

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

Оглы Кристина Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

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

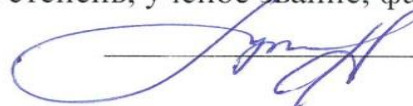
Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд.п.н., доцент Е.А. Черенева


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 15.06.2021
(дата, подпись)

Научный руководитель


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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся Оглы К.А.

(фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

(прописью)

Красноярск, 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.....	10
§1.1. Проблема мышления в психологии.....	10
§1.2. Развитие словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте.....	20
§1.3. Современное состояние изучения проблемы словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	24
Выводы по первой главе.....	29
Глава II. Экспериментальное изучение словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	31
§2.1. Организация, методы и методики исследования.....	31
§2.2. Особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	39
Выводы по второй главе.....	47
Глава III. Психологическая программа коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	50
§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции словесно-логического мышления учащихся с задержкой психического развития.....	50
§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	56
§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	70
Выводы по третьей главе.....	83
Заключение.....	86
Список литературы.....	91
Приложение.....	100

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Проблема исследования. Заключается в изучении особенностей словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, разработке и внедрении в практику психологической программы по коррекции словесно-логического мышления у данного контингента школьников.

Объект исследования. Словесно-логическое мышление, учащихся, младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования. Психологическая программа коррекции словесно-логического мышления, учащихся, младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: недостаточный уровень сформированности операций обобщения; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли. Разработанная нами психологическая программа по коррекции словесно-логического мышления позволит нивелировать имеющиеся трудности в развитии изучаемого контингента школьников.

Цель исследования. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить её современное состояние.

2. Выявить особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

- Концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);

- Ранняя концепция о развитии мышления ребёнка Ж. Пиаже (1935);

- Об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1967; В.В. Ковалев, 1975; К.С. Лебединская, 1975; М.С. Певзнер, 1967; Г.Е. Сухарева, 1965 и др.);

- Психологические концепции о природе мышления: Деятельностная теория (А.Н. Леонтьев, 1975; О.К. Тихомиров, 1984; С.Л. Рубинштейн, 1958; П.Я. Гальперин, 1965; В.В. Давыдов, 1996; Л.С. Выготский, 1934), Ассоциативная теория (Т. Гоббс, 2019; Б. Спиноза, 2019; Д. Локк, 2003; Д. Гартли, 2009; Т.Цигин, 2011), Психоаналитическая теория (З.Фрейд, 1905), Операционная теория (Ж. Пиаже, 2005).

- Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1981);

- Особенности формирования словесно-логического мышления у школьников младшего школьного возраста с задержкой психического развития (И.Н. Брокане, 1981; В.И. Лубовский, 1979; С.Г. Шевченко, 1975;

Л.Н. Блинова, 2001; Л.И. Переслени, 2014; Т.А. Фотекова, 2003; Л.В. Кузнецова, 2003; Т.В. Егорова, 1984).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**:

1. Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001);
2. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005);
3. Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994);
4. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001);

Организация исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе КГБОУ «Красноярская школа №7». В исследовании приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся в возрасте 9 – 10 лет (2 класс) и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 (3 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 24 мальчика и 15 девочек. В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2020 г. по 2021 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (март 2020 – сентябрь 2020). Изучение и анализ общей, специальной, психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Констатирующий этап (октябрь 2020 – ноябрь 2020) – выявление особенностей развития словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (декабрь 2020 – март 2021) – разработка и реализация программы психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Определение направлений и методов коррекции.

Контрольный этап (апрель 2021 – май 2021) – реализация контрольного эксперимента, выявление и анализ полученных результатов эмпирического исследования. Полученные результаты исследования были подвергнуты оценке эффективности психологической программы по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Данный этап исследования также предполагал обобщение и сравнение результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного исследования.

Теоретическая значимость исследования. Определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить современные представления об особенностях словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности словесно-логического мышления учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития и его психологическую коррекцию посредством развития операций словесно-логического мышления могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, список литературы (в количестве 100 источников). Включает 17 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами, 8 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

§1.1. Проблема мышления в психологии

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

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. [61, с. 5]

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». [39, с. 39]

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. [21, с. 8]

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. [25, с. 13]

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. [70, с. 11]

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. [5, с. 39]

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». [64]

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. [62, с. 315]

Рассмотрим теории исследования мышления:

1. Ассоциативная теория.

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. [17, с. 257]

2. Вюрцбургская школа.

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. [71, с. 336]

3. Функционализм.

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

4. Психоанализ.

С точки зрения Зигмунда Фрейда, 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.

5. Операционная теория.

Жан Пиаже 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. [47, с. 38]

6. Бихевиористская теория.

Согласно гипотезе 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. [99, с. 327]

7. Гештальтпсихология.

Прямо противоположную позицию по отношению к ассоциативной теории занимали представители гештальтпсихологии (Вертхеймер, 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. [63, с. 157]

8. Информационно-кибернетическая теория.

В ее основе 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. [30, с. 82]

9. Теория деятельности.

А.Н. Леонтьев, подчеркивая 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. [40, с. 115]

10. Подход Л.С. Выготского.

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. [41, с. 167]

11. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В основу данной теории 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. [18, с. 143]

Мышление подразделяется на несколько видов, каждый вид мышления формируется на возрастных этапах развития человека. Н.Ю. Дмитриева (2008) выделяет следующие виды мышления:

1. Наглядно-действенное или сенсомоторное — Наиболее ранняя форма мышления, данная форма мышления формируется, когда ребенок начинает выполнять сложные координированные движения (хватание, сидение, манипулирование предметами, стояние, ходьба) с помощью восприятия познаёт окружающий мир. По Л.С. Выготскому, доречевое мышление, поскольку оно осуществляется до включения речи в мышление у детей в возрасте до 2–2,5 лет. [74, с. 181]

2. Наглядно-образное мышление — это вид мышления, который опирается на представления и образы. Этот вид мышления формируется у детей в возрасте от 2–2,5 до 4–5,5 лет и представляет собой, как полагают, первый этап интериоризации действий. Иными словами, действия с предметами основаны на определённых когнитивных схемах, ребёнок как бы знает назначение предметов и что с их помощью он может делать. Это уже речевое или символическое мышление, так как наглядные образы и действия с предметами имеют названия, а это начало понятия, мысли. Тем не менее, ребёнок не отделяет ещё мысль об объекте и сам этот объект, для него они слиты воедино. [32, с. 156]

3. Словесно-логическое мышление — вид мышления, который проявляется при помощи логических операций с понятиями. На уровне словесно-логического мышления субъект может, оперируя логическими понятиями, познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые

взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий. Словесно-логическое мышление начинает развиваться к концу дошкольного возраста. Ребенок начинает оперировать словами и понимать логику рассуждений, не опираясь на действия с предметами или их изображениями, познается система понятий, обозначающих отношения. [48, с. 75]

Процесс мышления осуществляется при помощи ряда мыслительных операций: анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, классификации, систематизации, сравнения, обобщения. [21, с. 35]

С.Л. Рубинштейн (2003) выделяет несколько операций мышления:

1. Сравнение — мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации. Признание сходства или различия между предметами зависит от того, какие свойства сравниваемых предметов для нас являются существенными. [71, с. 324]

2. Анализ — мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Суть, данной операции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет или явление, мы можем мысленно выделить в нем одну часть из другой, а затем выделить следующую часть и т. д. [71, с. 325].

3. Синтез — обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения. Когда мы смотрим на лежащие перед нами отдельные части механизма, мы можем понять, как выглядит этот механизм и как он работает. Для синтеза, как и для анализа, характерно мысленное оперирование свойствами предмета.

4. Абстракция — это выделение одной какой-либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. Суть абстракции как мыслительной операции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет и выделяя в нем определенную часть, мы должны рассматривать выделенную часть или свойство независимо от других частей и свойств данного предмета.

5. Конкретизация — это представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. В конкретных представлениях мы не стремимся отвлечься от различных признаков или свойств предметов и явлений, а, наоборот, стремимся представить себе эти предметы во всем многообразии свойств и признаков, в тесном сочетании одних признаков с другими. По существу, конкретизация всегда выступает как пример или как иллюстрация чего-то общего. Конкретизируя общее понятие, мы лучше его понимаем. [71, с. 326]

6. Индукция — это переход от частных случаев к общему положению, которое охватывает собой частные случаи. Г. Эббингауз (1885), изучая процессы забывания информации у отдельных людей, обнаружил общую закономерность и сформулировал один из законов памяти, описывающий процесс забывания полученной человеком информации.

7. Дедукция — это умозаключение, сделанное в отношении частного случая на основе общего положения.

По мнению П.А. Шеварева (1966) при разрешении сколько-нибудь сложных вопросов эти процессы лежат в основе умозаключений, ведущих к получению ответа на стоящий перед нами вопрос, и являются, поэтому основными компонентами процессов мышления. [92, с. 388]

Таким образом, мышление является высшим психическим процессом, с помощью которого человек решает разные задачи и находит пути выхода из сложных ситуаций, мышление представлено у человека в разных видах и формах, которые развиваются постепенно, также для решения определенной задачи человек использует различные операции мышления. В ходе своего развития на определенном возрастном этапе у человека формируется определенный вид мышления, связанный с его действиями и возможностями, что в дальнейшем позволяет оперировать знаниями и умениями полезными для жизнедеятельности человека.

§ 1.2. Развитие словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость.

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. [42, с. 25]

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». [2, с. 36]

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. [71, с. 616]

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. [75]

Г.С. Абрамова (1999) отмечает, что в возрасте 5–7 лет ребенок еще только овладевает конкретными мыслительными операциями, решая задачу развития. [1, с. 456]

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. [29, с. 113]

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. [65, с. 62]

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. [77, с. 78]

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. [49, с. 34]

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. [51, с. 98]

Словесно-логическое мышление – формируется позже остальных видов. Этот вид мышления тесно связан как с устной, так и с письменной речью. Л.С Выготский (1999) рассматривал слово не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Именно словесно-логическое мышление помогает находить причинно-следственные связи между предметами или явлениями, формулировать понятия, находить решение задач и делать выводы. [14, с. 12]

Словесно-логическое мышление обнаруживается, прежде всего, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от практического, логическое мышление осуществляется только словесным путем. Человек должен рассуждать, анализировать и устанавливать нужные связи мысленно, отбирать и применять к данной ему конкретной задаче известные ему подходящие правила, приемы, действия. Он должен сравнивать и устанавливать искомые связи, группировать разные и различать сходные

предметы и все это выполнять лишь посредством умственных действий. [14, с. 45]

В процессе обучения у младших школьников складываются научные понятия. Оказывая существенное влияние на развитие словесно-логического мышления, они, при этом, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы ими овладеть, дети обязаны иметь в достаточной мере развитые житейские понятия — представления, которые были приобретены в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка.

По выражению Л.С. Выготского (1996) «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские».

По мнению И.Ю. Кулагиной (1999) овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность рассуждать о развитии у учащихся младших классов основ теоретического или понятийного мышления. Теоретическое мышление дает возможность ученику решать задачи, опираясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения ребенка. [33, с. 56]

В исследовании Ю. А. Самариной (1962) намечены основные типы и этапы становления систем связей в процессе усвоения знаний в период школьного обучения. Для начальных классов (первый – третий) характерен этап локальных ассоциаций в виде конкретных отдельных знаний. Следующий, более сложный этап ассоциаций проявляется при усвоении знаний в пределах конкретных отделов учебных дисциплин (четвертый — седьмой классы).

Таким образом, младший школьный возраст, характеризуется тем, что в этом возрасте ребенок вступает в новую социальную среду для себя, основной вид деятельности сменяется учебным. В этот период ребенок усваивает новые знания, ведущим видом мышления в этот период будет

являться наглядно-образное мышление и также постепенно происходит формирование словесно-логического мышления, у ребенка формируются понятия, использует мыслительные операции при решении учебных заданий.

§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

По мнению К.С. Лебединской (1982) младшие школьники с задержкой психического развития, хотя и не имеют выраженных отклонений психического развития (у них нет умственной отсталости, отсутствуют первичные нарушения функции анализаторов – зрения, слуха, опорно-двигательной системы, они не имеют тяжелых речевых нарушений), все же в достаточной степени испытывают проблемы в школьной адаптации ввиду разного рода биосоциальных причин (незрелости эмоционально-волевой сферы по типу психического инфантилизма, педагогической запущенности, остаточных явлений повреждений в легкой степени ЦНС, функциональной незрелости ЦНС).

Д.В. Зайцев (1999) и Н.В. Зайцева (1999) выделяли понятие «задержка психического развития» в отношении к категории детей с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У данной категории детей отсутствуют специфические нарушения органов слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, у них нет тяжелых речевых нарушений, эти дети не имеют выраженной интеллектуальной недостаточности. При этом у большинства из них отмечается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, несформированность целенаправленной деятельности при наличии быстрой истощаемости, резко сниженной работоспособности, энцефалопатических расстройств. [28, с. 42]

Исследованием особенностей детей с задержкой психического развития в частности занимались Б.Г. Ананьев (1996), Ю.Г. Демьянов (1999), И.Ф. Марковская (1977), О.С. Никольская (1991), Г. Е. Сухарева (1959) и др. [23]

Среди значительных исследований в развитии мышления можно выделить следующих авторов Л.С. Выготский (1999), С.Л. Рубинштейн (2003), А.Н. Леонтьев (2001), Л.Ф. Тихомирова (1996), А.В. Басов (1995) и др. авторами изучались такие направления, как операционные структуры, где важное место занимали мыслительные операции, структуры и механизмы логического мышления, а так же протекание и обусловленность процессов словесно-логического мышления.

ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией. Дети с задержкой психического развития не имеют таких тяжелых отклонений в развитии, как умственная отсталость, первичное недоразвитие речи, слуха, зрения, двигательной системы. [13, с. 8]

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Впервые эти ограничения проявляются, когда ребенок приходит в школу. [7, с. 3]

У младших школьников с ЗПР недостаточная степень развития основных мыслительных операций в значительной степени проявляется на вербальном уровне – дети испытывают затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаков, в операциях обобщения. Низкая познавательная активность детей с ЗПР является ярким проявлением низкого уровня психической активности детей данной категории в целом, а также проявлением очень слабой познавательной мотивации, в свою очередь,

приводящей к низкой готовности или отсутствию готовности к решению когнитивных задач. Деятельность же мышления в целом связана с решением проблемных ситуаций или задач. [44, с. 109]

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). [6, с. 4]

В словаре П.С. Гуревича (2007) словесно-логическое мышление определяется как «вид мышления человека, при котором основным средством решения задач являются логические рассуждения, а материалом – понятия и словесные абстракции». [19, с. 463]

Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкций. Этот вид мышления включает в себя умение мыслить

логически, грамотное владение языком, речью. Часть первоклассников, сталкиваясь с постоянной мыслительной нагрузкой, испытывает трудности в решении и объяснении математических задач, формулировании определенных правил и понятий, установлении и обосновании причинно-следственных связей. [89, с. 4]

Прежде всего, у детей с ЗПР страдает процесс обобщения. Потенциальные возможности таких детей значительно ниже, чем у нормальных сверстников, но гораздо выше, чем у детей-олигофренов. [6, с. 9]

Большинство авторов подчеркивают неоднородность развития мыслительных операций у детей с ЗПР. [16, с. 101]

По мнению У.В. Ульенковой (1990) дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности словесно-логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления. [64, с. 29]

У детей с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность, планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь активное средство в развитии словесно-логического мышления. [2, с. 141]

В.И. Лубовский (1979), характеризуя развитие мыслительных операций у детей с ЗПР, отмечал, что они анализируют непланомерно, опускают многие детали, выделяют мало признаков. При обобщении сравнивают объекты попарно (вместо сравнения одного объекта со всеми остальными), делают обобщение по несущественным признакам. К началу школьного обучения у них не сформированы или сформированы недостаточно мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение. [43, с. 212]

А.О. Дробинская (1995) отмечает, что недостаточная сформированность основных мыслительных операций и действий проявляется в нестойкости, зависимости от сложности задачи. Низкая

познавательная активность ограничивает опыт использования мыслительных операций детьми данной категории, это является одной из причин невозможности использования детьми даже сформированные мыслительные операции. Также выявляется недостаточная избирательность мышления, неумение выбрать необходимую в данном случае операцию из комплекса имеющихся. Этапу решения задач предшествует этап ориентировки в условиях задачи, который у детей с ЗПР также развивается на дефектной основе, формируясь у младших школьников исследуемой категории с большим отставанием от нормы.

Словесно-логическое мышление является высшим уровнем мыслительного процесса, на котором дети с ЗПР показывают неумение устанавливать логические связи, затрудняются в понимании предметов и явлений, выявляют бедность понятийного словаря. В целом, уровень словесно-логического мышления находится на значительно низком уровне по сравнению с таковым у нормально развивающихся детей того же возраста. [82, с. 55]

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими словесно-логического мышления:

- анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
- сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- классификация (ребенок осуществляет классификацию в основном правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить причину своего выбора).

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. Мышление как одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, процесс моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения;

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

3. Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкции. Этот вид мышления включает в себя умение мыслить логически, грамотное владение языком, речью.

4. 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.

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

6. Учащиеся с задержкой психического развития имеют особенности в формировании мышления в младшем школьном возрасте, авторы выделяют такие особенности: недостаточный уровень сформированности операций

обобщения; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли.

7. У учащихся с задержкой психического развития недостаточно сформированы все виды мышления, но особенно это выражено в отставании развития словесно-логического мышления, низкая способность использовать мыслительные операции в ходе учебной деятельности должным образом.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 7».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

1. Это единственное учебное заведение на территории края, предоставляющее образовательные услуги детям с задержкой психического развития.

2. В начальном звене школы обучается достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.

3. Коррекционные классы комплектовались, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы, что в свою очередь, не допускает возможность грубых ошибок при постановке клинического диагноза «ЗПР» и направлении детей в коррекционные классы.

4. Готовность и заинтересованность педагогического коллектива начального звена и администрации школы к экспериментальной работе, а также положительный настрой на плодотворное сотрудничество.

Экспериментальным исследованием были охвачены 40 учащихся общеобразовательных классов: 20 учащихся из 2-го класса (в возрасте 9–10

лет), 20 учащихся из 3–го класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психического развития» (Приложение 1)

Для проведения исследования нами была использована как индивидуальная форма работы, так и групповая. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных

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

- Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
- Обучение в классах коррекционно-развивающего и интегрированного обучения;
- Схожесть показателей возраста (все испытуемые 2 класса в возрасте 9–10 лет, все испытуемые 3 класса в возрасте 10–11 лет).

Экспериментальное изучение особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На *подготовительном этапе исследования* нами были изучены: анамнестические и катamnестические данные каждого учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проанализированы личные дела, психолого-педагогические заключения специалистов. Провели анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «ЗПР».

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях различных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда), во время урока, внеклассных мероприятий, на переменах. Оно позволило нам сформировать представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт. На подготовительном этапе были проведены ознакомительные беседы со всеми участниками экспериментальных групп. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком по заранее составленному списку вопросов (Схема беседы представлена в приложении 2).

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

В процессе исследования метод наблюдения занимал значимое место так, как настоящее поведение учащегося можно наблюдать на переменах и на занятиях с педагогом-психологом позволило более точно зафиксировать факты, которые дают возможность наиболее объективно оценить результаты проведенного исследования.

Использование в процессе исследования метода беседы способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта с учащимися, формированию положительного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком и включала в себя как общие ознакомительные вопросы, так и поддерживающие беседу, вопросы задавались в зависимости от психоэмоционального состояния ребенка.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1.Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001); [52, с. 35]

2.Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); [77, с. 240]

3.Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14]

4.Методика ««Понимание переносного смысла пословиц и метафор»
Б.В. Зейгарник (2001); [9, с. 23]

**1. Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и
В.Н. Колюцкого (2001); [52, с. 35]**

Данная методика направлена на понимание и выявление характера логических связей и отношений между понятиями.

Для установления логических связей между понятиями испытуемым предлагался бланк (Приложение 3), состоящий из двух колонок текста, на котором слева располагаются пары слов — образцы, по аналогии с которыми следует выделить пару слов в правой половине бланка. Нами использовались следующие наборы слов:

<u>Огурец</u>		<u>Гвоздика</u>
Овощ	=	Сорняк, роса, садик, цветок, земля
<u>Огород</u>		<u>Сад</u>
Морковь	=	Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка
<u>Учитель</u>		<u>Врач</u>
Ученик	=	Очки, больница, палата, больной, лекарства

Перед началом эксперимента испытуемый получал следующую инструкцию:

«Посмотри, пожалуйста, на слова. Здесь написано два слова, сверху разделенные чертой огурец и овощ. Как ты думаешь, какая между ними связь и что их объединяет? Огурец это овощ, а теперь посмотри на другой столбик здесь, справа тоже сверху одно слово гвоздика, а внизу пять слов на выбор. Из них нужно выбрать только одно слово, которое также будет относиться к слову «Гвоздика», как огурец к овощу, т. е. чтобы оно обозначало, чем является гвоздика».

Ребенок читает и произносит в слух, написанные слова и определяет, какое слово больше подойдет к выделенному слову в правом столбце. Каждый ответ фиксируется в протоколе (Приложение 4).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: возможность удержания инструкции и логики задания; доступная сложность выполняемого задания; критичность ребенка к результатам своей деятельности; доступность операций установления логических связей по аналогии в целом; стратегия выделения ребенком логических связей и отношений между понятиями; возможность зрительного анализа большого объема печатного материала; наличие ответов импульсивного характера; инертность в выборе связей; оценка объема и характера необходимой помощи при обучении.

Критерии оценивания: подсчитывается количество правильных и ошибочных ответов, высокий уровень классификации анализа и синтеза 9–10 баллов. Средний уровень 5–8 баллов. Если у испытуемого 4 балла или меньше, то это низкий уровень. Анализируется характер установленных связей между понятиями – конкретных, логических, категориальных; фиксируется последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий. По типу связей можно судить об уровне развития мышления у испытуемого, преобладании наглядных или логических форм. [60, с. 3]

2. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005), [77, с. 240]

Целью методики является определение уровня обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения.

Ребенку дается лист, на котором расположены 10 рядов со словами (Приложение 5) предлагают выделить одно «неподходящее» понятие и объяснить, по какому признаку (принципу) он это сделал. Кроме того, он должен подобрать ко всем остальным словам обобщающее слово. Нами использовались следующие наборы слов:

1. Футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол.
2. Темный, светлый, голубой, яркий, тусклый.
3. Самолет, пароход, техника, поезд, дирижабль.
4. Круг, квадрат, треугольник, трапеция, прямоугольник.

Перед началом эксперимента испытуемый получал следующую инструкцию:

«Посмотри, пожалуйста, на первый ряд слов, выбери из этих слов одно, которое не подходит ко всем остальным и объясни, почему ты так думаешь?».

Ребенок читает и произносит в слух, написанные слова в ряду и определяет, какое слово не подходит к остальным, а затем объясняет, почему он так думает. Каждый ответ фиксируется в протоколе (Приложение 6).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: характер деятельности (целенаправленность, хаотичность и т.п.); доступность выполнения задания; характер ошибок при выделении признаков; характер рассуждений ребенка и уровень обобщающих операций; объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого.

Критерии оценивания: обработка результатов осуществлялась по количеству правильных ответов. Высокий уровень классификации анализа и синтеза 9–10 баллов. Средний уровень 5–8 баллов. Если у испытуемого 4 балла или меньше, то это низкий уровень.

Если испытуемый объясняет причину объединения предметов в одну группу не по их родовым или категориальным признакам, а по ситуационным критериям (то есть придумывает ситуацию, в которой как-то

участвуют все предметы), то это показатель конкретного мышления, неумения строить обобщения с помощью существенных признаков. [60, с. 3]

3. Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14]

Данная методика позволяет нам определить способность ребенка к логическому мышлению, владение операцией обобщения, умение ребенка понимать связь событий и строить последовательные умозаключения.

Ребенку показывают беспорядочно разложенные сюжетные картинки (Приложение 7) и дают следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Картинки расположены не по порядку, твоя задача состоит в том, чтобы определить, как нужно поменять картинки местами, чтобы стало ясно, о чем идёт речь на изображениях. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом я попрошу тебя составить по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

После того, как ребенок разложит все картинки, экспериментатор записывает в протоколе порядок картинок (например, 1, 2, 4, 3). Затем он просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось, т.е. составить устный рассказ по этим картинкам, что также фиксируется в протоколе (Приложение 8).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: доступный уровень сложности; соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия; логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно-следственных и пространственно-временных закономерностей); уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложенной последовательности; пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики

межфункциональной организации мозговых систем); критичность ребенка к результатам собственной деятельности; способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий; Замечает ли ребенок несуразности в последовательности или просто продолжает свою раскладку, просматривает ли всю последовательность после ее завершения, спокоен он или тревожится, как ориентируется на возможные реакции взрослого, обращается ли за помощью или работает самостоятельно и т. п.

Критерии оценивания: если испытуемый, верно, выполнил оба задания, то это высокий уровень. Если испытуемый не справился со вторым заданием, но первое выполнил, это средний уровень. Не выполнил ни одного задания это низкий уровень.

4. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»

Б. В. Зейгарник (2001); [9, с. 23]

С помощью этой методики исследуется интеллектуальный уровень ребенка, целенаправленность и критичность его мышления. Понимание скрытого смысла и восприятие его в прямом и переносном значении.

Для исследования ребенку предлагают серию карточек, на которых написаны пословицы и метафоры, выполняя задание, обследуемый вначале уясняет переносный смысл пословицы, а затем и метафоры.

Используемые нами метафоры и пословицы:

Метафоры

1. Каменное сердце;
2. Золотые руки;
3. Железный характер;
4. Глухая ночь.

Пословицы

5. Куй железо пока горячо;
6. Поспешишь, людей насмешишь;

7. Что посеешь, то и пожнешь.

Ребенку дается инструкция: «Посмотри, пожалуйста, на расположенные перед тобой словосочетания, которые называются метафорами, и скажи, как ты их понимаешь, далее посмотри на правый столбик, где расположены пословицы и объясни, как ты их понимаешь».

Ответы ребенка фиксируются в протоколе (Приложение 9).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: характер деятельности ребенка (доступность задания в целом); уровень трактовки предлагаемых метафор, пословиц или поговорок (уровень сложности понимаемого переносного смысла); возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого; критичность ребенка к результатам своей деятельности, отношение к заданию.

Критерии оценивания: Определяется, справляется ли ребенок доступно ли понимание скрытого смысла метафор и пословиц.

На заключительном этапе исследования нами проведен количественный и качественный анализ результатов. Выявленные результаты исследования, при помощи используемых нами методик, сопоставлялись, анализировались, после чего была осуществлена их последующая интерпретация.

Таким образом, для того чтобы достичь поставленной цели и решить практические задачи исследования нами были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей словесно-логического мышления нами были использованы: методика «Простые аналогии», методика «Исключение понятий», методика «Последовательность событий», методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор».

§ 2.2. Особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для изучения особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста мы проводили исследование с помощью выше описанных методик.

Рассмотрим подробнее результаты каждой из методик.

Результаты методики «Исключение понятий», которая позволяет нам выявить уровень сформированности операции обобщения и уровень сформированности понятийного мышления.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ уровня сформированности понятийного мышления.

