплексное применение мыслительных операций в играх и учебных задачах, перенос навыков.

В рамках каждого занятия отрабатываются 2–3 базовые операции с постепенным усложнением материала: от конкретных, наглядно представленных объектов (картинки, игрушки) к абстрактным вербальным конструкциям (слова, понятия, текстовые логические задачи).

Цель представленной программы – повышение уровня сформированности мыслительных операций через системную коррекцию с использованием игровых, наглядных и вербальных методов. Задачи реализуются в рамках специально разработанного тематического планирования, где каждое занятие имеет конкретные цели и содержание, адаптированное для детей с ЗПР 7.1.

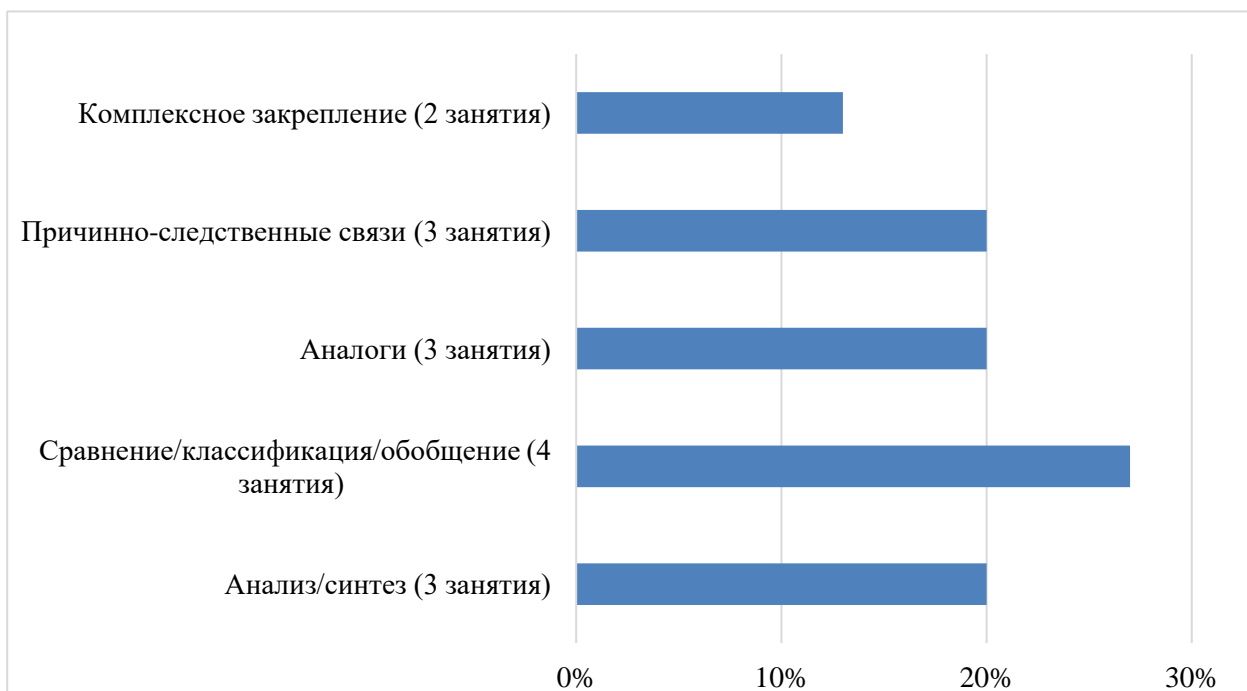


Рисунок 7. Распределение коррекционных занятий по мыслительным операциям

Структура занятия (организационный этап, разминка, основная часть, физминутка, рефлексия) обеспечивает смену видов деятельности, поддерживает внимание и мотивацию. Ожидаемые результаты предполагают положительную динамику в развитии словесно-логического мышления, что будет проверено на контрольном этапе эксперимента.

Задачи программы:

- Обучить детей приемам зрительного и вербального анализа объектов (выделение частей, признаков, функций).
- Сформировать умение сравнивать предметы и явления, находить сходства и различия по существенным признакам.

- Развить операции обобщения и классификации на наглядном и вербальном материале.
- Научить устанавливать аналогии между понятиями и находить логические пары.
- Развивать понимание причинно-следственных связей и последовательности событий.
- Формировать навык речевого обоснования своих действий и рассуждения вслух.
- Воспитывать познавательную мотивацию и самоконтроль при решении логических задач.

Методы и техники:

- практические методы: упражнения, дидактические игры, моделирование, работа с раздаточным материалом;
- наглядные методы: демонстрация схем, таблиц, предметных и сюжетных картинок, презентаций;
- словесные методы: беседа, объяснение, анализ ситуаций, вербализация рассуждений;
- игровые технологии: «Найди отличия», «Четвертый лишний», «Подбери пару», «Что сначала, что потом», «Да-нетка»;
- элементы ТРИЗ-технологий (метод фокальных объектов, морфологический ящик) [12];
- приемы поэтапного формирования умственных действий: материализованная опора, громкая речь, речь «про себя».

Ниже представлено подробное планирование коррекционного курса (таблица 7). Время на каждое занятие – 35 – 40 минут. Названия, цели и содержание отражают поэтапное развитие словесно-логического мышления.

Таблица 7. Тематическое планирование коррекционных занятий

№	Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия (основные упражнения)	Время (мин)
1	В мире анализа: находим части и признаки	Развитие зрительного анализа и синтеза, умения выделять детали объекта	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Найди недостающую деталь» (картинки), «Дорисуй фигуру», «Из каких частей состоит?» (предметы). Проговаривание вслух. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40
2	Учимся сравнивать: сходства и различия	Формирование операции сравнения по нескольким признакам	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Сравни два предмета» (яблоко и мяч), «Найди 5 отличий», игра «Чем похожи?» (с опорой на таблицу признаков). 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40

Продолжение таблицы 7

3	Анализ и синтез в вербальном материале	Развитие вербального анализа (выделение слов-признаков, действий)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Раздели слово на слоги и звуки», «Составь предложение из слов», «Какое слово лишнее в ряду?» (на слух). 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	35
4	Что здесь лишнее? (наглядный уровень)	Формирование обобщения и классификации на предметных картинках	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Четвертый лишний» (овощи-фрукты, мебель-посуда), объяснение выбора, работа с карточками. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40

Продолжение таблицы 7

5	Группируем предметы: разные основания	Умение классифицировать по самостоятельно выделенному признаку	<p>1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»).</p> <p>2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность».</p> <p>3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Разложи по корзинкам» (форма, цвет, назначение), «Назови группу одним словом».</p> <p>4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности.</p> <p>5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание.</p>	40
6	Обобщение и абстрагирование (вербально)	Развитие способности к обобщению на уровне слов-понятий	<p>1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»).</p> <p>2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность».</p> <p>3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Назови одним словом» (транспорт, животные), «Исключи слово» (с обоснованием), работа с загадками.</p> <p>4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности.</p> <p>5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание.</p>	40

Продолжение таблицы 7

7	Путешествие в страну Аналогий (простые пары)	Обучение установлению связей «предмет - действие», «часть - целое»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Подбери пару» (ложка - суп, ножницы - бумага), «Кто чем пользуется?», «Что к чему подходит?». 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	35
8	Сложные аналогии (словесные)	Развитие умения переносить отношения на вербальные пары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. Методика «Аналогии» (адаптированный вариант), завершение фраз: «Автомобиль - ехать, а самолет - ...», «Школа - учитель, а больница - ...». 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40

Продолжение таблицы 7

9	Аналогии и ассоциации (ТРИЗ-игры)	Активизация творческого мышления через фантастические аналогии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». Метод фокальных объектов (например, «кошка с крыльями»), «На что похоже?» (абстрактные фигуры). 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40
10	Что сначала, что потом? (последовательности)	Развитие временных и причинно-следственных связей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». «Разложи картинки по порядку» (сюжетные серии), игра «Бывает -не бывает», составление рассказа по картинкам. 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40

Продолжение таблицы 7

11	Почему так произошло? (причина-следствие)	Формирование понимания причин событий и умения их объяснять	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Закончи предложение» (лужи -потому что ...), решение проблемных ситуаций («Почему мяч укатился?»). 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание.	40
12	Логические цепочки и закономерности	Развитие сериации и выявления скрытых закономерностей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. «Продолжи ряд» (фигуры, числа, слова), «Что пропущено?», работа с таблицами закономерностей. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание.	40

Продолжение таблицы 7

13	Комплексная игра «Юный детектив»	Применение анализа, синтеза, обобщения в поисковой задаче	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. Командная игра: найти «преступника» по признакам, исключить лишние улики, установить причину события. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40
14	Решение логических задач (вербально)	Совершенствование умения рассуждать и делать выводы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. Задачи на смекалку («У бабушки два внука...»), шарады, логические квадраты, работа в парах. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40

15	Итоговое занятие «Что я узнал о логике?»	Закрепление навыков, рефлексия, контрольный срез	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание положительного эмоционального настроения, игры на внимание («Здравствуй, друг!», «Подари улыбку»). 2. Задания на скорость реакции, логические загадки, «Что изменилось?», «Найди закономерность». 3. Выполнение упражнений от легкого к сложному. Игровикторина с заданиями по всем изученным операциям, самооценка, поощрение. 4. Физминутка с элементами нейрогимнастики, смена вида деятельности. 5. Обсуждение трудностей, что получилось, самооценка (смайлики, «лестница успеха»). Домашнее задание. 	40
----	--	--	--	----

После завершения формирующего этапа предполагается достижение следующих результатов:

- увеличение уровня словесно-логического мышления в сравнении с констатирующим этапом эксперимента;
- сформированность у большинства детей умения анализировать объекты с выделением существенных признаков, производить обобщение и классификацию;
- умение устанавливать простые и сложные аналогии на вербальном материале с обоснованием своего выбора;
- понимание причинно-следственных связей в знакомых житейских ситуациях и при работе с сюжетными картинками;
- повышение познавательной активности и речевой регуляции действий (дети чаще используют фразы «потому что», «это можно объединить по признаку...»);
- перенос сформированных навыков в учебную деятельность (улучшение успеваемости по русскому языку, математике, литературному чтению).