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005)

Класс	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Низкий	5	25	0	0
Средний	15	75	17	85
Высокий	0	0	3	15

Из данных представленных в таблице 1, можно увидеть, что в группе 20 человек из 2–го класса никто не справился с заданием на высоком уровне. Но большинство учащихся справились с заданием на среднем уровне 15 (75%) испытуемых. 5 (25%) учащихся выполнили 4 задания из 10 и не смогли достаточно полно обосновать выбор своего ответа, что свидетельствует о низкой способности к обобщению понятий и низком уровне словесно-логического мышления.

В 3 классе наблюдаются испытуемые с высоким уровнем сформированности понятийного мышления выполнения, а также со средним уровнем и отсутствие учащихся с низким уровнем выполнения задания.

Высокий результат показали 3 (15%) школьника они выполнили 9 заданий из 10 и средний уровень выявлен у 17 (85%) учащихся.

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в группах из 2–го и 3–го класса иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1)

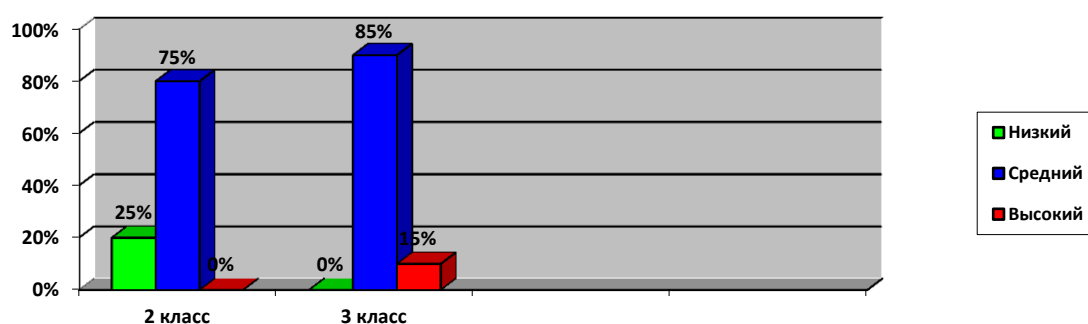


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005)

На приведенной выше гистограмме можно увидеть, что с выполнением возрастной нормы развития уровня сформированности понятийного мышления лучше справились в 3 классе. В этом классе высокий уровень показали 3 (15%) из учеников, когда в группе 2–го класса вообще отсутствуют ученики с высокими показателями. Мы предполагаем, что учащиеся с высоким уровнем сформированности понятийного мышления могут без трудностей владеть операцией обобщения, устанавливать связи между понятиями, выделять обобщающие признаки, строить рассуждения о конкретном выборе слов и их использовании.

Хуже справились с заданием 5 (25%) учащиеся в группе 2 класса – дети показали низкий уровень сформированности понятийного мышления. Такие низкие показатели свидетельствуют о том, что учащиеся допускают большое

количество ошибок при выделении обобщающих признаков, не могут логически строить рассуждения и обосновать свой ответ, имеют трудности в овладении операцией обобщения.

Таким образом, испытуемые из группы 2 класса с задержкой психического развития обладают значительно низким, недостаточно развитым уровнем сформированности понятийного мышления и нуждаются в проведении коррекционной работы.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения операции установления логических связей учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001)

Уровень	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Низкий	15	75	9	45
Средний	4	20	9	45
Высокий	1	5	2	10

Согласно данным, представленным в таблице в группе из 2 класса высокий уровень возможности установления связей между понятиями отмечается только у 1 (5%) испытуемого, средний уровень у 4 (20%) учащихся, что говорит о том, что эти дети владеют операцией установления логических связей по аналогии, могут строить логические связи и отношения между понятиями. У наибольшей половины класса отмечаются низкие показатели у 15 (75%) младших школьников.

Показатели уровня возможности установления логических связей по аналогии у группы учащихся из 3 класса, наблюдаются дети с высоким уровнем 2 (10%) и учащиеся со средним уровнем 9 (45%) владения

операцией установления логических связей по аналогии. Мы предполагаем, что эти дети могут достаточно обосновано проводить связи и отношения между понятиями, могут надолго удерживать словесную инструкцию и быстро усваивать логику решения задания. Низкий уровень наблюдается у 9 (45%) учеников.

Сравнительные результаты исследования операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

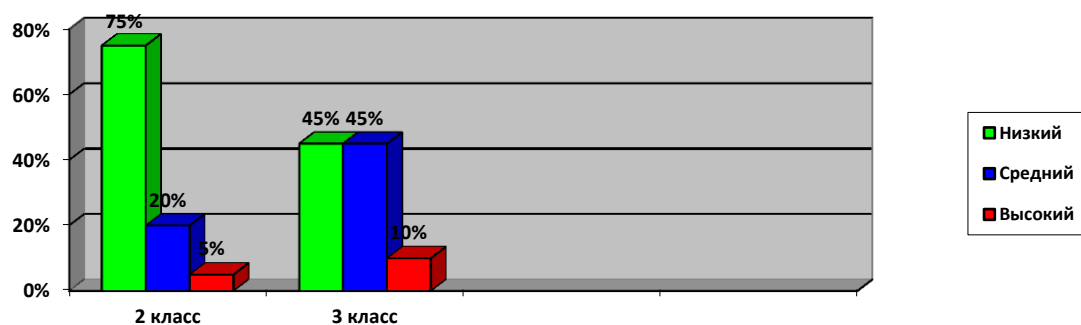


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001)

По данным гистограммы можно увидеть что, результаты возможности владения операцией установления логических связей по аналогии в группе из 2 класса ниже, чем результаты в группе из 3 класса. Среди испытуемых из 2 класса только 1 (5%) человек имеет высокий уровень владения операцией установления логических связей по аналогии, а в группе из 3 класса наблюдается 2 (10%) ученика с высоким уровнем. Анализ данных показывает, что для большинства учащихся из 2 (20%) и 3 (45%) классов характерен средний уровень владения операцией установления логических связей по аналогии.

По данным проведенного обследования выявлено, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладают средним уровнем владения операцией установления логических связей по аналогии, но для наиболее успешного усвоения учебного процесса в дальнейшем необходимо развивать этот процесс.

Сравнительные результаты, полученные в ходе исследования доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001)

Показатель	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Доступно	10	50	17	85
Недоступно	10	50	3	15

По данным исследования, наблюдаются следующие результаты в группе из 2-го класса 10 (50%) учащимся доступно понимание скрытого смысла, а в группе из 3 класса 17 (85%) большинству учащихся доступно понимание скрытого смысла. Недоступно понимание скрытого смысла 10 (50%) ученикам из группы 2 класса, а также 3 (15%) учащиеся из 3 класса.

Количественные результаты исследования доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

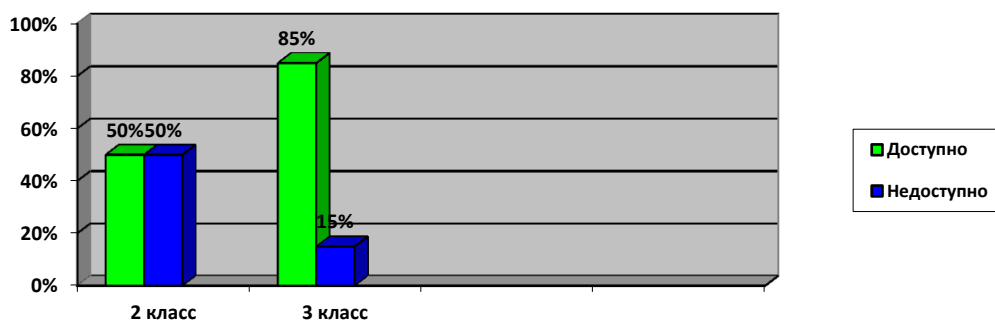


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001)

По данным представленным в гистограмме 3 можно увидеть, что в группе из 3 класса (85%) показатели доступности понимания скрытого смысла намного больше, чем у детей (50%) из группы 2–го класса. Также во 2–ом классе (50%) уровень недоступности понимания выше, чем в 3 классе (15%). Мы предполагаем, что учащиеся, которым доступно понимание скрытого смысла, могут вычленять главную мысль в тексте со скрытым смыслом, решать задачи на выделение подтекста.

В таблице 4 отражены данные полученные в ходе изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994)

Показатель	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Низкий	3	15	0	0
Средний	14	70	10	50
Высокий	3	15	10	50

В группе из 2 класса видно, что 3 (15%) учащихся не справляются с выполнением задания на установление причинно-следственных связей, а средний уровень выполнения такого задания имеют 14 (70%) учеников, высокий уровень у 3 (15%). В группе из 3 класса намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них отсутствуют учащиеся, которые не справляются полностью с заданием, а высокий уровень у 10 (50%) детей, средний уровень выполнения задания у 10 (50%) учащихся. Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса.

Сравнительные количественные результаты исследования уровня установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).

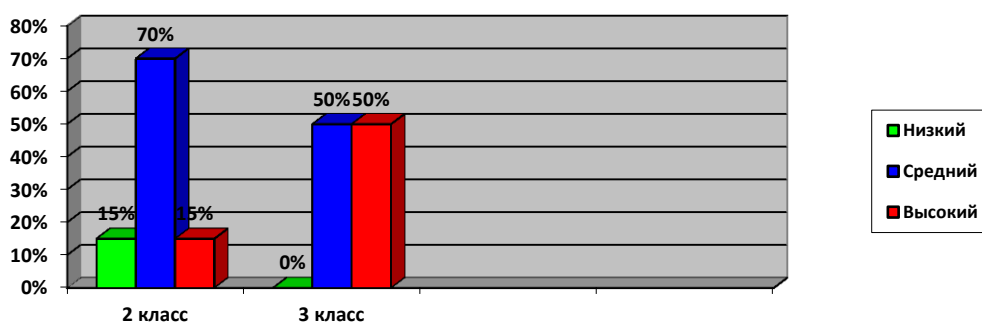


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994)

В представленной гистограмме можно увидеть что, большинство учащихся 14 (70%) из группы 2 класса, а также значительное количество учеников со средним уровнем 10 (50%) и высоким уровнем 10 (50%) из 3 класса справляются с заданием на установление причинно-следственных связей. Учащиеся из группы 2 класса 3 (15%) не справились с этим заданием.

На основании этого можно сделать вывод о том, что у большинства учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития словесно-логическое мышление недостаточно развито и не соответствует возрастной норме, что совпадает с исследованиями таких авторов как У.В. Ульенкова (1994), Т.В. Егорова (1975).

Таким образом, проведенное нами исследование по изучению развития словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что у данной категории учащихся, наблюдаются изменения исследуемых нами показателей по мере развития. Однако выявленные показатели являются недостаточными для успешного усвоения учебной школьной программы в начальной школе и нуждаются в коррекции путём разработки и реализации специальной психолого-педагогической программы.

Выводы по второй главе:

1. Базой исследования особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития послужила КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 7». Исследованием были охвачены 40 учащихся: группа из 20 человек 2 класса и группа из 20 человек 3 класса.

2. С целью изучения особенностей словесно-логического мышления нами были использованы: методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001); методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); методика ««Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001).

3. При использовании методики «Исключение понятий» нами было выявлено, что в группе из 20 человек 2-го класса никто не справился с заданием на высоком уровне. Но большинство учащихся справились с

заданием на среднем уровне 15 (75%) испытуемых. 5 (25%) учащихся выполнили 4 задания из 10 и не смогли достаточно полно обосновать выбор своего ответа, что свидетельствует о низкой способности в обобщению понятий и низком уровне словесно-логического мышления. В 3 классе наблюдаются испытуемые с высоким уровнем сформированности понятийного мышления выполнения, а также со средним уровнем и отсутствие учащихся с низким уровнем выполнения задания. Высокий результат показали 3 (15%) школьника они выполнили 9 заданий из 10 и средний уровень выявлен у 17 (85%) учащихся.

4. При помощи методики «Простые аналогии», мы получили данные, на которых было показано что, результаты возможности владения операцией установления логических связей по аналогии в группе из 2 класса ниже, чем результаты в группе из 3 класса. В группе из 2 класса высокий уровень возможности установления связей между понятиями отмечается только у 1 (5%) испытуемого, средний уровень у 4 (20%) учащихся, у большей половины класса отмечаются низкие показатели у 15 (75%) младших школьников. Учащиеся из 3 класса, наблюдаются дети с высоким уровнем 2 (10%) и учащиеся со средним уровнем 9 (45%) владения операцией установления логических связей по аналогии. Низкий уровень наблюдается у 9 (45%) учеников.

5. С применением методики «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок» наблюдаются следующие результаты в группе из 2-го класса 10 (50%) учащимся доступно понимание скрытого смысла, а в группе из 3 класса 17 (85%) большинству учащихся доступно понимание скрытого смысла. Недоступно понимание скрытого смысла 10 (50%) ученикам из группы 2 класса, а также 3 (15%) учащимися из 3 класса.

6. Применение методики «Последовательность событий» выявило что, в группе из 2 класса видно, что 3 учащихся (15%) не справляются с выполнением задания на установление причинно-следственных связей, а

средний уровень выполнения такого задания имеют 14 (70%) учеников, высокий уровень у 3 (15%). В группе из 3 класса намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них отсутствуют учащиеся, которые не справляются полностью с заданием, а высокий уровень у детей 10 (50%), средний уровень выполнения задания у 10 (50%) учащихся. Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДРЕЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Словесно-логическое или, вербально-логическое мышление – это вид логического мышления, который главным образом характеризуется использованием речевых конструкций. Этот вид логического мышления предполагает не только умение логически мыслить, но и грамотное владение своим языком, своей речью. [66]

В исследованиях словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития многие авторы (Т.В. Егорова, 1975; В.И.Лубовский, 1989; У.В. Ульенкова, 1990; Г.М. Капустина, 2009; С.Г. Шевченко, 2003) выделяют, что у учащихся с задержкой психического развития наблюдается отставание этого вида мышления от возрастной нормы. Учащиеся имеют трудности с такими операциями как обобщение, классификация, анализ и синтез, проведение аналогии между понятиями, выделение главной мысли, понимание скрытого смысла, не могут сформулировать словесно логически построенный вывод.

Данные выводы приводят к тому что, учащимся необходима коррекционная помощь в преодолении выделенных недостатков в развитии.

«Коррекция» (лат. – *correctio*) в переводе с латинского языка означает поправку, частичное исправление или изменение. Термин «коррекция психического развития» впервые был использован в дефектологии как один из вариантов психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии и обозначал совокупность педагогических воздействий,

направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом и физическом развитии ребенка.

По мере развития практической психологии понятие «коррекция» стало все шире использоваться в возрастной психологии и психологической помощи не только детям с проблемами в развитии, но и с нормальным психическим развитием. [34, с. 15]

По мнению Т.Д. Марцинковской (1997) целью коррекционного воздействия является формирование навыков психологической компенсации у ребенка.

Г.С. Абрамова (2003) рассматривает психологическую коррекцию как, обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека, то есть психолог имеет дело с конкретными проявлениями желаний, переживаний, познавательных процессов и действий человека. [3, с. 63]

Т.Д. Марцинковская (1997) выделяет следующие положения, которые, являются основой коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития:

- 1) Принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка;
- 2) Принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций. [53, с. 86]

По мнению В.Б. Никишиной (2003) коррекционное воздействие на детей должно строиться с учетом психологических особенностей детей с задержкой психического развития определенной возрастной группы. При работе необходимо учитывать следующие особенности детей с задержкой психического развития:

- 1) нестойкость и незрелость эмоциональной сферы;
- 2) истощаемость и, как следствие, низкую работоспособность;

3) изменения в темпе формирования высших психических функций (опосредованное и произвольное запоминание, обобщающие функции образного мышления и логического мышления). [57, с. 89]

И.В. Дубровина (1998) выделяет основные принципы коррекционной работы:

Принцип первый – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым.

Принцип пятый – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго»

сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы. [22, с. 63]

И.И. Мамайчук (2006) выделяет принципы, как основополагающие идеи психологической коррекции, базируются на следующих фундаментальных положениях психологии:

- Личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б. Г. Ананьев, 1980; Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 2009; П. Я. Гальперин, 1974; В. В. Давыдов, 1986; А. В. Запорожец, 1965; А.Н. Леонтьев, 2005; С. Л. Рубинштейн, 2010; Д. Б. Эльконин, 1965).

- Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения с взрослыми (М.И. Лисина, 2009; Б.Ф. Ломов, 1990 и др.).

- Важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности (Д. Б. Эльконин, 1965 и др.).

- Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (Л. С. Выготский, 1983; М. Монтессори, 2004).

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2000) сформулировали наиболее важные параметры развивающей или коррекционной работы. К ним можно отнести:

- форму проведения коррекционной работы;
- продолжительность и режим занятий;
- подбор и комплектацию групп. [78, с. 86]

Целенаправленное психокоррекционное воздействие на ребенка и подростка с проблемами в развитии осуществляется через психокоррекционный комплекс, который состоит из четырех взаимосвязанных блоков:

- **Диагностический**

В диагностический блок входят диагностика психического развития ребенка и диагностика социальной среды.

- **Коррекционный**

Коррекционный блок включает в себя следующие задачи: коррекция неадекватных методов воспитания ребенка с целью преодоления его микросоциальной запущенности; помощь ребенку или подростку в разрешении психотравмирующих ситуаций; формирование продуктивных видов взаимоотношений ребенка с окружающими (в семье, в классе); повышение социального статуса ребенка в коллективе; развитие у ребенка или подростка компетентности в вопросах нормативного поведения; формирование и стимуляция сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов у детей; развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения; формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного вовлечения родителей в психокоррекционный процесс; создание в детском коллективе, где обучается ребенок, атмосферы принятия, доброжелательности, открытости, взаимопонимания.

- **Оценочный**

Оценочный блок, или блок оценки эффективности коррекционных воздействий, направлен на анализ изменений познавательных процессов, психических состояний, личностных реакций у ребенка в результате психокоррекционных воздействий. Критерии оценки эффективности психологической коррекции требуют учета структуры дефекта, механизмов его проявлений, анализа целей коррекции и используемых методов психологического воздействия. Результаты коррекционной работы могут проявляться у ребенка в процессе работы с ним, к моменту завершения психокоррекционного процесса и на протяжении длительного времени после окончания занятий.

- Прогностический

Прогностический блок психокоррекции направлен на проектирование психофизиологических, психических и социально-психологических функций ребенка или подростка. [54, с. 32]

Л.Н. Блинова (2001) обозначает основные технологические требования для формирования индивидуально-коррекционного подхода к учащимся при развитии у них мыслительной деятельности:

- Общая коррекционная направленность всего процесса обучения, обеспечивающая учащимся режим жизнедеятельности (увеличенный срок обучения, малая наполняемость класса, щадящий режим); соответствующий учебный план (увеличенное число часов на трудные разделы программы, введение специального предмета «Ознакомление с окружающим миром»; индивидуальные и групповые коррекционные занятия (по исправлению недостатков развития и восполнения пробелов в знаниях, логопедические);

- Развитие у учащихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности;

- Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения (создание микропроблемной ситуации, вместе с учащимися поиск нового задания, помогающего решить эту ситуацию). Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, помогает активизировать инертные и малоподвижные мыслительные процессы, активизирует все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт ребенка по выявлению причинно-следственных связей и временных отношений, формирует потребность в преодолении ситуации незнания;

- Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания.

Оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата деятельности) способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления.

Для тренинга мыслительных операций психолог может адаптировать программы для младших школьников общеобразовательной школы (В.В. Давыдова, 1996; Д.Б. Эльконина, 1996; Л.В. Занкова, 2015).

Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем над ходом выполнения действий. [7, с. 75]

По мнению И.И. Мамайчук (2006) психокоррекционные занятия с детьми с ЗПР по развитию познавательных процессов могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов, особенно при коррекции способности контроля своих действий. Это успешно достигается при тщательном соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключая возможность незавершенных начатых ребенком действий. [55, с. 84]

Таким образом, коррекция мышления, это процесс, состоящий из нескольких этапов: диагностический, коррекционный, оценочный и прогностический. В коррекционной работе важно учитывать и соблюдать общие принципы коррекции для того чтобы оказать наибольший эффект в развитии познавательных способностей.

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В зависимости от особенностей развития мышления условно можно выделить четыре основные группы детей с ЗПР:

1. Дети с нормальным уровнем развития мыслительных операций, но сниженной познавательной активностью. Это наиболее часто встречается у детей с ЗПР психогенного происхождения.

2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности выполнения заданий. (Простой психический инфантилизм, соматогенная форма ЗПР, легкая форма при ЗПР церебрально-органического генеза.)

3. Сочетание низкого уровня продуктивности и отсутствие познавательной активности. (Осложненный психический инфантилизм, выраженная ЗПР церебральноорганического генеза.) [54, с. 81]

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что словесно-логическое мышление учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточно развито и отстает от возрастной нормы. Как показали результаты исследования, у учащихся наблюдаются следующие трудности: в связи с недостаточным уровнем сформированности операций обобщения, не могут полноценно оперировать понятиями; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли.

Словесно-логическое мышление предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, синтез, классификация, сравнение.

Полученные в ходе диагностического исследования результаты свидетельствуют о том, что у младших школьников с ЗПР имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые являются основой словесно-логического мышления:

- анализ (не могут выделить главное, увлекаются мелкими деталями и выделяют незначительные признаки);
- синтез (не всегда могут мысленно объединить признаки в единое целое, создать целое из частей);

- сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить, почему он так поступил, затруднена классификация по 2 и более признакам);
- обобщение (не могут выделить основной признак, по которому будет происходить объединение предметов в одну группу, делают обобщение по несущественным признакам).

Кроме того, эти дети часто не понимают скрытого смысла и подтекста, неспособны определять понятия в силу бедности словарного запаса и не умеют выделять существенное в предметах и явлениях.

Исходя, из этого возникает потребность в коррекции развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Перечисленные выше аспекты коррекционной работы реализуются в психолого-педагогических условиях, которые способствуют формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР:

1) Первое условие основывается на известном положении Л.С. Выготского (2006) «о единстве аффекта и интеллекта». Для определения уровня интеллектуальных возможностей ребенка учитывается «зона его ближайшего развития» не только в интеллектуальном аспекте, но и в эмоциональном. В связи с этим на занятиях осуществляется определенное структурирование внешней развивающей среды, которое включает:

- создание благоприятной эмоциональной ситуации, предусматривающей: демократический стиль общения, организацию совместной деятельности ребенка и взрослого, планирование взаимодействия со сверстниками (работа над заданием по подгруппам);
- активизацию познавательного интереса как средства формирования мотивационного компонента деятельности посредством использования

игровых приемов, элементов соревнования, эффекта новизны на всех этапах деятельности ребенка;

– формирование «адекватной реакции на неуспех» по терминологии Н.Л. Белопольской (1997).

2) Формирование обобщенных приемов, которые используются на разном учебном материале и не зависят от его конкретного содержания, тем самым оказывая существенное влияние на умственное развитие учащихся.

3) Формирование приема на наглядной основе, в одних случаях с использованием практических, «внешних» действий, в других — путем оперирования наглядными образами, то есть осуществляется переход от «внешних» действий к умственным.

4) Формирование приемов в определенной логической последовательности путем поэтапного перехода от репродуктивной умственной деятельности к продуктивной самостоятельной.

5) Речевое проговаривание действий на каждом этапе формирования приема умственной деятельности. Как считают В.И. Лубовский (2005) и Г.И. Жаренкова (1961), слабость речевой регуляции деятельности, отмеченная у детей с ЗПР, обуславливает необходимость включения речевого проговаривания действий во все этапы формирования приема, с целью повышения осознанности усваиваемого материала.

6) Учет индивидуальных особенностей учащихся в овладении приемами. Одно и то же задание может выполняться учащимися на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи, на вербальном и невербальном уровнях. [21, с. 54]

Психолого-педагогическая программа коррекции словесно-логического мышления включает в себя ряд коррекционно-развивающих занятий, опирающихся на уровень развития детей, их возрастные и индивидуальные особенности.

Коррекционная программа была направлена на коррекцию словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Нами были обозначены следующие **направления коррекционной работы:**

№	Особенности внимания	Направление коррекции
1.	Недостаточный уровень сформированности операции обобщения	— увеличивать уровень сформированности операции обобщения.
2.	трудности анализа	— усиливать способность анализировать
3.	трудности синтеза	— усиливать способность соединения частей в одно целое.
4.	Трудности в сравнении	— развивать умение сравнивать предметы по соответствующим ему признакам.
5.	Трудности в построении логических связей	— развивать умение устанавливать логические связи.
6.	Трудности в выделении главной мысли	— развивать умение вычленять главную мысль из текста.

Программа по коррекции словесно-логического мышления осуществлялась с учениками 2 «Б» и 3 «Б» классов с ЗПР, в связи с тем, что у них уровень развития мыслительных операций в наибольшей степени отстает от нормы, чем во 2 «А» и в 3 «А» классах.

Занятия проводились в первой половине дня, в свободное от уроков время. Психолог-педагог учебного учреждения был привлечен для создания на занятиях более комфортной обстановки и помощи в проведении занятий, т.к. у детей с ним хороший эмоциональный контакт.

Объект психокоррекции: Учащиеся с задержкой психического развития 9–11 лет.

Предмет психокоррекции: словесно-логическое мышление.

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

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

1. Развивать умение расчленять сложный объект на составляющие его части и выделять в объекте те или иные его свойства;
2. Развивать умение выделять главную мысль;
3. Формировать умение сопоставлять объекты, и, выявлять общности и различия между ними;
4. Развивать умение группировать объекты по существенным признакам;
5. Развивать умение устанавливать последовательность событий и выстраивание логических связей.

Принципы коррекционной работы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.

Прежде чем составить коррекционную программу, была проведена психологическая диагностика ребёнка. На основе диагностики было выявлено недостаточное развитие словесно-логического мышления у младших школьников, что учитывалось при составлении программы.

2. Принцип приоритетности коррекции каузального типа.

В соответствии с этим принципом приоритетной целью является своевременная коррекция словесно-логического мышления, которая позволит уменьшить проблемы, возникающие у детей данной категории при обучении в школе.

3. Деятельностный принцип коррекции.

В данной программе учитывается ведущая деятельность младшего школьника – учебная. Таким образом, в программе подобраны познавательные игры и упражнения со школьной тематикой.

4. Принцип учёта возраста, психологических и индивидуальных особенностей учащихся.

Данная программа учитывает возрастные и индивидуальные особенности ребёнка с задержкой психического развития, выявленные в ходе диагностической работы.

5. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

В данной психокоррекционной программе используются различные методы психологического воздействия: дидактические игры, подвижные игры, физкультминутки, упражнения на релаксацию.

6. Принцип усложнения.

В данной программе предложенные игры и упражнения постепенно усложняются с каждым занятием. Например, постоянно происходит наглядное усложнение материала.

7. Учёт эмоциональной сложности материала.

Для стимулирования положительных эмоций у детей в программе в конце каждого занятия проводится релаксация, что способствует снятию возможного напряжения после занятия.

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, дидактические игры, подвижные игры, психогимнастика, саморегуляция, беседа, физминутки, кинезиологические упражнения.

Объем программы: всего разработано 18 занятий, длительностью по 30 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

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

Планирование занятий по коррекции самооценки с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР представлены в таблице 5.

Структура коррекционно-развивающей программы состоит из двух блоков:

1 блок мотивационный – задача данного блока заключалась в формировании мотивации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на совместную работу с психологом и детским коллективом. Мотивационный блок включал в себя 6 занятий,

проводимых в групповой форме, при частоте встреч 2 раза в неделю и продолжительности каждого занятия 30 минут.