Как отмечает Т.В. Туманова, «систематическая коррекция словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР позволяет значительно сократить разрыв в интеллектуальном развитии и способствует успешной инклюзии» [30].

Конспекты занятий представлены в Приложениях 4 – 5

Конспекты составлены в соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ЗПР и могут быть адаптированы под индивидуальные особенности детей.

Итак, разработанная программа психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет четкую структуру, опирается на данные диагностики и теоретические положения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, деятельностный подход. Программа включает 15 занятий, объединенных в пять тематических блоков (анализ и синтез, сравнение и обобщение, аналогии, причинно-следственные связи, итоговые занятия, включающее в себя работу по пройденному материалу). Дальнейший анализ результативности программы будет приведен в параграфе 3.3.

3.3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

После завершения формирующего этапа эксперимента (15 коррекционно-развивающих занятий в соответствии с программой, описанной в параграфе 3.2) был проведен контрольный этап эксперимента

Целью контрольного этапа являлось разработка и апробация программы психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, оценка её эффективности.

В повторном диагностическом обследовании приняли участие те же дети 3-х классов МАОУ СШ №143 им. Героя Советского союза Тимошенко А.В., что и на констатирующем этапе. Диагностическое обследование

проводилось с использованием тех же методик, что использовались на констатирующем этапе эксперимента: методика «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), методика «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина) и методика «Аналогии» (И.Ю. Кулагина).

Сравнительный анализ результатов позволил оценить эффективность разработанной коррекционной программы.

Рассмотрим результаты повторного диагностического обследования по методике «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова) детей.

Методика направлена на выявление степени развития мыслительных процессов, умения анализировать сюжетную картинку и находить недостающие элементы.

Таблица 8. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Нахождение недостающих деталей»

Т.В. Чередниковой

Уровень понимания	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Формальное описание сюжета, отсутствие анализа условий задачи	4	50	4	50
Понимание пробелов ситуации после непродолжительного размышления вслух	2	25	2	25
Задание выполнено без затруднений	2	25	2	25

В контрольной группе существенных изменений не зафиксировано: показатели остались на уровне констатирующего этапа.

Установлено, что у 50% испытуемых в контрольной группе преобладает уровень формального описания сюжета без анализа условий задачи. Дети данной категории при выполнении заданий ограничивались перечислением отдельных элементов изображения, не устанавливая между ними смысловых

и причинно-следственных связей. В их ответах отсутствовали попытки выявить недостающий элемент или объяснить логику происходящего.

Как правило, такие испытуемые фиксировались на наиболее ярких и очевидных деталях, не переходя к анализу ситуации в целом. Это свидетельствует о том, что их мышление носит преимущественно наглядно-ситуативный характер, а операция анализа не сформирована на уровне выделения существенных признаков и отношений между объектами.

У 25% (2 человека) отмечен уровень понимания, при котором недостающий элемент выявляется после непродолжительного «размышления вслух». В процессе выполнения задания эти дети первоначально также ограничивались описанием, однако в ходе вербализации начинали устанавливать отдельные связи между элементами ситуации.

Для них характерно постепенное «разворачивание» мыслительного процесса через речь: они задают себе уточняющие вопросы, возвращаются к условиям задачи, корректируют свои предположения. Это указывает на наличие предпосылок к аналитической деятельности, однако она носит несамостоятельный и нестабильный характер, требующий внешней речевой опоры. Таким образом, операция анализа находится в стадии формирования и не автоматизирована.

Лишь 25% (2 человека) задание было выполнено без затруднений. Дети данной категории сразу выделяли смысловые несоответствия в изображении, определяли недостающий элемент и объясняли свой выбор, опираясь на причинно-следственные связи. Их ответы носили обобщённый характер, что свидетельствует о сформированности базовых логических операций -анализа и синтеза, а также о переходе к словесно-логическому уровню мышления.

Поскольку полученные данные остались неизменными, что позволяет нам исключить влияние возрастного фактора и подтверждает эффективность целенаправленного коррекционного воздействия.

Полученные данные были преобразованы в гистограмму 6.

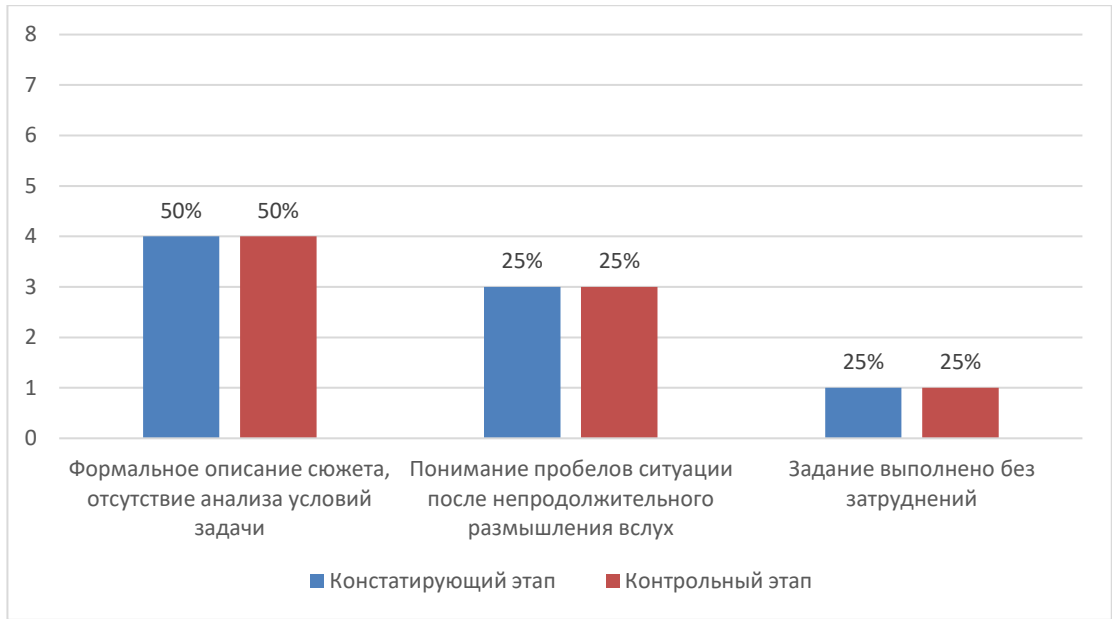


Рисунок 8. Динамика результатов детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой

На констатирующем этапе участники из экспериментальной группы (50% детей) демонстрировали формальное описание сюжета без анализа условий задачи, 37,5% понимали пробелы ситуации после непродолжительного размышления вслух, и лишь 12% выполнили задание без затруднений. После проведения коррекционной работы результаты существенно изменились (таблица 9, рисунок 8).

Таблица 9. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой

Уровень понимания	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Формальное описание сюжета, отсутствие анализа условий задачи	4	50	2	25
Понимание пробелов ситуации после непродолжительного размышления вслух	3	37,5	4	50
Задание выполнено без затруднений	1	12,5	2	25

После реализации программы (15 коррекционно-развивающих занятий) результаты контрольного этапа (таблица 9, рисунок 8) существенно изменились.

Доля детей с формальным описанием сюжета, отсутствием анализа условий задачи снизилась до 25% (2 человека), что свидетельствует о сокращении числа испытуемых, не включающихся в анализ ситуации. Одновременно увеличилось количество детей, способных к выявлению недостающего элемента: уровень «понимание после размышления» вырос до 50% (4 человека), а выполнение без затруднений - до 25% (2 человека).

Принципиально важным является не только количественное перераспределение уровней, но и качественные изменения в характере ответов. Если на констатирующем этапе дети фиксировались на внешних признаках («мальчик сидит у воды»), то на контрольном этапе появляются объяснительные конструкции: «нет удочки - значит он не может ловить рыбу». Это указывает на формирование причинно-следственного анализа и переход от описания к интерпретации ситуации.

Рост показателя «понимание после размышления» отражает активизацию речевой регуляции мышления: ребёнок начинает использовать внешнюю речь как средство организации анализа. В контексте теории Льва Семёновича Выготского это можно рассматривать как этап интериоризации,

когда внешние речевые действия постепенно переходят во внутренний план.

Одновременно увеличение доли детей, выполняющих задание без затруднений, свидетельствует о начальной автоматизации аналитических операций и снижении зависимости от внешней помощи.

Полученные данные свидетельствуют о том, что коррекционная работа способствовала развитию зрительного анализа, целостного восприятия и умения выделять недостающие элементы.

Полученные данные были преобразованы в гистограмму 5.

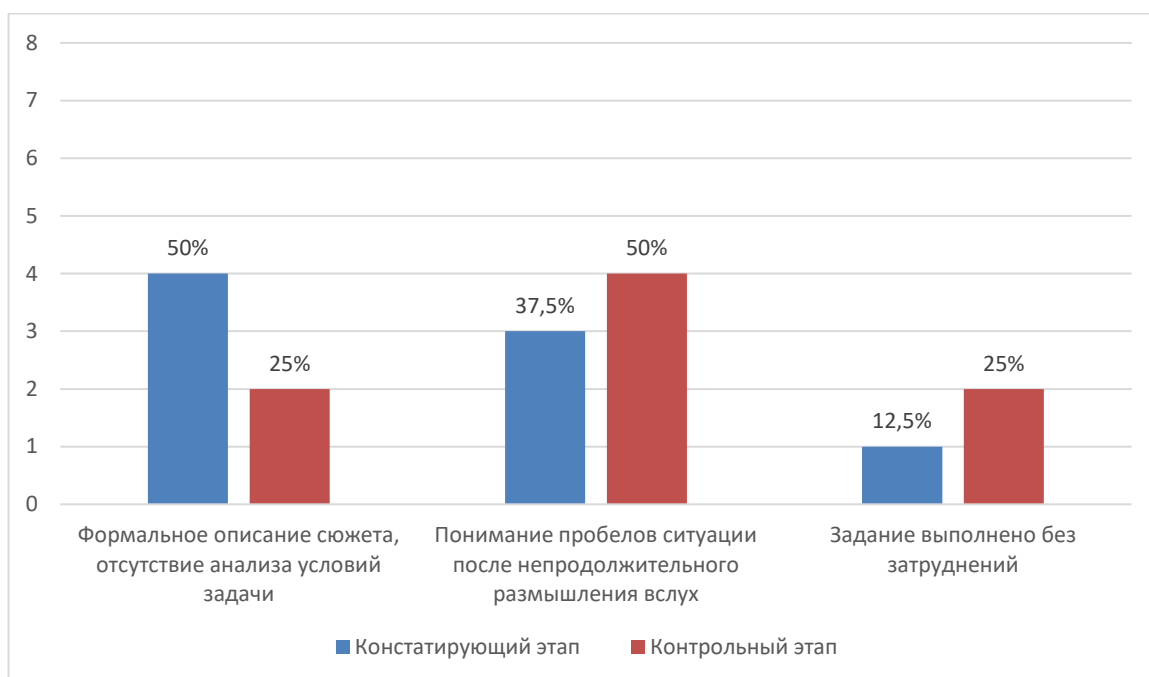


Рисунок 9. Динамика результатов детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой

Таким образом, по результатам методики Т.В. Чередниковой можно сделать вывод о том, что реализованная программа способствовала:

- снижению доли наглядно-ситуативного мышления;
- формированию аналитической деятельности;
- переходу к словесно-логическому уровню решения задач.

При этом доминирование уровня «после размышления» указывает на то, что процесс формирования анализа находится на промежуточной стадии и требует дальнейшего развития.

Полученные данные свидетельствуют о том, что коррекционная работа способствовала развитию зрительного анализа, целостного восприятия и умения выделять недостающие элементы.

Далее рассмотрим результаты повторного диагностического обследования по методике «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина).

Данная методика позволяет оценить сформированность операций обобщения, классификации и умения выделять существенные признаки.

На констатирующем этапе высокий уровень развития операции анализа был зафиксирован только у 12,5% испытуемых, средний – у 50%, низкий - у 37,5%.

После формирующего этапа эксперимента распределение значительно изменилось (таблица 10, рисунок 9).

В контрольной группе показатели остались практически без изменений: высокий уровень – 1 ребёнок (12,5%), средний – 4 (50%), низкий – 3 (37,5%).

Таблица 10. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Что здесь лишнее?» В.С. Мухиной

Уровень развития операции «Анализ»	Констатирующий этап ЭГ		Контрольный этап ЭГ	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Высокий	1	12,5	1	12,5
Средний	4	50	4	50
Низкий	3	37,5	3	37,5

Установлено, что у 37,5% (3 испытуемых в каждой группе) выявлен низкий уровень развития операции анализа. Дети данной категории испытывают выраженные затруднения при выполнении задания: либо не могут определить лишний предмет, либо осуществляют выбор на основе случайных и внешних признаков.

При выполнении задания (например: «яблоко, банан, груша, стол») испытуемые ориентировались на наглядные характеристики, а не на смысловые связи между объектами. Типичные ответы: «стол лишний, потому

что он большой», «яблоко маленькое, а стол большой», «этот не подходит». В ряде случаев ответы носили субъективный характер («этот не нравится»), что свидетельствует о замене логического анализа эмоциональной оценкой.

Таким образом, выделение лишнего предмета у данной группы детей не связано с выявлением существенного признака (родовой принадлежности объектов), а осуществляется на основе внешних характеристик. Это указывает на несформированность операции анализа и отсутствие обобщения.

У 50% испытуемых (4 человека) диагностирован средний уровень развития операции анализа. Дети в большинстве случаев правильно определяют лишний предмет («стол лишний, потому что не фрукт»), однако их объяснения носят неполный и неустойчивый характер.

При уточняющих вопросах («что объединяет остальные предметы?») испытуемые затрудняются дать развернутый ответ, не используют обобщающие понятия или ограничиваются повторением частного признака. Выполнение задания сопровождается паузами, попытками исправления ответа, что указывает на неустойчивость мыслительной операции.

Следовательно, анализ у данной группы выполняется на уровне практического действия, но не осознаётся и не обобщается, оставаясь недостаточно сформированным.

Лишь 12,5% (1 испытуемый) продемонстрировали высокий уровень выполнения задания. Эти дети уверенно выделяли лишний предмет и обосновывали свой выбор через существенные признаки: «стол лишний, потому что остальные – фрукты, их едят».

В данном случае наблюдается сформированность не только анализа, но и обобщения, а также способность оперировать понятийными категориями.

Незначительные колебания (например, изменение конкретных детей внутри уровней) обусловлены естественными факторами развития, но не носят системного характера.

Полученные данные были преобразованы в гистограмму 8.

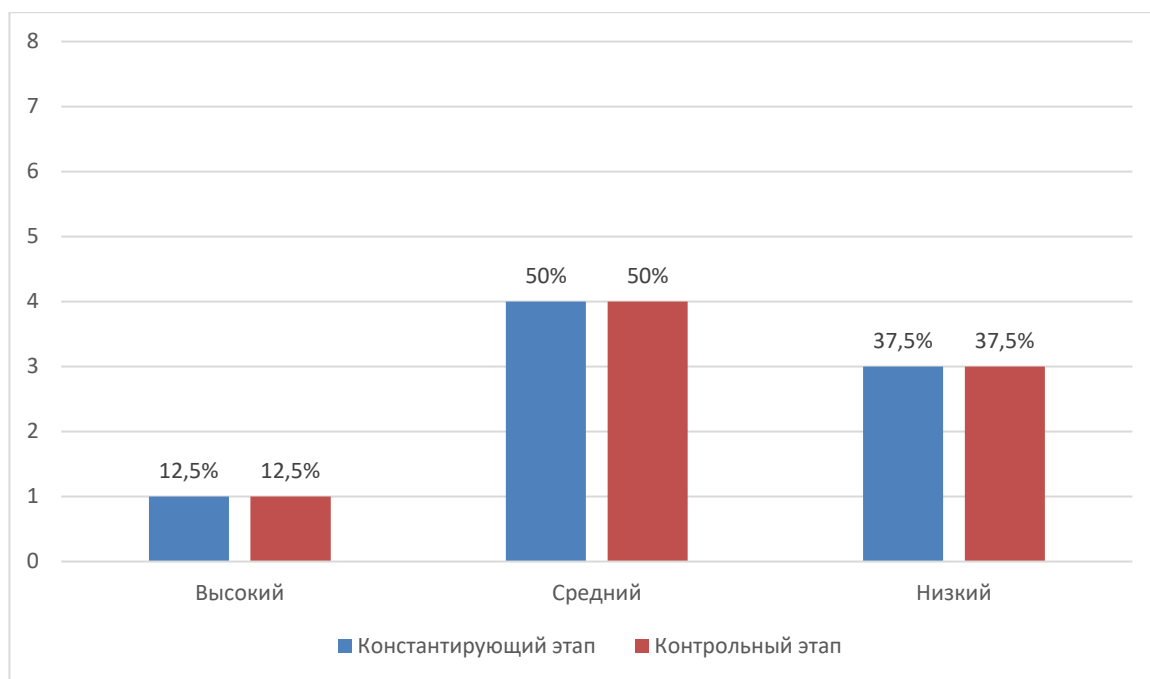


Рисунок 10. Динамика уровня развития операции анализа детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Что здесь лишнее?» В.С. Мухиной

На констатирующем этапе в экспериментальной группе высокий уровень развития операции анализа был зафиксирован только у 12,5% испытуемых, средний – у 50%, низкий – у 37,5%.

Таблица 11. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Что здесь лишнее?» В.С. Мухиной

Уровень развития операции «Анализ»	Констатирующий этап ЭГ		Контрольный этап ЭГ	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Высокий	1	12,5	3	37,5
Средний	4	50	4	50
Низкий	3	37,5	1	12,5

Качественный анализ выполнения заданий показывает, что дети экспериментальной группы научились не только правильно определять лишний предмет, но и аргументировать свой выбор с опорой на существенные признаки. Например, на констатирующем этапе при предъявлении карточек «яблоко, банан, груша, огурец» ученица отвечала: «Огурец зелёный» (внешний признак). На контрольном этапе она ответила: «Огурец лишний, потому что это овощ, а всё остальное -фрукты».

Полученные данные были преобразованы в гистограмму 7.

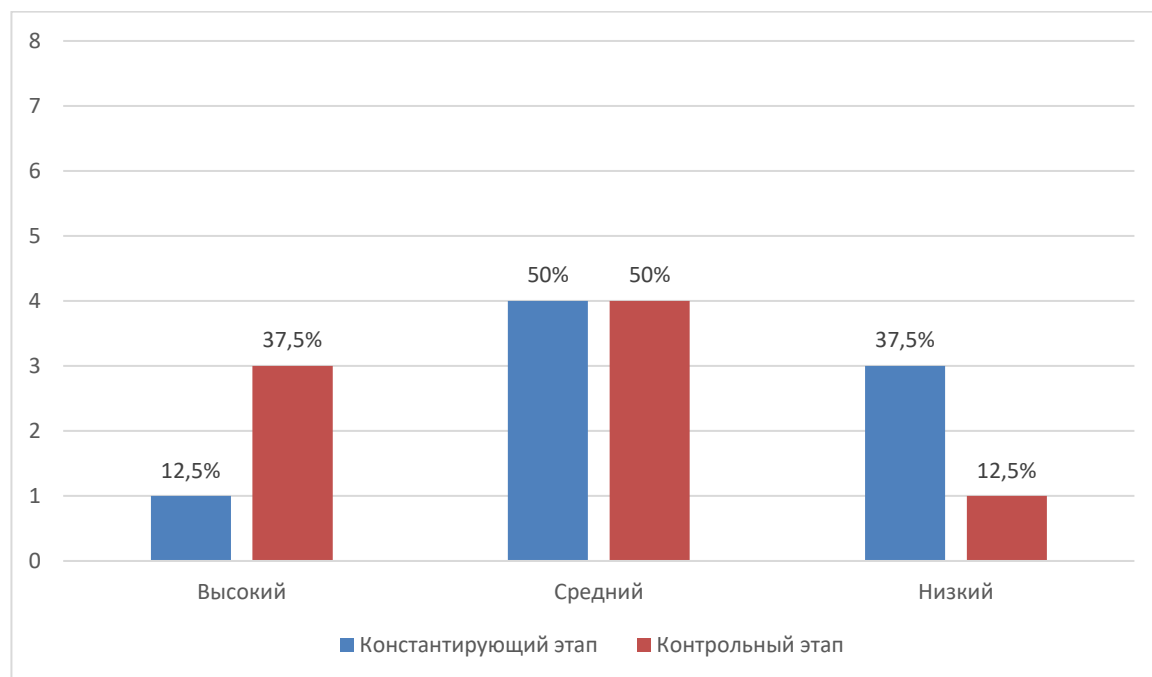


Рисунок 11. Динамика уровня развития операции анализа детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Что здесь лишнее?»