2 блок – коррекционный, задача которого заключалась в коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Этот блок включает в себя 18 занятий, длительностью 30 минут, которые проводились 2 раза в неделю.

Таблица 5. Планирование занятий по коррекции словесно-логического мышления с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Упражнение «Звездный дождь»	Знакомство с группой. Развить коммуникативные навыки	5
	Упражнение «Кольца»	Разминка.	3
	Упражнение «Закончи словосочетания»	Развить умение подбирать подходящие по смыслу слова друг к другу	5
	Игра «Найди точно такой же»	Уметь находить предметы по одинаковым признакам.	7
	Упражнение «Нарисуй слово»	Изобразить предмет и соотносить признаки, которые ему принадлежат.	10
Всего: 30 мин			
2	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	Развить межполушарное взаимодействие.	5
	Игра «Что здесь лишнее?»	Развивать анализ.	5
	Упражнение «Подбери нужную картинку»	Соотносить картинки по признаку.	5
	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развить коммуникативные навыки и умение работать вместе.	15
Всего: 30 мин			

3	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	5
	Упражнение «Подбери общее понятие»	Уметь обобщать слова по признаку.	5
	Упражнение «Говори наоборот»	Уметь подбирать противоположные по смыслу слова.	6
	Игра «Какое что бывает?»	Развить умение классифицировать предметы по цвету, форме, качеству, материалу, сравнивать, сопоставлять, подбирать как можно больше наименований, подходящих под это определение	5
	Упражнение «Представь что ты....»	Развить умение представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	9
Всего: 30 мин			
4	Упражнение «Замок»	Уметь внимательно слушать задания и быстро реагировать.	5
	Дидактическая игра «Какая, какой, какое?»	Подбирать определения, соответствующие данному примеру, явлению; Активизировать усвоенные ранее слова.	5
	Упражнение «Давайте сравним»	Уметь находить признаки, которые отличают данный предмет от других.	5
	Упражнение "Догадайся сам"	Сравнивать слова по признакам.	5
	Упражнение «Автопортрет»	Формировать умения распознавания незнакомой личности; Развить навыки описания других людей по различным признакам.	10
Всего: 30 мин			
5	Игра: «А у нас в квартире газ, а у вас?»	Выявление общих черт, повышение самооценки.	5
	Упражнение «Сравни по признаку»	Устанавливать сходства и различия между объектами	5
	Игра «Так бывает или нет»	Замечать непоследовательность в суждениях; Развивать логическое мышление.	5

	«Составление рассказа по сюжетной картинке»	Составить рассказ по картинкам, определить последовательность событий.	5
	Упражнение «Две Бабочки»	Развить умение переключения и устойчивости эмоционального состояния.	10
Всего: 30 мин			
6	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	5
	Упражнение «Раздели»	Развить мелкую моторику; Уметь разделять по признаку.	10
	Упражнение «Подбери слово»	Уметь устанавливать сходства и различия между объектами.	5
	Упражнение «Кто, чем занимается?»	Сопоставить действие с понятием.	5
	Упражнение «Повороты в стороны»	Развить физические навыки.	5
Всего: 30 мин			
7	Упражнение «Свеча»	Развивать самоконтроль и произвольность.	2
	Упражнение «Разложи по группам»	Уметь классифицировать по группам.	5
	Упражнение «Симметричные рисунки»	Развивать межполушарное взаимодействие и мелкую моторику.	5
	Упражнения «Найди различия»	Уметь находить различия на картинках; Развивать зрительное внимание.	8
	Игра: «Зеркало»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, что помогает повысить активность пассивных и неуверенных в себе детей.	10
Всего: 30 мин			
8	Упражнение «Ожерелье»	Развивать межполушарное взаимодействие.	2

	Упражнение «Найди слово»	Развить умение сопоставлять признаки с понятием.	5
	Упражнение «Говори наоборот»	Развивать умение подбирать противоположные по смыслу понятия; Увеличивать словарный запас.	5
	Упражнение «Составь рассказ»	Уметь составлять из частей общую картину.	5
	«Я себя нарисую. Карта моего внутреннего мира».	Формировать представления о себе, выражать их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	13
Всего: 30 мин			
9	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	2
	Упражнение «Определи понятия»	Развивать умение объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	5
	Игра «Как это можно использовать?»	Уметь применять предметы по их назначению.	8
	Упражнение "Слова-близнецы"	Развивать умение сопоставлять признаки у предметов.	5
	Упражнение «Пальчики-мордашки»	Создать позитивный настрой на дальнейшую учебную неделю.	10
Всего: 30 мин			
10	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	Развить межполушарное взаимодействие.	5
	Игра "Жили-были..."	Развивать мыслительные операции, смекалку, закрепление знаний об окружающем мире.	5
	Ситуативные «Данетки»	Формировать навыки поиска причинно-следственных связей.	5
	Упражнение «Представь что ты....»	Развить умение представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	15
Всего: 30 мин			

11	Упражнение «Свеча»	Развивать самоконтроль и произвольность.	5
	Упражнение «Продолжи ряд»	Развивать умение подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Упражнение «Анализ произведения «Два товарища»»	Проанализировать рассказ; Развивать умение определять главную мысль.	10
	Игра «Лото»	Развивать умение анализировать, сопоставлять, делать выводы. Упражнять в диалогической речи, закрепить умение отвечать на вопросы	10
	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развить коммуникативные навыки и умение работать вместе.	5
Всего: 30 мин			
12	Упражнение «Ожерелье»	Развивать межполушарное взаимодействие.	5
	Игра «А что потом?»	Закрепить знание детей о частях суток, о деятельности детей в разное время суток; развивать речь.	5
	Упражнение «Классификация по обобщающему слову»	Группировать объекты по существенным признакам.	5
	Игра «Крокодил»	Развивать ассоциативное и креативное мышления; Развивать способности строить логические цепочки.	10
	Упражнение «Две Бабочки»	Развивать умение переключения и устойчивости эмоционального состояния.	5
Всего: 30 мин			
13	Упражнение «Свеча»	Развивать самоконтроль и произвольность.	5
	Игра «Найди отличия»	Развивать умения выделять относительно устойчивые свойства предметов.	5
	Упражнение «Назови их одним словом»	Развивать умения объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	4
	Упражнение «Угадайте предмет или животное по его признакам»	Развивать умение выделять относительно устойчивые свойства предметов	6
	Упражнение «Пальчики-мордашки»	Создать позитивный настрой на дальнейшую учебную неделю.	10

Всего: 30 мин			
14	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	2
	Упражнение «Смысловой ряд»	Развивать умение подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Игра «Приведи пословицы в порядок»	Развивать умение соотносить части пословиц по смысловому значению.	7
	Упражнение «Подбери слово»	Уметь подбирать слово, подходящее по значению.	6
	Игра: «Зеркало»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, что помогает повысить активность пассивных и неуверенных в себе детей.	10
Всего: 30 мин			
15	Игра: «А у нас в квартире газ, а у вас?»	Выявление общих черт, повышение самооценки.	5
	Игра «Так бывает или нет»	Замечать непоследовательность в суждениях; Развивать логическое мышление.	5
	Упражнение «Поиск закономерностей»	Развивать умения объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	10
	Упражнение «Объедини в группы»	Развивать умение подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Упражнение «Повороты в стороны»	Развить физические навыки.	5
Всего: 30 мин			
16	Упражнение «Ожерелье»	Развивать межполушарное взаимодействие.	5
	Упражнение «Сравни слова»	Развивать умение выделять относительно устойчивые свойства предметов	5
	Упражнение «В чем наше отличие?»	Развивать умение выделять относительно устойчивые свойства предметов	5
	Игра «Лото»	Развивать умение анализировать, сопоставлять, делать выводы. Упражнять в диалогической речи, закрепить умение	10

		отвечать на вопросы.	
	Упражнение «Две Бабочки»	Развивать умение переключения и устойчивости эмоционального состояния.	5
Всего: 30 мин			
17	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	Развить межполушарное взаимодействие.	5
	Упражнение «Исключи лишнее»	Развивать умение из всех предложенных слов, исключить слово неподходящее по смыслу к остальным.	5
	Упражнение «Деление целого на части»	Развивать умение делить мысленно целое на составляющие части.	10
	Упражнение «Встаньте все, кто...»	Развивать умение сопоставлять признаки и различать.	5
	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развить коммуникативные навыки и умение работать вместе.	5
Всего: 30 мин			
18	Упражнение «Замок»	Уметь внимательно слушать задания и быстро реагировать.	5
	Упражнение "Слова-близнецы"	Развивать умение сопоставлять признаки у предметов.	5
	Ситуативные «Данетки»	Формировать навыки поиска причинно-следственных связей.	5
	Упражнение «Составь рассказ»	Уметь составлять из частей общую картину.	5
	Упражнение «Представь что ты...»	Развить умение представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	15
Всего: 30 мин			

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1. Ритуал приветствия – прощания являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Способствует сплочению, установлению контакта с участниками, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

2. Разминка. Основной задачей данного этапа является концентрация и сосредоточение внимания на выполнение различных заданий. Поэтому задания разминки достаточно легкие, способны вызвать интерес, быстроту реакции.

3. Основное содержание занятий. На данном этапе используются тексты, карточки со словами, карточки с изображениями, бланковые задания, дидактические и подвижные игры, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие словесно-логического мышления.

4. Рефлексия занятия. Данный этап предполагал оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали) подвести общий итог проделанной работы.

Внутри каждого занятия мы располагали задания так, чтобы более сложные задания чередовались с заданиями на физическую активность для небольшого отдыха.

Из приведенных в таблице данных, мы видим, что каждое занятие включало в себя игры и упражнения, направленные на коррекцию словесно-логического мышления. Внутри каждого занятия мы распределяли задания так, чтобы дети в течение всего времени сохраняли интерес к занятию.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было

проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Учащиеся 2 и 3 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 10 учеников из 2 «Б» класса и 10 учеников из 3 «Б» класса, т.к. эти ученики показали наиболее отстающие от нормы показатели в развитии уровня словесно-логического мышления. Коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 2 «Б» класса и 3 «Б» класса, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

С целью подтверждения эффективности проведенной нами психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии уровня словесно-логического мышления.

На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1.Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001); [52, с. 35]

2.Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); [77, с. 240]

3.Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14]

4.Методика ««Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001); [9, с. 23]

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

Прежде чем проводить диагностические мероприятия, нами был установлен положительный эмоциональный контакт с детьми. Дети охотно соглашались выполнить то, что им предлагалось.

Подробные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [47, с. 240] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа представлены в Приложении 14 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Полученные в ходе изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 6.

Опираясь на данные, представленные в таблице 6, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ как во 2 классе, так и в 3 классе. Тем не менее, мы также видим, что ребята, имеющие низкий уровень сформированности понятийного мышления все ещё составляют определенный процент от учеников.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				3 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	0	0	10	0	20	10	30	20
Средний	70	80	70	70	80	90	70	80
Низкий	30	20	20	30	0	0	0	0

Исходя из результатов, представленных в таблице 6, мы можем говорить о том, что после проведения коррекционных мероприятий число учащихся с низким уровнем сформированности понятийного мышления в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10% , 2 (20%). Средний уровень сформированности понятийного мышления имеют 7 (70%) учеников из 2 класса.

Это говорит нам о положительной динамике в развитии уровня сформированности понятийного мышления, т.к. до коррекции учеников с высоким уровнем не было выявлено, у другого числа учащихся наблюдался низкий и средний уровень сформированности понятийного мышления. Факт того, что с низким уровнем сформированности понятийного мышления остались 2 (20%) ученика, свидетельствует о том, что этим детям требуется больше времени для коррекции.

В 3 классе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления отсутствуют, как до коррекции, так и после нее. 7 (70%) учеников имеют средний уровень, и увеличилось число учащихся с высоким уровнем, стало 3 (30%). Исходя из результатов, можно сказать о том, что ученики, имеющие средний и высокий уровень понятийного мышления выполняют данное задание, соответственно своей возрастной норме, могут оперировать понятиями, использовать и применять понятия с учетом их значения.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис 5.).

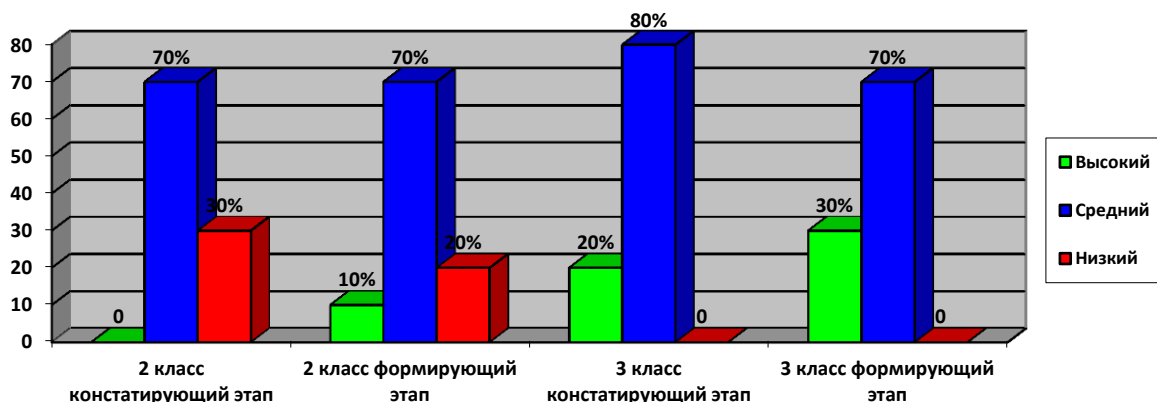


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления ЭГ учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) до и после формирующего эксперимента

Как видно из гистограммы 5, во 2 классе до проведения психологической программы 30% учеников имели низкий уровень сформированности понятийного мышления, а после проведения 20% детей остались с низким уровнем, а 10% детей приобрели высокий уровень сформированности понятийного мышления. Также 70% учащихся, со средним уровнем сформированности.