В.С. Мухиной

Таким образом, по результатам методики В.С. Мухиной можно сделать вывод о том, что реализованная программа способствовала:

- развитию способностей к категориальному мышлению. дети научились относить объекты к определённым классам (фрукты/овоци) и использовать эти категории для решения задач;

- развитию умения выделять существенные признаки. программа научила детей абстрагироваться от ярких, но несущественных свойств (цвет, форма) и фокусироваться на ключевых характеристиках (назначение, биологическая классификация);

- улучшению навыков вербализации и аргументации. Дети не просто выбирают правильный ответ, но и могут чётко объяснить свой выбор, выстраивая логическую цепочку рассуждений;

- повышению общей осознанности мыслительных процессов. Переход от интуитивного выбора к обоснованному решению говорит о развитии рефлексии и контроля над собственной познавательной деятельностью;

– обеспечению индивидуального роста. Даже те дети, которые остались на среднем уровне, улучшили качество выполнения заданий, что говорит о гибкости программы и её способности учитывать разные стартовые возможности.

Рассмотрим результаты повторной диагностики по методике «Аналогии» (И.Ю. Кулагина) [13].

Методика направлена на исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями. На констатирующем этапе 62,5% детей показали низкий уровень сформированности аналогий, 37,5% – высокий, средний уровень отсутствовал.

В контрольной группе изменения отсутствуют, большинство детей по-прежнему дают ассоциативные или ситуативные ответы.

Таблица 12. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной

Уровень сформированности аналогий	Констатирующий этап ЭГ		Контрольный этап ЭГ	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Высокий	3	37,5	3	37,5
Средний	0	0	0	0
Низкий	5	62,5	5	62,5

Полученные данные показывают, что у большинства испытуемых - 62,5% (5 человек) -сформированность аналогий находится на низком уровне.

Качественный анализ выполнения заданий позволяет конкретизировать характер затруднений. Дети данной категории не выделяют отношение между элементами первой пары, а значит, не могут перенести его на вторую. При выполнении заданий типа: «птица – летит: рыба –?» испытуемые давали ответы: «рыба – хвостом машет», «рыба – в воде», «рыба – плавает в реке».

Несмотря на частичную правильность отдельных ответов, они не отражают понимания логической структуры задания, поскольку ребёнок

фиксируется на конкретном действии или образе, а не на обобщённом отношении (способ передвижения).

Аналогичные трудности проявлялись в заданиях типа: «зима – снег: лето –?», где ответы носили ситуативный или ассоциативный характер: «лето – солнце», «лето – каникулы», «лето – тепло». В данных случаях связь строится не по логическому принципу, а по личному опыту ребёнка.

Таким образом, у детей с низким уровнем:

Отсутствует выделение отношения как основы аналогии;

Не сформирован перенос способа действия;

Преобладает ситуативное и ассоциативное мышление;

Наблюдается подмена логической операции конкретными представлениями.

Это свидетельствует о несформированности обобщения более высокого уровня -обобщения отношений, что является ключевым компонентом словесно-логического мышления.

В то же время 37,5% испытуемых (3 человека) продемонстрировали высокий уровень выполнения задания. Дети данной категории правильно устанавливали логические отношения и переносили их на вторую пару: «птица – летит, рыба – плавает», «зима – снег, лето – дождь/жара».

Их ответы свидетельствуют о сформированности операций анализа, обобщения и переноса, а также о способности абстрагироваться от конкретного содержания и выделять существенные связи между понятиями.

Принципиально важным является отсутствие среднего уровня (0%), что указывает на резко выраженную неравномерность развития данной операции: либо аналогии сформированы, либо практически отсутствуют как мыслительное действие.

Высокий уровень – 37,5 % (3 ребенка), низкий – 62,5% (5 детей), средний уровень не зафиксирован ни на констатирующем, ни на контрольном этапе, что свидетельствует о том, что без специального обучения способность к установлению логических связей между понятиями у детей с ЗПР

самостоятельно не развивается.

Полученные данные преобразованы в гистограмму 10.

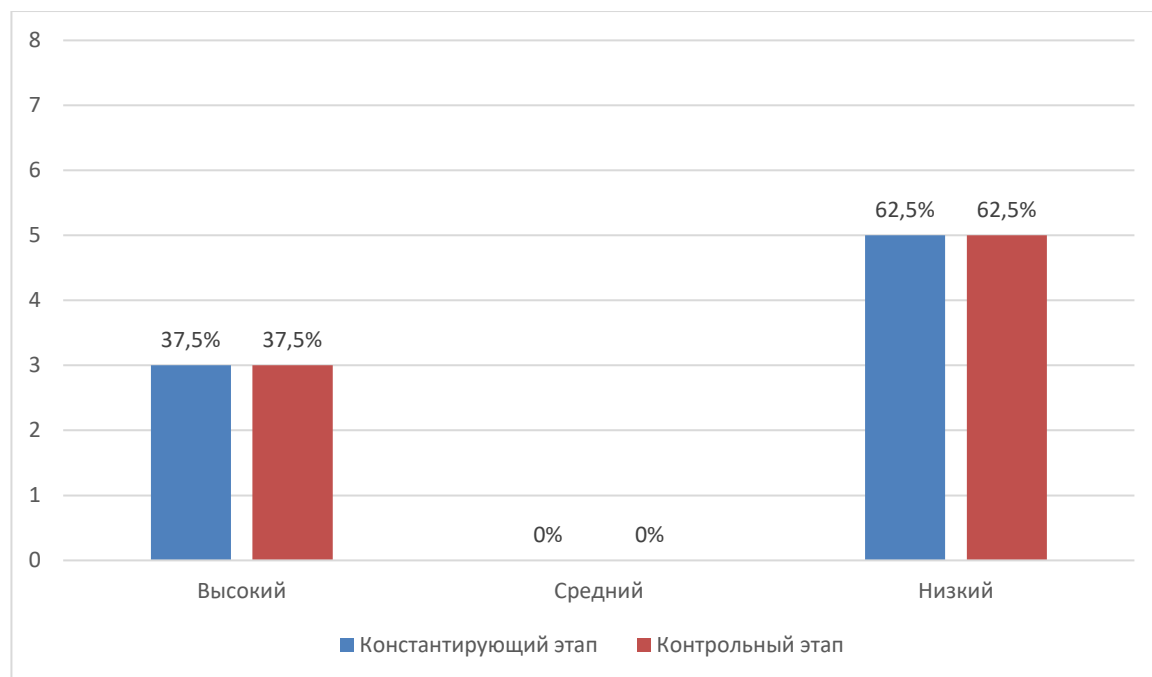


Рисунок 12. Динамика сформированности аналогий детей 3-х классов с ЗПР из контрольной группы по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной

На констатирующем этапе дети из экспериментальной группы 62,5% показали низкий уровень сформированности аналогий, 37,5% – высокий, средний уровень отсутствовал.

Таблица 13. Сравнительные результаты детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной

Уровень сформированности аналогий	Констатирующий этап ЭГ		Контрольный этап ЭГ	
	Абсолютное значение	Проценты (%)	Абсолютное значение	Проценты (%)
Высокий	3	37,5	4	50
Средний	0	0	3	37,5
Низкий	5	62,5	1	12,5

Доля детей с низким уровнем способности к установлению аналогий снизилась с 62,5% до 12,5%. Высокий уровень повысился с 37,5% до 50%, а также появилась группа со средним уровнем 30%, что означает, что большинство детей научились выделять отношения «часть – целое», «причина-следствие», «объект-действие» и переносить их на новые пары слов.