В 3 классе, низких показателей уровня сформированности понятийного мышления не было выявлено как до формирующего эксперимента, так и после. Возросло количество учеников, у которых выявлен высокий уровень 30% и уменьшилось число учащихся со средним уровнем понятийного мышления 70%.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на развитие уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Учащиеся научились более точно группировать объекты по существенным признакам, оперировать понятиями. Уровень сформированности операции обобщения улучшился. Тем школьникам, которые не подверглись психологической коррекции, требуется времени больше.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) [52, с.35] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне владения операцией установления логических связей по аналогии после эксперимента представлена в Приложении 15 (1 таблица – 2 класс; 2 таблица – 3 класс).

Прежде чем дать ребенку инструкцию, с ним устанавливался положительный эмоциональный контакт, затем озвучивалась инструкция, уже знакомая ранее, и дети приступали к выполнению. Проведение данной методики не вызывало трудностей.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения операции установления логических связей по аналогии учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				3 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	0	10	10	10	10	10	20	10
Средний	10	30	70	40	50	40	50	50
Низкий	90	60	20	50	40	50	30	40

По полученным данным, приведенным в таблице 7 можно судить о положительной динамике в формировании возможности владения операцией установления логических связей по аналогии уровня, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса не было детей с высоким показателем установления логических связей, а

также было мало детей со средним уровнем владения, но после проведения коррекционной программы мы видим улучшения 1 (10%) ученик улучшил свои навыки на высоком уровне в установлении логических связей по аналогии, увеличилось число со средним уровнем владения было 1 (10%) стало 7 (70%) учеников. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился 2 (20%).

В 3 классе программа также оказала положительный эффект на развитие уровня возможности владения операцией установления логических связей по аналогии младших школьников с ЗПР. Число учеников с высоким уровнем владения увеличилось до 2 (20%), средний уровень составляют 5 (50%) учеников, а на низком уровне число учеников уменьшилось 3 (30%).

Таким образом, учащиеся улучшили навык установления логических связей по аналогии, стали лучше соотносить понятия и подбирать к нему нужные по аналогии. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии уровня возможности владения операцией установления логических связей по аналогии.

Тем временем у детей из КГ как во 2, так и 3 классе результаты первичного и вторичного среза не особо отличаются друг друга. Но какие-либо положительные изменения можно обосновать тем, что физиологически так и должно быть. А посредством коррекционной программы в ЭГ мы ускорили этот процесс естественного улучшения владения операцией установления логических связей по аналогии.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня операцией установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис 6.).

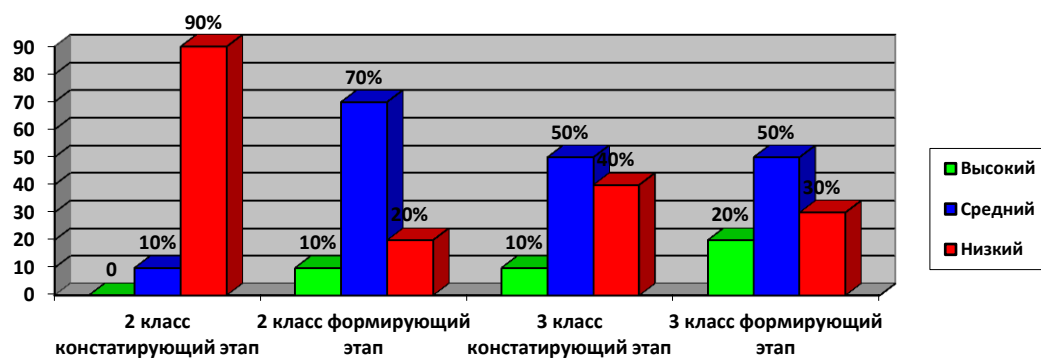


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии ЭГ учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) до и после формирующего эксперимента

Представленные на гистограмме 6 данные позволили нам утверждать, что программа, разработанная нами, оказала положительный эффект.

Таким образом, во 2 классе количество детей, имеющих низкий уровень владения операцией установления логических связей, сократилось с 90% до 20%. Количество учеников, имеющих высокий уровень притязаний, возросло с 0 до 10%. Дети с таким уровнем положительно выполняют задание на подборку аналогий, допускают мало ошибок.

Со средним уровнем выявлено 70% учеников, это свидетельствует о способности к установлению логических связей между понятиями.

В 3 классе мы также можем наблюдать положительную динамику в развитии уровня владения операцией установления логических связей по аналогии. Количество детей с низким уровнем владения сократилось с 40% до 30%. Количество учеников, обладающих высоким уровнем владения операцией установления логических связей, составило 20%. Со средним уровнем владения операцией выявлено 50% учеников.

Полученные данные констатируют нам тот факт, что чем раньше начнется коррекционный процесс, тем выше вероятность приближения к норме владения операцией установления логических связей.

Рассмотрим анализ результатов, полученных после проведения методики «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» **Б. В. Зейгарник (2001) [9, с. 23]**, что позволила нам сделать выводы и об уровне доступности понимания скрытого смысла младшим школьникам с задержкой психического развития. Подробные результаты об уровне доступности понимания скрытого смысла после эксперимента представлены в Приложении 17 (1 таблица – 2 класс; 2 таблица – 3 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня доступности понимания скрытого смысла учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				3 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Доступно	50	50	70	60	80	90	90	80
Недоступно	50	50	30	40	20	10	10	20

Из представленных в таблице 8 данных мы видим, что в ЭГ наблюдаются изменения в положительную сторону. В то время как в КГ такой заметной динамики мы не наблюдаем.

Итак, среди учеников 2 класса количество детей, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок увеличилось с 5 (50%) до 7 (70%). Количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось с 5 (50%) до 3 (30%)

Среди учеников из 3 класса мы наблюдаем, что уровень доступности понимания скрытого смысла там значительно выше, чем во 2 классе, количество учеников которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составило 9 (90%) человек. А количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла составило после проведения коррекционной программы 1 (10%). Данные результаты показывают, что с помощью нашей коррекционной программы ученикам стало более доступно понимание скрытого смысла не только в пословицах и поговорках, но и в текстах рассказов.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня изучения доступности понимания скрытого смысла в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис 7.).

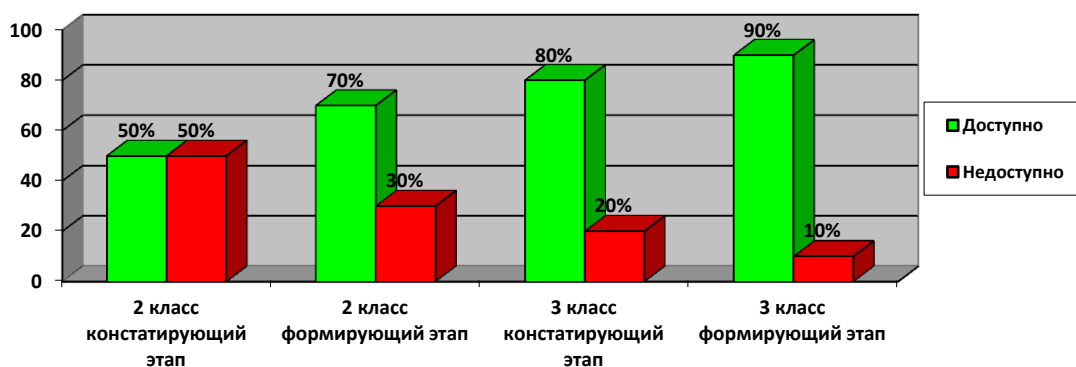


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) до и после формирующего эксперимента

На гистограмме 7 представлены данные, которые свидетельствуют нам о том, что после проведения формирующего эксперимента уровень доступности понимания скрытого смысла стал более приближен к норме.

Во 2 классе после коррекционной программы уровень доступности понимания скрытого смысла увеличился на 70%. Количество учеников, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось на 30%.

В 3 классе после коррекционной программы мы наблюдаем высокий уровень доступности понимания скрытого смысла, почти всем ученикам удалось улучшить свои навыки, количество учеников, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составляет 90%. При этом в классе все же есть ученики 10%, которые пока не справляются с этим заданием.

Перейдем к следующим результатам проведения методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) [8, с.14], что позволила нам сделать выводы и об уровне установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Подробные результаты об уровне установления причинно-следственных связей после эксперимента представлены в Приложении 16 (1 таблица – 2 класс; 2 таблица – 3 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня возможности установления причинно-следственных учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				3 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	0	30	20	30	50	50	70	60
Средний	80	60	80	70	50	50	30	40
Низкий	20	10	0	0	0	0	0	0

Во 2 классе мы видим изменения результатов в положительную сторону. До проведения коррекционной программы учащихся с высоким уровнем установления причинно-следственных связей не наблюдалось, но после количество учеников с высоким уровнем составило 2 (20%). А средний уровень выполнения имеют 8 (80%) учеников. Учеников с низким уровнем выполнения задания на установление причинно-следственных связей нет, что показывает положительное воздействие проведенных нами занятий по коррекционной работе.

В 3 классе намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них ученики с высоким уровнем составляют 7 (70%) наибольшее количество. Количество учащихся со средним уровнем составляет 3(30%). Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе, выполняют данное задание соответственно своей возрастной норме, намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса. Выстраивают логически-связанную цепочку событий, составляют рассказ по изображениям, имеющий связное и насыщенное описание действий изображенных на изображениях.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис 8.).

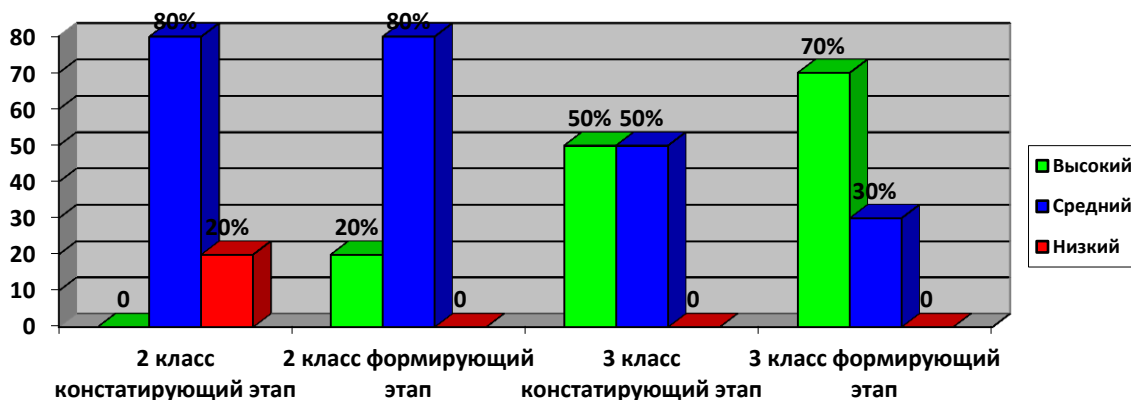


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей ЭГ учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) до и после формирующего эксперимента

На гистограмме 8 представлены данные, которые свидетельствуют нам о том, что после проведения формирующего эксперимента уровень установления причинно-следственных связей во 2 классе имеет положительную динамику, количество учеников с высоким уровнем составляет 20%, а со средним уровнем установления причинно-следственных связей 80%.

В 3 классе после коррекционной программы большое количество учеников имеют высокий уровень, их численность составляет 70%. Число учеников со средним уровнем снизилось с 50% до 30%, что является значительным показанием результатов проведения коррекционной работы.

Полученные данные указывают на факт эффективности коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит положительные результаты. Чем раньше приступить к коррекции словесно-логического мышления, тем выше вероятность того, что учащийся начнет развиваться, в соответствии с установленной нормой и сможет выполнять задания, связанные с мыслительными операциями.

Выводы по третьей главе:

1. Термин «коррекция психического развития» впервые был использован в дефектологии как один из вариантов психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии и обозначал совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом и физическом развитии ребенка.

2. Подробно рассматривали и разрабатывали коррекционные мероприятия в отношении детей с ЗПР следующие авторы: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), Т.Д. Марцинковская (1997), И. И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н. М. Пылаева (2003), У. В. Ульенкова (2011), О. Н. Истратова (2013) и др.

3. Для проведения вторичного исследования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции словесно-логического мышления нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [47, с. 240]; Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колуцкокого (2001) [30, с. 35]; Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) [8, с. 23]; Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) [7, с. 14]. С помощью каждой методики нам удалось выявить значительные улучшения в развитии словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

4. При помощи методики «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, мы выявили, что после проведения коррекционных мероприятий число учащихся с низким уровнем сформированности понятийного мышления в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10%, 2 (20%). Средний

уровень сформированности понятийного мышления имеют 7 (70%) учеников из 2 класса. В 3 классе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления отсутствуют, как до коррекции, так и после нее 7 (70%) учеников имеют средний уровень, и увеличилось, число учащихся с высоким уровнем стало 3 (30%). Эти данные нам указывают на то, что уровень сформированности операций обобщения учащихся улучшился.

5. Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, показала нам, что после проведения коррекционной программы во 2 классе мы видим улучшения 1 (10%) ученик улучшил свои навыки на высоком уровне в установлении логических связей по аналогии, увеличилось число со средним уровнем владения было 1(10%) стало 7 (70%) учеников. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился 2 (20%). В 3 классе программа также оказала положительный эффект число учеников с высоким уровнем владения увеличилось до 2 (20%), средний уровень составляют 5 (50%) учеников, а на низком уровне число учеников уменьшилось 3 (30%). Данные позволяют нам увидеть, что большинству учащихся доступна операция установления логических связей.

6. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник предоставила нам следующие результаты: среди учеников 2 класса количество детей, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок увеличилось с 5 (50%) до 7 (70%). Количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось с 5 (50%) до 3 (30%). Из 3 класса мы наблюдаем, что уровень доступности понимания скрытого смысла там значительно выше, чем во 2 классе, количество учеников которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составило 9 (90%) человек. А количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла составило после проведения коррекционной программы 1 (10%). Данные результаты, позволяют нам понять, что большинству учащихся, доступно понимание скрытого смысла и вычленение главной мысли.