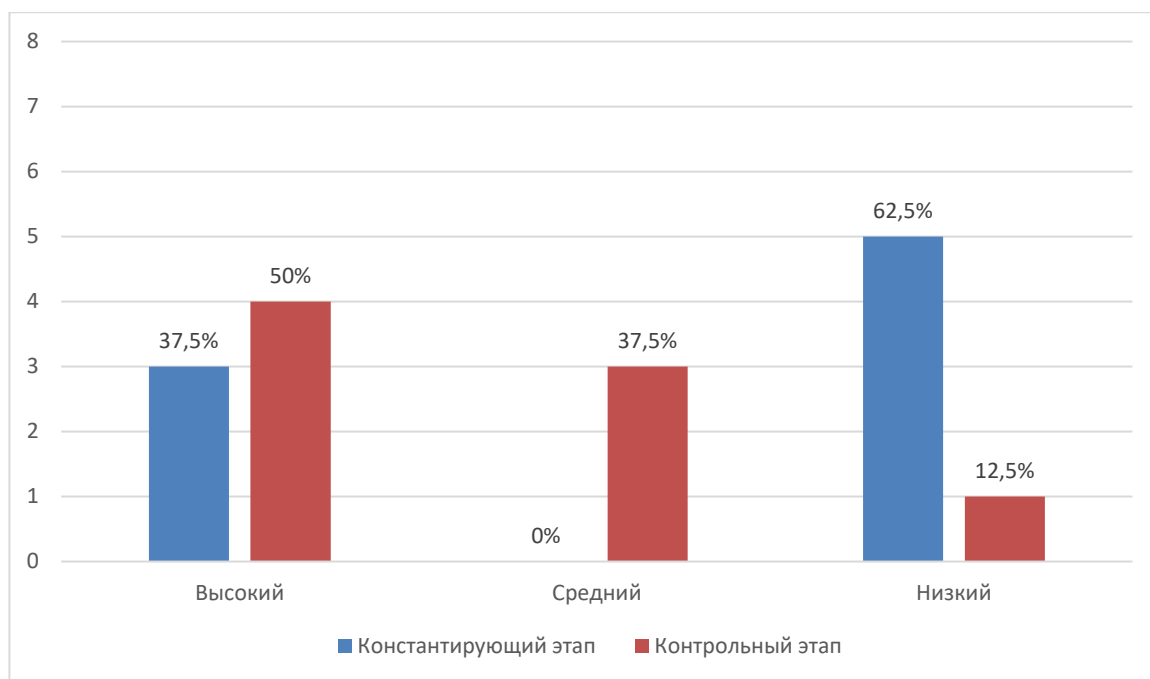


Рисунок 13. Динамика сформированности аналогий детей 3-х классов с ЗПР из экспериментальной группы по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной

Качественный анализ ответов экспериментальной группы показывает, что дети научились выделять отношение между элементами первой пары и переносить его на вторую. Например, на констатирующем этапе Тимофей Ч. на задание «Ложка – суп, вилка –...» отвечал «тарелка» (ассоциация по смежности). На контрольном этапе он дал правильный ответ: «Вилка -котлета (или салат), потому что ложкой едят суп, а вилкой – второе блюдо».

Таким образом, по результатам диагностики детей по методике И. Ю. Кулагиной можно сделать вывод о том, что реализованная коррекционная программа способствовала следующим ключевым достижениям:

Развитию умения выделять базовые типы логических отношений: «часть – целое», «причина – следствие», «объект – действие» и применять их к новым парам слов.

Качественному улучшению структуры ответов – дети перешли от ассоциативных/ситуативных ответов к обоснованным, логически верным решениям

Таким образом, разработанная программа психологической коррекции словесно-логического мышления, включающая упражнения на развитие

анализа, синтеза, обобщения, классификации, аналогий и причинно-следственных связей, показала высокую эффективность. Дети стали более успешно справляться с заданиями, требующими логического вывода, научились аргументировать свои ответы, использовать обобщающие понятия.

Контрольный этап эксперимента подтвердил положительную динамику повышении уровня развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР после реализации коррекционной программы.

Полученные результаты доказывают эффективность предложенной коррекционной программы, основанной на принципах поэтапного формирования умственных действий, наглядности и индивидуального подхода. Рекомендуется внедрение данной программы в деятельность педагогов-психологов общеобразовательных организаций, работающих с детьми с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе

1. Коррекционная работа базируется на культурно-исторической теории Л.С. Выготского (принцип зоны ближайшего развития, социальная детерминация высших психических функций), деятельностном подходе А.Н. Леонтьева и теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Выделены и реализованы принципы коррекции: единство диагностики и коррекции, системность, деятельностный характер, индивидуальный и дифференцированный подход, наглядность с опорой на сохранные функции, поэтапность и систематичность. Данные принципы легли в основу построения формирующего этапа и обеспечили его научную валидность.

2. Представленная авторская программа, включающая 15 занятий, объединенных в пять блоков: развитие анализа и синтеза, формирование сравнения, классификации и обобщения, установление аналогий, развитие причинно-следственных связей, комплексное применение мыслительных операций. Программа имеет четкую структуру (организационный этап, разминка, основная часть, динамическая пауза, рефлексия) и тематическое планирование с указанием целей, содержания и времени каждого занятия.

Цель программы – повышение уровня словесно-логического мышления через системное развитие операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, аналогий и причинно-следственных связей. Методы и техники (игровые, наглядные, вербальные, элементы ТРИЗ) подобраны с учетом психологических особенностей младших школьников с ЗПР. Ожидаемые результаты предполагали положительную динамику, что впоследствии подтвердилось.

3. Проведен сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов по трем методикам в контрольной и экспериментальной группах.

В контрольной группе исходя из трех диагностик можно выделить следующие проблемы: не развивается способность к категориальному мышлению – дети не учатся относить объекты к классам (фрукты/овощи) и использовать категории для решения задач.

Не формируется умение выделять существенные признаки –сохраняется ориентация на внешние, яркие, но несущественные свойства (цвет, форма).

Остаются низкими навыки вербализации и аргументации –дети либо не объясняют выбор, либо дают неполные, неустойчивые объяснения.

Не повышается осознанность мыслительных процессов –нет перехода от интуитивного выбора к обоснованному решению.

Не развивается способность устанавливать логические связи между понятиями – преобладает ассоциативное и ситуативное мышление.

Сохраняется несформированность обобщения более высокого уровня (обобщения отношений), что критично для словесно-логического мышления.

В экспериментальной группе по методике «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой доля детей, выполнивших задание без затруднений, увеличилась с 12,5% до 25%, а доля формальных описаний снизилась с 50% до 25%. По методике «Что здесь лишнее?» В.С.Мухиной высокий уровень развития операции анализа вырос с 12% до 37,5%, низкий уровень сократился с 37% до 12,5%.

Наиболее выраженная динамика отмечена по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной: низкий уровень сформированности аналогий снизился с 62% до 12,5%, высокий уровень повысился с 37,5% до 50%, а средний уровень появился у 37,5% детей (ранее отсутствовал). Реализованная коррекционная программа показала эффективность. Она способствовала комплексному развитию словесно-логического мышления у детей с ЗПР, в том числе:

- развитию анализа и обобщения;
- формированию категориального мышления;
- улучшению навыков аргументации и вербализации;

- развитию способности устанавливать логические связи и переносить отношения между объектами;
- повышению осознанности и рефлексии в познавательной деятельности;
- обеспечению индивидуального роста с учётом стартовых возможностей.

Представленные данные доказывают эффективность разработанной программы. Реализация формирующего этапа эксперимента показала, что систематическая коррекционная работа с опорой на теоретические принципы отечественной психологии приводит к значимому улучшению всех компонентов словесно-логического мышления: анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей. У детей сформировались навыки речевого обоснования своих действий, повысилась познавательная активность и способность к переносу усвоенных операций в новые учебные ситуации.

Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную программу для использования в работе педагогов-психологов, дефектологов и учителей начальных классов общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе была рассмотрена проблема психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Актуальность исследования обусловлена увеличением числа детей с ЗПР в общеобразовательных школах, необходимостью создания эффективных коррекционных программ, соответствующих требованиям ФГОС НОО, а также недостаточной разработанностью практических аспектов развития словесно-логического мышления у данной категории учащихся.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности программы психологической коррекции словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были решены следующие задачи: проведен анализ теоретической литературы по проблеме, осуществлено эмпирическое исследование уровня сформированности мыслительных операций, разработана и апробирована коррекционная программа, проанализирована ее эффективность.

В первой главе работы на основе анализа трудов отечественных и зарубежных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин и др.) раскрыто понятие «словесно-логическое мышление» как высшей психической функции, оперирующей понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием языковых средств. Показано, что данный вид мышления является наиболее поздним в онтогенезе и играет ключевую роль в успешности учебной деятельности. Особое внимание уделено характеристикам мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития.

Как отмечают Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова, у младших школьников с ЗПР наблюдается прямая связь между речевыми проблемами и недоразвитием словесно-логического мышления. Выделены

основные трудности: сложности анализа и синтеза, поверхностное обобщение, неумение выделять существенные признаки, склонность к конкретному мышлению. В работе также проанализировано современное состояние проблемы (исследования И.Г. Алмазовой, У.В. Ульенковой, Г.В. Фадиной), подчеркивающее необходимость специальных коррекционно-развивающих программ для данной категории детей.

Во второй главе представлено эмпирическое исследование, проведенное на базе МАОУ СШ №143 им. Героя Советского союза Тимошенко А.В. В исследовании приняли участие 16 обучающихся 3-х классов с диагнозом ЗПР (вариант 7.1). Использовались методики: «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), «Что здесь лишнее?» (В.С. Мухина) и «Аналогии» (И.Ю. Кулагина). Результаты констатирующего этапа показали, что большинство детей с ЗПР испытывают значительные трудности при выполнении заданий, требующих анализа, синтеза, обобщения и установления логических связей.

Выявлены особенности словесно-логического мышления:

- Низкий уровень способности к категориальному мышлению – дети не умеют относить объекты к классам (фрукты/овощи) и использовать категории для решения задач.

- Не сформировано умение выделять существенные признаки – сохраняется ориентация на внешние, яркие, но несущественные свойства (цвет, форма).

- Низкий уровень навыков вербализации и аргументации – дети либо не объясняют выбор, либо дают неполные, неустойчивые объяснения.

- Низкий уровень осознанности мыслительных процессов – нет перехода от интуитивного выбора к обоснованному решению.

Низкий уровень способности устанавливать логические связи между понятиями – преобладает ассоциативное и ситуативное мышление.

Несформированность обобщения более высокого уровня (обобщения отношений), что критично для словесно-логического мышления.

Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования о снижении словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР и обосновали необходимость разработки коррекционной программы.

В третьей главе представлено теоретическое обоснование формирующего этапа, опирающееся на принципы культурно-исторической теории Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, социальная детерминация высших психических функций) и теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Была разработана авторская программа психологической коррекции, включающая 15 занятий, объединенных в пять блоков: развитие анализа и синтеза (занятия 1–3); формирование сравнения, классификации и обобщения (занятия 4–6); установление аналогий (занятия 7–9); развитие причинно-следственных связей (занятия 10–12); комплексное применение мыслительных операций (занятия 13–15). Каждое занятие строилось по единой структуре: организационный момент, разминка, основная часть, динамическая пауза, рефлексия. Использовались игровые методы («Четвертый лишний», «Подбери пару», «Продолжи ряд»), элементы ТРИЗ-технологий (метод фокальных объектов, морфологический ящик) [12], а также приемы материализованного действия и проговаривания вслух.

После завершения формирующего этапа был проведен контрольный срез с использованием тех же диагностических методик.

В контрольной группе исходя из трех диагностик можно выделить следующие проблемы:

Низкий уровень развития способности к категориальному мышлению – дети не учатся относить объекты к классам (фрукты/овощи) и использовать категории для решения задач.

Не формируется умение выделять существенные признаки – сохраняется ориентация на внешние, яркие, но несущественные свойства (цвет, форма).

Остаются низкими навыки вербализации и аргументации – дети либо не объясняют выбор, либо дают неполные, неустойчивые объяснения.

Не повышается осознанность мыслительных процессов –нет перехода от интуитивного выбора к обоснованному решению.

Не развивается способность устанавливать логические связи между понятиями –преобладает ассоциативное и ситуативное мышление.

Сохраняется несформированность обобщения более высокого уровня (обобщения отношений), что критично для словесно-логического мышления.

В экспериментальной группе по методике «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой доля детей, выполнивших задание без затруднений, увеличилась с 12,5% до 25%, а доля формальных описаний снизилась с 50% до 25%. По методике «Что здесь лишнее?» В.С.Мухиной высокий уровень развития операции анализа вырос с 12% до 37,5%, низкий уровень сократился с 37% до 12,5%.

Наиболее выраженная динамика отмечена по методике «Аналогии» И.Ю. Кулагиной: низкий уровень сформированности аналогий снизился с 62% до 12,5%, высокий уровень повысился с 37,5% до 50%, а средний уровень появился у 37,5% детей (ранее отсутствовал). Реализованная коррекционная программа показала эффективность. Она способствовала комплексному развитию словесно-логического мышления у детей с ЗПР, в том числе:

- развитию анализа и обобщения;
- формированию категориального мышления;
- улучшению навыков аргументации и вербализации;
- развитию способности устанавливать логические связи и переносить отношения между объектами;
- повышению осознанности и рефлексии в познавательной деятельности;
- обеспечению индивидуального роста с учётом стартовых возможностей.

Представленные данные свидетельствуют об эффективности разработанной коррекционной программы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова, Д.А. Изучение логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] /Д. А. Абакумова// Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно–практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26–27 апреля 2018 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун–т ; под науч. ред. И. А. Филатовой, А. В. Цыганковой. -Электрон. дан. -Екатеринбург, 2018. -1 электрон опт. диск (CD–ROM). -С.51–54.
2. Алмазова, И. Г. Педагогические условия формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: монография / И. Г. Алмазова. 2–е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2019. 242 с.
3. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика/ Н. В. Бордовская, С. И. Розум. -М.: Питер, 2015. -624 с.
4. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение/ А. В. Брушлинский. -М.: Просвещение, 1983. -147 с.
5. Волков, Б. С. Психология младшего школьника: уч. Пособие/ Б. С. Волков. -М.: Академический проект, 2005. -208 с.
6. Выготский, Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте: учебное пособие для студента/ Л. С. Выготский. -М.: Педагогика, 1984. -345 с.
7. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/ П. Я. Гальперин. -М.: МГУ, 2001. -287 с.
8. Гоморова, А. А. Младший школьный возраст [Электронный ресурс] / А. А. Гоморова. -URL :https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b3bc78a4d43b89421306d37_2.html.
9. Гуревич, П. С. Психология и педагогика/ П. С. Гуревич. -М.: Огни, 2018. -352 с.

10. Демина, Н. В. Новые формы воспитательной работы с учащимися начальных классов в период самоизоляции / Н. В. Демина.: непосредственный // Учебный год. -2020. -№ 2 (60). -С. 40–41. -ISSN 1811–4865. -Имеется электронная версия публикации. -URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43349178> (дата обращения: 10.06.2024).

11. Дубровина, И. В. Психология/ И. В. Дубровина. -М.: «Академия», 1999. -464 с.

12. Жарова, В. А. Задержка психического развития как причина школьной неуспеваемости [Электронный ресурс] / В. А. Жарова // Психология и педагогика: подготовка к обучению грамоте детей с задержкой психического развития. -URL: <https://claw.ru/referatti/enciklopediya-referatov/psihologiya-i-pedagogika/referaty-psihologiya-pedagogika-podgotovka-k-obucheniyu-gramote-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-raz.html> (дата обращения: 29.11.2025).

13. Капитанец, Е.Г., Рафикова Д.Р. Влияние развития логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на их успеваемость // Новости науки 2019. № 5. С. 202–205.

14. Кравченко, А. Психология и педагогика: Учебник / А. Кравченко.- М.: Проспект, 2019.-400 с.

15. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей/ В. И. Лубовский. -М., 1989. -104с.

16. Лукина, А.К. Социальная педагогика: Учебное пособие / А.К. Лукина.-М.: Инфра-М, 2019.-240 с.

17. Люблинская, А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника/ А. А. Люблинская. -СПБ.: Ленинград, 2008. -342 с.

18. Методическая разработка "Развитие познавательной сферы младших школьников с ЗПР" [Электронный ресурс].

19. Нестеренко (Селюцкая), А.А. Мастерская знаний: проблемноориентированное обучение на базе ОТСМ–ТРИЗ:

учебно-методическое пособие для педагогов / А. А. Нестеренко (Селюцкая). - М.: BOOKINFILE, 2021. -603с.

20. Оленева, Р.С., Скавычева, Е.Н. Развитие словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития // Педагогический вестник. 2020. №16. С. 39–40.

21. Островский, Э.В. Психология и педагогика: Учебное пособие / Э.В. Островский, Л.И. Чернышова.-М.: Вузовский учебник, 2017.–192 с.

22. Подгорецкая, Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н.А. Подгорецкая; МГУ. М., 1980. 150 с.

23. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. М.: Педагогика, 1977.271 с.

24. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. М., Просвещение, 1967. 264 с.

25. Потапова, Т. Г. Коррекционная программа по развитию мышления, внимания, памяти для детей с задержкой психического развития (ЗПР) [Электронный ресурс] / Т. Г. Потапова.

26. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики [Электронный ресурс].

27. Райгородский Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей/Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «Бахрах–М», 2014. 624 с.

28. Резепов И. Ш. Общая психология. Ответы на вопросы /И. Ш. Резепов. Ай Пи Эр Медиа, 2010. 48 с.

29. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 480 с.

30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт–Петербург: Питер. 2003. 713 с.

31. Рубинштейн, С. Л. Общая психология/ С. Л. Рубинштейн. -М.: Просвещение, 2011. -705 с.

32. Рындак, В.Г. Педагогика: Учебник / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко и др.-М.: Инфра–М, 2015.-384 с.
33. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. -М.: Народное образование, 1998. -256 с.
34. Селиверстова, О.В. Особенности развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / О. В. Селиверстова // Научный журнал «Психология и педагогика». -2023. -№ 4. -С. 125–132.
35. Семаго Н. Я. Семаго М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. М. Издательство: Айрис–пресс, 2005. 46 с.
36. Семаго Н. Я., Семаго М. М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Санкт-Петербург: Речь. 2005. 384 с.
37. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М: АРКТИ, 2000. 208 с
38. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте М.: АСАДЕМА, 2002. 158 с.
39. Смирнова А.С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2016. №11. 1783–1785с.
40. Смолькова, А. А. Коррекция словесно-логического мышления у детей с ЗПР на основе применения ассоциативно-образных средств [Электронный ресурс] / А. А. Смолькова.
41. Столяренко Л.Д. Основы общей психологии 3–е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 672 с.
42. Столяренко, А. М. Психология и педагогика/ А. М. Столяренко. - М.: Юнити–Дана, 2014. -170 с.
43. Сухомлинский, В.А.: Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие/ В.А. Сухомлинский.-М.: Педагогика,1990 -288с.

44. Терещук, И.Н. Сплочение детского коллектива в начальной школе во внеурочной деятельности. / И.Н Терещук.: электронный Interaktiv pluspISSN 2414–9411, e-ISSN 2500–2686. 2019. URL: <https://interactivescience.media/ru/keyword/17462/articles>.

45. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе / Е.И. Тихомирова.-М.: Academia, 2018.-206 с.

46. Тихомирова, Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка/ Л. Ф. Тихомирова. -М.: Просвещение, 2000. -89 с.

47. Туманова, Т.В. Коррекция словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Т. В. Туманова // Психолого–педагогический журнал. -2024. -№ 2. - С. 89–97.

48. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие. Н. Новгород, 2024. 228 с.

49. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно–методическое пособие / Г. В. Фадина. -Балашов: Николаев, 2024. -68 с.

50. Филичева, Т.Б. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Т. Б. Филичева // Психология и педагогика: актуальные проблемы. - 2022. -№ 1. -С. 45–52.

51. Хуторской, А.В. Педагогика: Учебник / А.В. Хуторской.-СПб.: Питер, 2017.–112 с.

52. Чередникова, Т.В. Проверьте развитие своего ребенка: 105 психологических тестов. -СПб.: 2004.-300 с.

53. Яковлева, Н.Г. Особенности логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н. Г. Яковлева // Психолого–педагогический журнал. -2025. -№ 1. -С. 67–75.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика Чередниковой Т.В. «Нахождение недостающих деталей»

Ход проведения: Вначале работы ребенку предоставляются картинки и достаточное количество времени, чтобы он мог найти недостающую часть. Если ученик дает верный ответ, ему предоставляют следующий рисунок. Если ответ неверный, тогда психолог просит еще раз внимательно посмотреть на картинку. Если и при втором предъявлении ответ все еще остается неправильным, то переходят к следующему заданию.

Метод оценивания: Экспериментатор учитывает время выполнения всего задания с помощью секундомера. Результат указывается в баллах, которые говорят на каком уровне находится словесно–логическое мышление ученика.

Материал: рисунки разных предметов, где не хватает каких–то частей.