7. Результаты методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна показывают нам, что во 2 классе мы видим изменения результатов в положительную сторону. Количество учеников с высоким уровнем составило 2 (20%). А средний уровень выполнения имеют 8 (80%) учеников. В 3 классе намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них ученики с высоким уровнем составляют 7 (70%) наибольшее количество. Количество учащихся со средним уровнем составляет 3 (30%). Благодаря представленным данным, можно сделать вывод о том, что большинству учащихся доступно умение построения логических связей и составление связного текста.

8. По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что во 2 «Б» классе и в 3 «Б» классе наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Заключение

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

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

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

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

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики: Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001); [52, с. 35]; Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); [77, с. 240]; Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14]; Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001); [9, с. 23].

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

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

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

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

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие операций словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учащиеся 2 и 3 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 «Б» класса и 10 учащихся 3 «Б» класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

1. Развивать умение расчленять сложный объект на составляющие его части и выделять в объекте те или иные его свойства;
2. Развивать умение выделять главную мысль;
3. Формировать умение сопоставлять объекты, и, выявлять общности и различия между ними;
4. Развивать умение группировать объекты по существенным признакам;
5. Развивать умение устанавливать последовательность событий и выстраивание логических связей.

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

Так, анализ результатов по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой мы выявили, что число учащихся с низким уровнем сформированности понятийного мышления в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10%, 2 (20%). Средний уровень сформированности понятийного мышления имеют 7 (70%) учеников из 2 класса. В 3 классе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления

отсутствуют, 7 (70%) учеников имеют средний уровень, и увеличилось число учащихся с высоким уровнем, стало 3 (30%). Эти данные нам указывают на то, что уровень сформированности операций обобщения учащихся улучшился.

Анализ результатов по методике Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001), показала нам, что во 2 классе количество детей, имеющих низкий уровень владения операцией установления логических связей сократилось с 90% до 20%. Количество учеников, имеющих высокий уровень притязаний возросло с 0 до 10%. Со средним уровнем выявлено 70% учеников, это свидетельствует о способности к установлению логических связей между понятиями. В 3 классе мы также можем наблюдать положительную динамику в развитии уровня владения операцией установления логических связей по аналогии. Количество детей с низким уровнем владения сократилось с 40% до 30%. Количество учеников, обладающих высоким уровнем владения операцией установления логических связей, составило 20%. Со средним уровнем владения операцией выявлено 50% учеников. Данные позволяют нам увидеть, что большинству учащихся доступны операции анализа и синтеза.

Данные исследования по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) показали положительную динамику. Во 2 классе после коррекционной программы уровень доступности понимания скрытого смысла увеличился на 70%. Количество учеников, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось на 30%. В 3 классе после коррекционной программы мы наблюдаем высокий уровень доступности понимания скрытого смысла, составляет 90%. Данные результаты, позволяют нам понять, что большинству учащихся, доступно понимание скрытого смысла и вычленение главной мысли. При этом в классе все же есть ученики 10%, которые пока не справляются с этим заданием.

По методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) говорит нам о том, что во 2 классе имеет положительную динамику

количество учеников с высоким уровнем составляет 20%, а со средним уровнем установления причинно-следственных связей 80%. В 3 классе после коррекционной программы большое количество учеников имеют высокий уровень, их численность составляет 70%. Число учеников со средним уровнем снизилось с 50% до 30%. Благодаря представленным данным, можно сделать вывод о том, что большинству учащихся доступно умение построения логических связей и составление связного текста, что является значительным показателем результатов проведения коррекционной работы.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в сформированности основных операций словесно-логического мышления у испытуемых.

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

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

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции нарушений операций словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию операций мышления у данного контингента школьников.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4–е изд., стереотип. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Арбабаева А.Т., Туганбекова К.М., Алшынбекова Г.К. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–1. 141–144 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология Учебник для студентов вузов. Изд 6–е., перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2003. 496 с.
4. Артемьева Т.В., Нуриева А.С. Развитие понятийного мышления детей с нарушениями речи посредством метафор и пословиц // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: ежегодный альманах Казанского федерального университета; под ред. А.И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 2007. 380 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
6. Баркина И. В. Развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития//Вестник педагога. 2017. 12 с.
7. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
8. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. М: Роспедагентство, 1994. 14—17 с.
9. Блейхер В.М. Расстройства мышления. Киев: Здоровье, 1983. 23с.
10. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.

11. Балдина, Н.П. Усвоение логических приемов при разных типах обучения: автореф. дис. канд. психол. наук/Н.П. Балдина. М., 1987. 24 с.
12. Бабкина, Н.В. Развивающие игры с элементами логики (систематический курс развивающих занятий для младших школьников) / Н.В. Бабкина. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 64 с.
13. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова. М.: Роспедагенство, 1994. 68 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика. Пресс, 2007. 420с.
16. Власова Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. Москва. 1995. 251с.
17. Гиппенрейтер Ю.Б., Петухов В.В. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. 401с.
18. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.,1981, 272 с.
19. Гуревич П.С. Психологический словарь [Текст]/ под общей науч. ред.. М: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
20. Голишникова Е.И. Педагогические условия формирования обобщенных компонентов логического мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст]. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2004.
21. Дмитриева Н. Ю. Общая психология. Конспект лекций. Издательство: Эксмо, 2007. 128 с.
22. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.

23. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. М: «Просвещение», 2003. 148 с.
24. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь [Текст]. М.: Школьная Пресса, 2005. 96 с.
25. Еникеев М.И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии. Учебник для вузов. Москва: Юр. Норма: ИНФРА-М, 2017. 640 с.
26. Жинеренко, И.К. Логическое мышление детей 7–10 лет и его развитие / И.К. Жинеренко // Вестник Омского университета. 1997. № 2. с.98–100.
27. Заика, Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е.В. Заика // Вопросы психологии. 1990. №6. с. 86–87.
28. Зак, А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет: учебно–методическое пособие для учителей / А.З. Зак. М.: Новая школа, 1996. 288 с.
29. Иванов, Д.В. Логическое мышление и пути его формирования у младших школьников / Д.В. Иванов // Учебный, воспитательный и научный процессы в вузе: сборник статей. 4.1. Самара: Новая техника. 2004. с. 85–91.
30. Карпов Л.В. Общая психология: Учебник. М: Гардарики, 2002. 232 с.
31. Кабанова–Меллер, Е.Н. О развитии логического мышления у школьников / Е.Н. Кабанова-Меллер // Советская педагогика. М., 1956. Вып. 4. с. 28–38.
32. Крюков С. и Макарова А. Коррекция познавательных процессов в младшем подростковом возрасте. Издательство: LAMBERT Academic Publishing. 2013. 286 с.
33. Кулагина И.Ю. Университет Российской Академии Образования. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. Учебное пособие. 5–е изд. М: Изд–во УРАО, 1999. 176 с.

34. Кулагина, И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития [Текст] / Пускаева Т.Д. // Дефектология. 1989. №1. с. 3
35. Кедров, Б.М. Обобщение как логическая операция / Б.М. Кедров // Вопросы философии. 1965. №12. с. 46–57.
36. Костюк, Г.С. Теории мышления в современной психологии / Г.С. Кос-тюк. М.: Мир, 2000. 323 с.
37. Колесникова Г. И. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для студентов вузов / Г.И.Колесникова. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 345 с.
38. Карлахайнц Б. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учебное пособие / Б. Карлахайнц. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 208 с.
39. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М: Смысл, 2005. 511 с.
40. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М: Смысл, 2001. 380 с.
41. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. Спб., 2004. 320с.
42. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников. М: Просвещение, 2012. 57с.
43. Лубовский В. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. 2–е изд., испр. М: Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.
44. Лубовский, В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. 2011. № 5. с. 17–26.
45. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н. П. Локалова. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

46. Лифинцева, Н.И. Логические операции как компонент формирования системы знаний у младших школьников: автореферат дисс. канд. пед. наук / Н.И. Лифинцева. М., 1986. 20 с.
47. Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии: М., Изд-во Московского психолого–социального института; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 260-261с.
48. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — Санкт–Петербург: Питер, 2008. 583 с.
49. Макарова И.В. Психология: конспект лекций. М: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010 . 237 с.
50. Мещеряков, А.И. Развитие мышления в системе образования / А.И. Мещеряков. СПб.: Акцидент, 1999. 342 с.
51. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4–е изд., стереотип. – М: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
52. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие Сост.– Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
53. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. Москва: ЛИНКА—ПРЕСС. 1997. 176 с.
54. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб: Речь, 2006. 400 с.
55. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб: Речь, 2001. 220 с.
56. Млочешек Л.И. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития в массовой начальной школе // Вестник ТГПИ, 2010. 5с.
57. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 128 с.

58. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковкин, 1999. 944с.
59. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. 152 с.
60. Овчинников Б. В., Дьяконов И. Ф. Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики. СПб: ЭЛБИ-СПб., 2008. 320 с.
61. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб: "Питер", 2003. 192 с.
62. Петровский А.В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов. М., 1976. 479 с.
63. Петухов В.В. Гиппенрейтер Ю.Б. Функциональные подходы к изучению мышления. Психология мышления. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. 672 с.
64. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва, "Просвещение", 1969. 659 с.
65. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — Москва: Издательство Римис, 2008. — 416 с.
66. Плишкина, Н.Н. Рекомендации для родителей детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] /. Н.Н. Плишкина // Наша сеть: социал. сеть работников образования.
67. Подгорецкая, Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н.А. Подгорецкая; МГУ. М., 1980. 150 с.
68. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддъяков. М.: Педагогика, 1977. 271 с.
69. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. М., Просвещение, 1967. 264 с.
70. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 480 с.

71. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт–Петербург: Питер. 2003. 713 с.
72. Райгородский Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей/Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «Бахрах–М», 2014. 624 с.
73. Резепов И. Ш. Общая психология. Ответы на вопросы /И. Ш. Резепов. Ай Пи Эр Медиа, 2010. 48 с.
74. Столяренко Л.Д. Основы общей психологии 3–е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 672 с.
75. Смирнова А.С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2016. №11. 1783–1785с.
76. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте М.: АСАДЕМА, 2002. 158 с.
77. 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.
78. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М: АРКТИ, 2000. 208 с
79. 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.
80. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. [Текст] / М.В. Душин, В.Н. Куров. Ярославль: "Академия развития", 1997. 192с.
81. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. [Текст] Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 320с.
82. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. [Текст]. М.: Владос, 2004. 184с.
83. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста /Г. Е. Сухарева. М.: Медицина, 2004. 320с.

84. Станиславская И.Г. Психология. Основные отрасли / И.Г. Станиславская. М.: Человек, 2014. 323 с.
85. Тепленькая, Х.М. Формирование логических структур у детей 6-7 лет / Х.М. Тепленькая // XVIII международный психологический конгресс: Психология формирования понятий и умственных действий. М., 1966. с. 109-115.
86. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. Ярославль: Гринго, 1995. 240 с.
87. Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: учеб. пособие для студ. / О.Н. Усанова. М., 1990. 200 с.
88. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Спецкурс: пособие для студ. пед. ин-тов / А.В. Усова. Челябинск: ЧПИ, 1978. 20 с.
89. Филютина Т.Н. Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ// Вестник ШГПУ, № 3(39). 2018. 11 с.
90. Чупров Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практическое пособие для психологов). Москва. Черногорск: СМОПО, 2009. 62 с.
91. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. М: Школьная Пресса, 2003. 96 с.
92. Шеварев П.А. О роли ассоциации в процессах мышления//Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука. 1966. 388 – 390 с.
93. Шевченко С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. 1987. №5. с. 5
94. Шардаков, М.Н. Мышление школьника / М.Н. Шардаков. М.: Учпедгиз, 1963.255 с.

95. Шамарина Е. В. Мышление младших школьников с задержкой психического развития средствами математики/ Е.В. Шамарина// Коррекционная педагогика.2007. № 2. с. 45–53
96. Шичанина Е.Д, особенности объяснения значения слова детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. Д. Шичанина // Дефектология. 2007. № 1. с. 20–26.
97. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2009. 150 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения 19.01.15).
98. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред. –сост. Д. Б. Эльконин. М.: Академия, 2004. 369 с.
99. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие. М., 1996. 416 с.
100. Якиманская, И.С. Знания и мышление школьника / И.С. Якиманская. М.: Знание, 1985.78 с.

Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Николай З.	2 «А» класс	10 лет	ЗПР
2.	Кирилл С.	2 «А» класс	9 лет	ЗПР
3.	Кристина С.	2«А» класс	9 лет	ЗПР
4.	Андрей К.	2«А» класс	9 лет	ЗПР
5.	Карина У.	2 «А» класс	9 лет	ЗПР
6.	Егор К.	2 «А» класс	10 лет	ЗПР
7.	Илья М.	2«А» класс	9 лет	ЗПР
8.	Павел Р.	2«А» класс	9 лет	ЗПР
9.	Виктория Т.	2«А» класс	9 лет	ЗПР
10.	Юлия Н.	2 «А» класс	9 лет	ЗПР
11.	Александра О.	2 «Б» класс	9 лет	ЗПР
12.	Степан П.	2«Б» класс	9 лет	ЗПР
13.	Анастасия К.	2«Б» класс	9 лет	ЗПР
14.	Евгения С.	2 «Б» класс	10 лет	ЗПР
15.	Михаил Т.	2 «Б» класс	10 лет	ЗПР
16.	Семен С.	2«Б» класс	10 лет	ЗПР
17.	Алиса Н.	2 «Б» класс	9 лет	ЗПР
18.	Мария П.	2 «Б» класс	9 лет	ЗПР
19.	Давид Х.	2 «Б» класс	9 лет	ЗПР
20.	Игорь Л.	2 «Б» класс	9 лет	ЗПР

Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 3 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Роман Б.	3«А» класс	10 лет	ЗПР
2.	Елена А.	3«А» класс	11 лет	ЗПР
3.	Иван Д.	3 «А» класс	11 лет	ЗПР
4.	Татьяна А.	3 «А» класс	10 лет	ЗПР
5.	Илья Л.	3 «А» класс	11 лет	ЗПР
6.	Михаил К.	3«А» класс	10 лет	ЗПР
7.	Никита Ш.	3«А»класс	10 лет	ЗПР
8.	Дима Б.	3«А» класс	10 лет	ЗПР
9.	Александр С.	3 «А» класс	10 лет	ЗПР
10.	Алина А.	3«А» класс	10 лет	ЗПР
11.	Богдан Т.	3«Б» класс	11 лет	ЗПР
12.	Слава Р.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
13.	Диана К.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
14.	Жанна С.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
15.	Алексей В.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
16.	Борис А.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
17.	Милена Ч.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
18.	Оксана И.	3«Б» класс	10 лет	ЗПР
19.	Виктор Г.	3 «Б» класс	11 лет	ЗПР
20.	Владислав Ц.	3 «Б» класс	11 лет	ЗПР

Схема ознакомительной беседы с ребёнком

Приветствие: Здравствуй, меня зовут Кристина Александровна.

Вопросы:

- ◆ Скажи, пожалуйста, как тебя зовут?
- ◆ Сколько тебе лет?
- ◆ В каком классе ты учишься?
- ◆ Как у тебя сегодня настроение?
- ◆ Нравиться ли тебе ходить в школу?
- ◆ Сколько у вас сегодня уроков?
- ◆ Чем ты любишь заниматься в свободное время?
- ◆ Давай мы сегодня с тобой порешаем задания? Ты готов (а)?

Стимульный материал для методики «Простые аналогии»
И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) [90, с. 47]

<u>Огурец</u>		<u>Гвоздика</u>
Овощ	=	Сорняк, роса, садик, цветок, земля?
<u>Огород</u>		<u>Сад</u>
Морковь	=	Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка
<u>Учитель</u>		<u>Врач</u>
Ученик	=	Очки, больница, палата, больной, лекарства
<u>Цветок</u>		<u>Птица</u>
Ваза	=	Клюв, чайка, гнездо, перья, хвост
<u>Перчатка</u>		<u>Сапог</u>
Рука	=	Чулки, подошва, кожа, нога, щетка
<u>Темный</u>		<u>Мокрый</u>
Светлый	=	Солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный
<u>Часы</u>		<u>Градусник</u>
Время	=	Стекло, больной, кровать, температура, врач
<u>Машина</u>		<u>Лодка</u>
Мотор	=	Река, маяк, парус, волна, берег
<u>Стол</u>		<u>Пол</u>
Скатерть	=	Мебель, ковер, пыль, доски, гвозди
<u>Стул</u>		<u>Игла</u>
Деревянный	=	Острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная

**Протокол обследования по методике «Простые аналогии»
И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) [90, с. 47]**

ФИО _____ **Класс** _____

Пол _____ **Возраст** _____

Номер задачи	Ответ	Объяснение
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

Вывод: _____

**Стимульный материал к методике «Исключение понятий»
С.Х. Сафоновой (2005)**

Одно из пяти слов в ряду не подходит к остальным. Вычеркни его.

1. Футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол.
2. Темный, светлый, голубой, яркий, тусклый.
3. Самолет, пароход, техника, поезд, дирижабль.
4. Круг, квадрат, треугольник, трапеция, прямоугольник.
5. Смелый, храбрый, решительный, злой, отважный.
6. Спичка, свеча, фонарь, факел, лучина.
7. Часы, барометр, секундомер, аэроплан, термометр.
8. Минутка, секунда, час, вечер, сутки.
9. Азия, Африка, Россия, Европа, Америка.
10. Нож, сабля, шпага, пушка, меч.

Протокол обследования по методике «Исключение понятий»

С.Х. Сафоновой (2005)



Фамилия, Имя _____

Возраст _____

Класс/группа _____

Дата _____

Предмет, выбранный ребенком как «лишний»	Объяснение выбора ребенком	Категория ответа	Балл	Примечание
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Категории ответов	К	КС	Ф	П	Л
Количество ответов по каждой категории					
Процент ответов по данной категории от общего количества ответов					

Стиль мыслительной деятельности

Особенности формирования познавательной деятельности

Психолог _____

Стимульный материал к методике «Последовательность событий»
А. Н. Бернштейна (1994) [79, с. 31]

лист 31



**Протокол обследования по методике «Последовательность событий»
А.Н. Бернштейна (1994)**

ФИО _____ Класс _____

Возраст _____ Пол _____

Наименование серии и замечание экспериментатора	Раскладка	Объяснения испытуемого

Протокол обследования к методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) [7, с. 18]

Фамилия _____

Имя _____

Возраст _____

Класс _____

Дата _____

Метафоры	Объяснение	Примечание
1. Каменное сердце.		
2. Золотые руки.		
3. Железный характер		
4. Глухая ночь.		
Пословицы	Объяснение	Примечание
5. Куй железо пока горячо.		
6. Поспешишь, людей насмешишь.		
7. Что посеешь, то и пожнешь.		

Особенности формирования познавательной деятельности

Таблица 1. Результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) (2 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.		+	
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина С.		+	
4.	Андрей К.		+	
5.	Карина У.			+
6.	Егор К.		+	
7.	Илья М.			+
8.	Павел Р.		+	
9.	Виктория Т.		+	
10.	Юлия Н.		+	
11.	Александра О.			+
12.	Степан П.			+
13.	Анастасия К.		+	
14.	Евгения С.			+
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.		+	
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.		+	
20.	Игорь Л.		+	

Таблица 2. Результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) (3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Роман Б.		+	
2.	Елена А.		+	
3.	Иван Д.		+	
4.	Татьяна А.		+	
5.	Илья Л.		+	
6.	Михаил К.		+	
7.	Никита Ш.		+	
8.	Дима Б.	+		
9.	Александр С.		+	
10.	Алина А.		+	
11.	Богдан Т.	+		
12.	Слава Р.		+	
13.	Диана К.	+		
14.	Жанна С.		+	
15.	Алексей В.		+	
16.	Борис А.		+	
17.	Милена Ч.		+	
18.	Оксана И.		+	
19.	Виктор Г.		+	
20.	Владислав Ц.		+	

Таблица 1. Результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) (2 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	1-4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.			+
2.	Кирилл С.			+
3.	Кристина С.			+
4.	Андрей К.			+
5.	Карина У.			+
6.	Егор К.		+	
7.	Илья М.			+
8.	Павел Р.		+	
9.	Виктория Т.	+		
10.	Юлия Н.		+	
11.	Александра О.			+
12.	Степан П.		+	
13.	Анастасия К.			+
14.	Евгения С.			+
15.	Михаил Т.			+
16.	Семен С.			+
17.	Алиса Н.			+
18.	Мария П.			+
19.	Давид Х.			+
20.	Игорь Л.			+

Таблица 2. Результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) (3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Роман Б.			+
2.	Елена А.			+
3.	Иван Д.		+	
4.	Татьяна А.		+	
5.	Илья Л.			+
6.	Михаил К.			+
7.	Никита Ш.		+	
8.	Дима Б.		+	
9.	Александр С.	+		
10.	Алина А.			+
11.	Богдан Т.			+
12.	Слава Р.	+		
13.	Диана К.			+
14.	Жанна С.		+	
15.	Алексей В.			+
16.	Борис А.			+
17.	Милена Ч.		+	
18.	Оксана И.		+	
19.	Виктор Г.		+	
20.	Владислав Ц.		+	

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) (2 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Николай З.	+		
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина С.		+	
4.	Андрей К.		+	
5.	Карина У.		+	
6.	Егор К.	+		
7.	Илья М.		+	
8.	Павел Р.		+	
9.	Виктория Т.			+
10.	Юлия Н.	+		
11.	Александра О.		+	
12.	Степан П.		+	
13.	Анастасия К.		+	
14.	Евгения С.		+	
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.			+
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.		+	
20.	Игорь Л.			+

**Таблица 2. Сравнительные результаты изучения уровня установления
причинно-следственных связей учащимися младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий»**

А.Н. Бернштейна (1994)

(3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Роман Б.		+	
2.	Елена А.		+	
3.	Иван Д.	+		
4.	Татьяна А.	+		
5.	Илья Л.	+		
6.	Михаил К.		+	
7.	Никита Ш.		+	
8.	Дима Б.		+	
9.	Александр С.	+		
10.	Алина А.	+		
11.	Богдан Т.		+	
12.	Слава Р.		+	
13.	Диана К.	+		
14.	Жанна С.	+		
15.	Алексей В.	+		
16.	Борис А.		+	
17.	Милена Ч.		+	
18.	Оксана И.		+	
19.	Виктор Г.	+		
20.	Владислав Ц.	+		

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) (2 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Николай З.	+	
2.	Кирилл С.		+
3.	Кристина С.		+
4.	Андрей К.	+	
5.	Карина У.		+
6.	Егор К.	+	
7.	Илья М.		+
8.	Павел Р.		+
9.	Виктория Т.	+	
10.	Юлия Н.	+	
11.	Александра О.		+
12.	Степан П.	+	
13.	Анастасия К.	+	
14.	Евгения С.		+
15.	Михаил Т.		+
16.	Семен С.	+	
17.	Алиса Н.	+	
18.	Мария П.		+
19.	Давид Х.	+	
20.	Игорь Л.		+

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) (3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Роман Б.		+
2.	Елена А.	+	
3.	Иван Д.	+	
4.	Татьяна А.	+	
5.	Илья Л.	+	
6.	Михаил К.	+	
7.	Никита Ш.	+	
8.	Дима Б.	+	
9.	Александр С.	+	
10.	Алина А.	+	
11.	Богдан Т.	+	
12.	Слава Р.	+	
13.	Диана К.	+	
14.	Жанна С.	+	
15.	Алексей В.	+	
16.	Борис А.		+
17.	Милена Ч.		+
18.	Оксана И.	+	
19.	Виктор Г.	+	
20.	Владислав Ц.	+	

Таблица 1. Результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) (Контрольный эксперимент – 2 «Б» класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Александра О.		+	
2.	Степан П.		+	
3.	Анастасия К.	+		
4.	Евгения С.		+	
5.	Михаил Т.		+	
6.	Семен С.	+		
7.	Алиса Н.		+	
8.	Мария П.		+	
9.	Давид Х.		+	
10.	Игорь Л.		+	
Итого Человек:		2	8	0

**Таблица 2. Результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005)
(Контрольный эксперимент – 3 «Б» класс)**

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Богдан Т.	+		
2.	Слава Р.		+	
3.	Диана К.	+		
4.	Жанна С.		+	
5.	Алексей В.	+		
6.	Борис А.		+	
7.	Милена Ч.		+	
8.	Оксана И.		+	
9.	Виктор Г.		+	
10.	Владислав Ц.		+	
Итого Человек:		3	7	0

Таблица 1. Результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) (Контрольный эксперимент – 2 «Б» класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	1-4 баллов (низкий уровень)
1.	Александра О.		+	
2.	Степан П.	+		
3.	Анастасия К.		+	
4.	Евгения С.			+
5.	Михаил Т.		+	
6.	Семен С.			+
7.	Алиса Н.		+	
8.	Мария П.		+	
9.	Давид Х.		+	
10.	Игорь Л.		+	
Итого Человек:		1	7	2

Таблица 2. Результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001)

(Контрольный эксперимент – 3 «Б» класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	5-8 баллов (средний уровень)	0-4 баллов (низкий уровень)
1.	Богдан Т. «Б»		+	
2.	Слава Р.	+		
3.	Диана К.			+
4.	Жанна С.	+		
5.	Алексей В.			+
6.	Борис А.			+
7.	Милена Ч.		+	
8.	Оксана И.		+	
9.	Виктор Г.		+	
10.	Владислав Ц.		+	
Итого Человек:		2	5	3

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) (Контрольный эксперимент – 2 «Б» класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Александра О.	+		
2.	Степан П.		+	
3.	Анастасия К.		+	
4.	Евгения С.	+		
5.	Михаил Т.		+	
6.	Семен С.		+	
7.	Алиса Н.		+	
8.	Мария П.		+	
9.	Давид Х.		+	
10.	Игорь Л.		+	
Итого Человек:		2	8	0

**Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня установления
причинно-следственных связей учащимися младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Последовательность событий»
А.Н. Бернштейна (1994)
(Контрольный эксперимент – 3 «Б» класс)**

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Богдан Т.		+	
2.	Слава Р.		+	
3.	Диана К.	+		
4.	Жанна С.	+		
5.	Алексей В.	+		
6.	Борис А.	+		
7.	Милена Ч.		+	
8.	Оксана И.	+		
9.	Виктор Г.	+		
10.	Владислав Ц.	+		
Итого Человек:		7	3	0

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001) (Контрольный эксперимент – 2 «Б» класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Александра О.	+	
2.	Степан П.	+	
3.	Анастасия К.	+	
4.	Евгения С.		+
5.	Михаил Т.		+
6.	Семен С.	+	
7.	Алиса Н.	+	
8.	Мария П.	+	
9.	Давид Х.	+	
10.	Игорь Л.		+
Итого Человек:		7	3

**Таблица 1. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б. В. Зейгарник (2001)
(Контрольный эксперимент – 3 «Б» класс)**

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Богдан Т.	+	
2.	Слава Р.	+	
3.	Диана К.	+	
4.	Жанна С.	+	
5.	Алексей В.	+	
6.	Борис А.	+	
7.	Милена Ч.		+
8.	Оксана И.	+	
9.	Виктор Г.	+	
10.	Владислав Ц.	+	
Итого Человек:		9	1