1. 10 баллов -ребенок справился с заданием, назвав семь недостающих на картинках предметов, за время меньше, чем 25 секунд.

2. 8–9 баллов -от 26 до 30 секунд.

3. 6–7 баллов -от 31 до 35 секунд.

4. 4–5 баллов -от 36 до 40 секунд.

5. 2–3 балла -от 41 до 45 секунд.

6. 0–1 балл -больше чем 45 секунд.

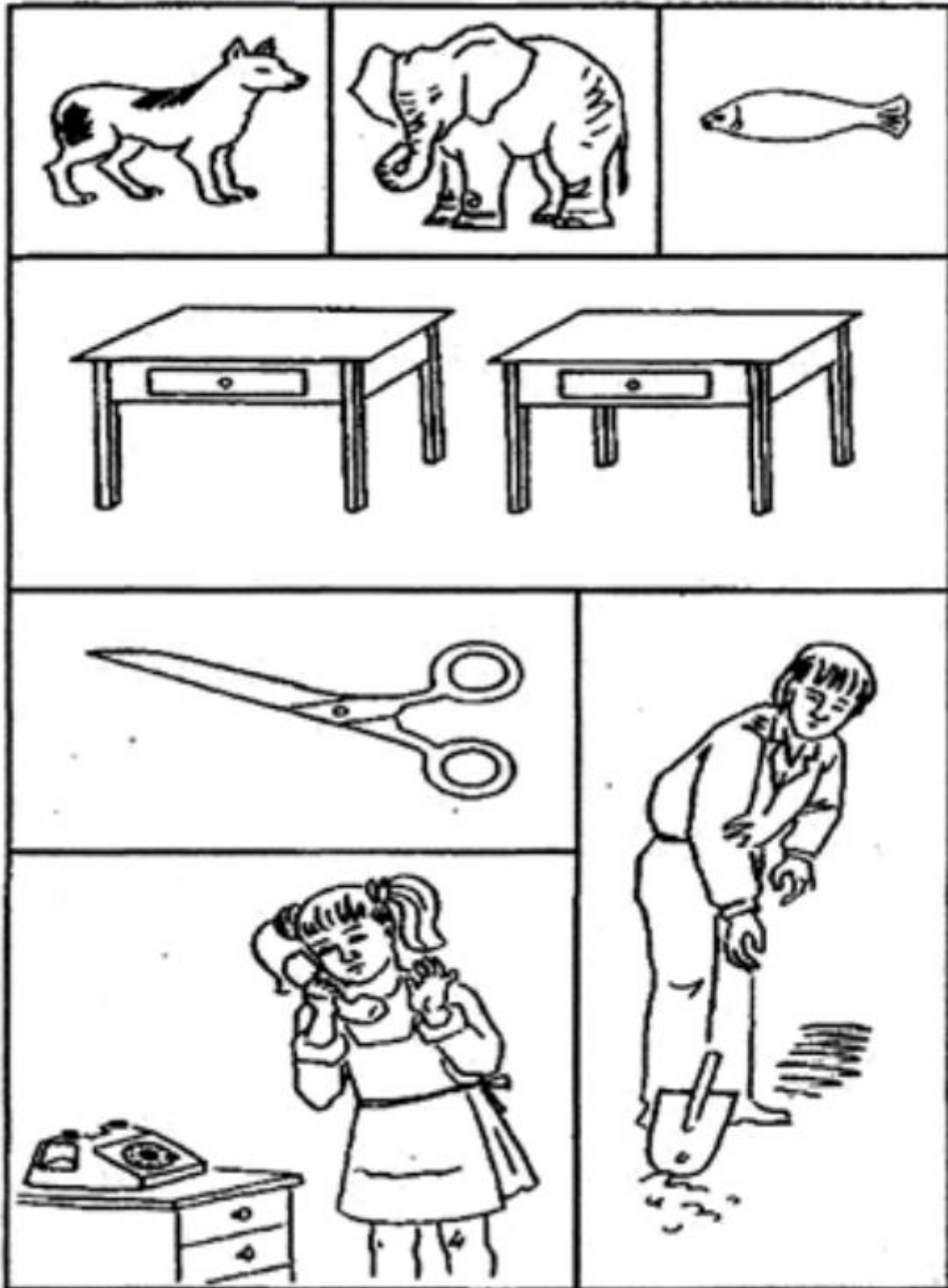
Обработка результатов: Экспериментатор подсчитывает количество верных ответов: за каждый верный ответ начисляется 1 балл, за неверный -0 баллов. Результаты ответов суммируются и стандартизируются в соответствии с десятибалльной шкалой. Полученные по десятибалльной шкале результаты интерпретируются:

10–8 баллов-высокий уровень развития словесно-логического мышления;

7–4 баллов-средний уровень развития словесно-логического мышления;

3–0 баллов-низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Стимульный материал к заданию «Нахождение недостающих деталей».



Методика В.С. Мухиной «Что здесь лишнее?»

Ход проведения: Детям предоставляют картинки, объединенные общей темой. Однако одно из изображений «выделяется» из общего ряда. Психолог предлагает детям рассмотреть картинки с изображениями и определить, что лишнее. При этом ребенок должен объяснить свой выбор.

Метод оценивания: Экспериментатор предлагает присмотреться к картинкам и определить, какой элемент не подходит к остальным предметам и объяснить почему он является лишним. На решение задания отводится 3 минуты. Основное внимание уделяется характеру работы и количеству ошибок, которые допустил ребенок.

Материал: картинки с 4 объектами, один из которых не подходит для определенной группы других предметов.

10 баллов -ребенок определил лишний предмет и объяснил почему за время меньше, чем за 1 минуту.

8–9 баллов -от 1 минуты до 1,5 минуты.

6–7 баллов -от 1,5 до 2,0 минут.

4–5 баллов -от 2,0 до 2,5 минут.

2–3 балла -от 2,5 минут до 3 минут.

0–1 балл -ребенок за 3 минуты не справился с заданием.

Обработка результатов:

Экспериментатор подсчитывает количество верных ответов: за каждый верный ответ начисляется 1 балл, за неверный – 0 баллов. Результаты ответов суммируются и стандартизируются в соответствии с десятибалльной шкалой. Полученные по десятибалльной шкале результаты интерпретируются следующим образом и говорят о том, какой у ребенка уровень развития словесно-логического мышления.

10 баллов-словесно–логическое мышление находится на очень высоком уровне;

Продолжение приложения 1

8–9 баллов-словесно–логическое мышление находится на высоком уровне;

4–7 баллов-средний уровень развития словесно-логического мышления;

2–3 балла-низкий уровень развития словесно-логического мышления;

0–1 балл-словесно–логическое мышление находится на очень низком уровне.



Стимульный материал к методике «Аналогии»

Ход проведения: Детям предлагается 15 пар строк. В верхней строке слова находятся в определенном отношении, в нижней строке к этому слову дается еще пять, одно из которых относится к данному слову так же, как слово в образце. Нужно определить это слово.

Метод оценивания: Экспериментатор подсчитывает количество верных ответов: за каждый верный ответ начисляется 1 балл, за неверный -0 баллов. Результаты ответов суммируются и стандартизируются в соответствии с десятибалльной шкалой.

Материал: форма, состоящая из двух столбцов текста, на которых слева есть пары слов -образцы, по аналогии с которыми, несколько слов следует выделить в правой половине формы.

Обработка результатов: Полученные по десятибалльной шкале результаты интерпретируются следующим образом:

10 баллов-ребенок понимает абстракции и сложные логические связи;

9 баллов-логичные рассуждения, но, возможно, ученик отвлекся в процессе тестирования;

8 баллов-есть нарушения в выстраивании взаимосвязей между явлениями;

7 баллов-налицо проблемы с логикой в установлении отношений, не предоставляющих возможных трудностей;

6-5 баллов-ученику довольно сложно найти взаимосвязь между неоднозначными парами;

4 балла-нарушение логики, «растекание» процессов мышления, связанных с установлением соответствий;

3-2 балла-ученик воспринимает суть предлагаемого ему задания, но делает ошибки при сравнении. Это говорит о соскальзывании умозаключений. Логика в умозаключении имеется, но связь выстраивает ошибочно.

Окончание приложения 1

1 балл-испытуемый обладает растекаемостью мышления, его аргументы не обладают логикой, аналогии воспринимаются ложно, проявляется неспособность выстраивать логические связи.

№	Образец	Задание
1	Огурец: овощ	Роза: сорняк, роса, садик, цветок, земля.
2	Огород: морковь	Сад: забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка.
3	Учитель: ученик	Врач: очки, больница, палата, больной, лекарства.
4	Цветок: ваза	Птица: клюв, чайка, гнездо, перья, хвост.
5	Перчатка: рука	Сапог: чулки, подошва, кожа, нога, щетка.
6	Темный: светлый	Мокрый: солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный.
7	Часы: время	Градусник: стекло, больной, кровать.
8	Машина: мотор	Лодка: река, маяк, парус, волна, берег
9	Стол: скатерть	Пол: мебель, ковер, пыль, доски, гвозди
10	Стул: деревянный	Игла: острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная

Упражнения для развития мыслительных операций:

1 Упражнение «Исключение лишнего».

А) Учитель предлагает ряд слов, имеющих общий признак, и одно лишнее слово. Ученик должен определить общий признак и объяснить свой выбор.

Б) Учитель предлагает ряд слов, объединённых по формальным признакам, совпадает только один признак. При составлении такого ряда нужно следить за единством этого признака [30].

Варианты слов:

Телефон, туман, порт, турист. (Три слова начинаются с буквы «Т».)

Апрель, спектакль, учитель, снег, дождь. (Четыре слова заканчиваются на «Б».)

Стенка, паста, тетрадь, ноги, стрелы. (В четырех словах ударение падает на первый слог.)

Рисунок, сила, ветер, жизнь, минута. (В четырех словах вторая буква «И».)

Собака, помидор, солнце, тарелка. (Собака не круглая)

2 Упражнение «Установление связей».

Ученику предлагается к каждому слову подобрать логическую пару:

перо -... (курица, подушка и т.д.);

лист -... (дерево, книга и т.д.);

ложка -... (вилка, тарелка и т.д.).

Ученику требуется найти четвертое слово, учитывая связь между первыми двумя словами и аналогичную связь между третьим и четвертым. Когда логическая связь будет определена, можно определить четвертое слово.

Пример заданий ниже:

Понедельник – вторник, март – ?
Свет – тьма, холодно – ?
Роза – цветок, шкаф – ?
Слагаемое – сумма, множитель – ?
Горе – слезы, жара – ?
Век – столетие, пища – ?
Глаз – зрение, ухо – ?
Север – юг, осадки – ?

Возможные ответы учащихся: горячо, апрель, май, мебель, жажда, произведение, еда, слух [1].

Задача ученика заключается в том, чтобы найти различные аналоги для данного предмета или явления на основе их сходства по различным характеристикам. К примеру, если предметом является «кошка», то аналогами могут быть «собака», «хомяк» (домашние животные), «лев», «тигр» (хищники). Важно систематизировать эти аналоги в группы в зависимости от определенных свойств, по которым они выбирались.

В упражнении «Другая буква» учитель предлагает заменить одну букву в слове, чтобы образовать новое слово. Длина слов не меняется. Например: нит -лит, лаз -паз, рак -пак [19].

Учащимся даны слова с одной пропущенной буквой, задача состоит в том, чтобы создать как можно больше слов, подставляя на место пропуска по одной букве, аналогично образцу.

Образец: ...оль – роль, соль, моль, боль, ноль.

Варианты слов:

Ро... –...очки –

Ба... –...ар –

...ара –

...айка –

...ень –

...ом –

Учитель предлагает задание: преврати одно слово в другое, используя цепочку слов путем замены одной буквы на каждом шаге. Например, как превратить слово «миг» в слово «пар»? Необходимо провести несколько преобразований: миг -пиг -пир -пар. В каждом этапе можно использовать только имена существительные, и каждый раз меняется только одна буква.

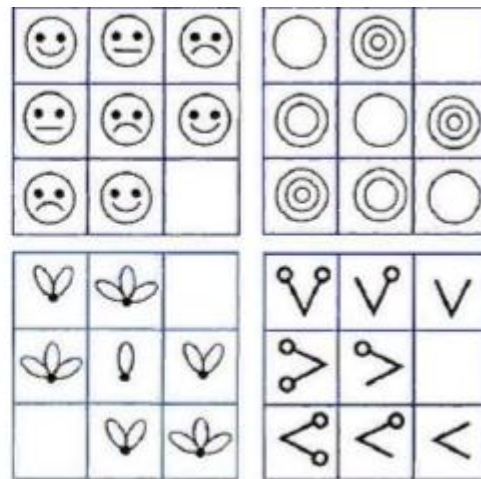
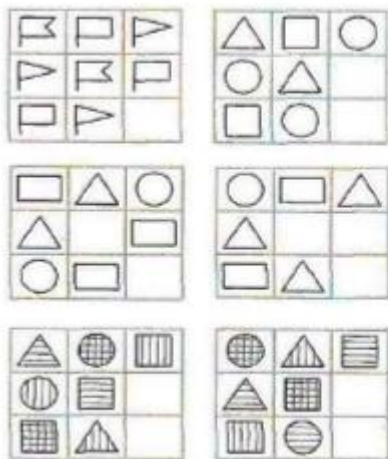
Другие варианты заданий: преврати слово «сыр» в слово «рот», слово «дом» в слово «шар», слово «миг» в слово «час» [14].

3 упражнение «Закономерности».

Ученику предстоит анализировать и сравнивать числа и предметы в рядах, чтобы выявить закономерности и сделать выводы о продолжении последовательности. К примеру, в первом ряду чисел увеличение на 2, во втором -на 6, в третьем -уменьшение на 7, в четвертом -перестановка цифр. Касательно последовательности предметов, она повторяется через каждые три элемента -дерево, куст, цветок.

Ученику нужно увидеть этот шаблон и добавить недостающие предметы, чтобы завершить последовательность [20].

Окончание приложения 2



Комплекс методов ТРИЗ–технологий

1. Метод «Да–нет» помогает узконаправленно искать решения путем задавания вопросов, на которые можно ответить «да» или «нет». Этот метод развивает навыки формулирования вопросов, выделения признаков объектов, систематизации информации, а также умение слушать и понимать друг друга.

2. Метод «Мозговой штурм» заключается в том, что обучающиеся ставят перед собой задачу или проблему и высказывают все возможные варианты решения. При использовании этого метода важно следовать определенным правилам: ученики должны фокусироваться на решении проблемы, а не на демонстрации знаний; приветствуются все дополнения и уточнения; допускаются вопросы и опровержения; мысли должны быть краткими и содержать конкретные примеры.

3. Метод синектики является развитием мозгового штурма, но отличается тем, что допускает критику и позволяет развивать идеи учащихся. В процессе применения этого метода используются четыре вида аналогий: прямая, символическая, фантастическая и личная.

4. Метод смыслового видения фокусируется на внутренних аспектах объекта и требует создания определенного настроения у ученика для активной познавательной деятельности. Важно задавать вопросы о причинах происхождения объекта, его устройстве и внутренних процессах, чтобы понять, почему он такой, каким он является.

5. Метод «фокальных объектов» заключается в создании новых идей путём добавления к исходному объекту свойств или признаков случайных объектов. Это позволяет создавать объекты с уникальными характеристиками. Важным аспектом обучения является анализ возможного практического применения полученных проектов: «Где можно использовать такой объект? Для каких целей он может быть полезен? Чем новый, улучшенный объект отличается от предыдущего?»

6. Метод «Морфологического ящика» предполагает создание таблицы для сбора информации с целью последующего анализа и классификации. Применение этого метода на уроках начальной школы:

7. Метод «системного оператора» представляет собой шаблон для структурирования мыслительного процесса. Включает понятия: система, подсистема, надсистема, прошлое, будущее, настоящее. Этот метод обеспечивает полную информацию об объекте изучения: его назначении, динамике развития за определённый период времени, особенностях и структуре и т.д.

8. Метод трансформации направлен на создание нового продукта путем замены качеств одного объекта качествами другого, выявлением свойств объекта в другой среде и модификацией элементов для создания нового объекта. Например, «Какие свойства будет иметь треугольник, если его углы будут не острыми или тупыми, а закругленными?»

9. Метод «Если бы...» позволяет ученикам представить, что произойдет, если изменится что-то в мире, и составить соответствующее описание или изобразить картину.

10. Метод «маленьких человечков» дает возможность и позволяет учащимся преобразовать объект на множество маленьких человечков для более наглядного представления [12].

Конспект занятия №4 (Блок «Классификация и обобщение»)

Тема: «Что здесь лишнее? (наглядный уровень)»

Цель: формирование умения обобщать предметы по существенным признакам и исключать лишний элемент.

Оборудование: набор карточек с изображениями (овощи, фрукты, мебель, одежда, транспорт), магнитная доска, фишки для поощрения.

Ход занятия:

1. Оргмомент (3 мин): приветствие, игра «Комплименты» (настроить на доброжелательную атмосферу).

2. Разминка (5 мин): «Назови одним словом»: яблоко, груша, апельсин - это... (фрукты). Стол, стул, шкаф -... (мебель).

3. Основная часть (25 мин):

- Упражнение 1 «Четвертый лишний» (на карточках): психолог показывает 4 картинки (яблоко, банан, огурец, груша). Ребенок определяет лишнее (огурец -овощ), объясняет «потому что остальные -фрукты». Аналогично 5–6 наборов.

- Упражнение 2 «Разложи по корзинкам»: на столе перемешаны картинки (животные, птицы, рыбы). Дети раскладывают в три корзины, называют каждую группу.

- Упражнение 3 «Дорисуй лишнее» (творческое задание): на листе даны три домика и одно дерево -нужно дорисовать так, чтобы дерево стало частью группы или исключить.

Все ответы проговариваются вслух с опорой на фразы: «Я думаю, что лишнее ..., потому что ...».

4. Физминутка (2 мин): «Если назову фрукт -хлопни, овощ -топни».

5. Рефлексия (5 мин): «Что было самым трудным? Какое задание понравилось?» Оценка с помощью смайликов. Дома: найти дома 3 предмета, которые можно объединить в одну группу, и объяснить родителям.

Конспект занятия №8 (Блок «Аналогии»)

Тема: «Сложные аналогии (словесные)»

Цель: развитие способности устанавливать логические связи между понятиями на вербальном уровне.

Оборудование: карточки с заданиями на аналогии, мяч, доска.

Ход занятия:

1. Оргмомент (3 мин): упражнение «Передай сигнал» (развитие внимания).

2. Разминка (7 мин): игра с мячом «Скажи наоборот» (большой – маленький, горячий – холодный) и «Подбери действие» (птица – летает, рыба – плавает).

3. Основная часть (22 мин):

– Объяснение: «Сейчас я назову пару слов, которые связаны между собой. Например: утро – завтрак. Как связаны эти слова? (утром завтракают). Теперь подбери слово к слову «вечер»: вечер -... (ужин)».

– Упражнение 1 «Закончи аналогию» на карточках (по 5 пар):

* Ложка – суп, вилка –... (котлета, салат).

* Врач – больница, учитель –... (школа).

* Колесо – машина, страница –... (книга).

– Упражнение 2 «Найди подходящую пару» (из трех вариантов): дано слово «мороженое» (холодное), аналогия к слову «огонь» (горячий).

– Упражнение 3 «Придумай свою аналогию»: психолог называет пару (повар – кастрюля), ребенок придумывает свою пару (художник – кисть).

Все рассуждения фиксируются в речевом плане.

4. Динамическая пауза (2 мин): пальчиковая гимнастика «Замок».

5. Рефлексия (6 мин): что было легко, что сложно? Игра «Волшебный микрофон» (каждый говорит одно новое слово или связь, которую запомнил).

Домашнее задание: найти 2 аналогии в окружающем мире (например, солнце – лампа, дождь – лейка).