

**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

Вставская Мария Андреевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

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

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

**Допускаю к защите:**

и.о. зав. кафедрой

к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

(дата, подпись)

Обучающийся Вставская М.А.

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования .....	8
1.1. Проблема изучения мышления в психологии.....	8
1.2. Особенности развития мышления детей младшего школьного возраста.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	27
Выводы по первой главе.....	41
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	43
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	43
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования. ....	46
Выводы по второй главе.....	54
Глава 3. Реализация программы психологической коррекции словесно– логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	57
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. ....	57
3.2. Содержание программы психологической коррекции словесно– логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. ....	60
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	66
Выводы по третьей главе.....	77
Заключение. ....	79
Список литературы .....	82
Приложения .....	93

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В последние десятилетия XX века остро возникла проблема роста числа детей с нарушениями в психическом и физическом развитии. По данным, представленным на сайте, Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), только 20% рождающихся детей являются здоровыми, остальные же дети по своему психофизиологическому состоянию либо входят в группу риска, либо страдают нарушениями психофизического развития. Эта статистика является пугающей. Вследствие увеличения числа детей с различными проблемами в развитии, снижается рождаемость детей.

Задержка психического развития является самой распространённой формой нарушений в развитии. В младших классах число таких детей колеблется от 5 до 11%.

Изучение детей с данной нозологией начинается ещё с конца 50-х годов XX века. Проблемой изучения детей с задержкой психического развития занимались выдающиеся учёные–дефектологи, психологи и педагоги, такие как: Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и другие. Среди младших школьников, которые испытывали проблемы в учебной деятельности, они выделили неуспевающих учеников, черты поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми детьми. Эти ученики были объединены в особую категорию.

По данным различных исследований, в России примерно 30% детей младшего школьного возраста не справляются с требованиями школьной программы. Физическое развитие этих детей приближено к норме, однако у таких детей наблюдаются трудности в усвоении учебного материала вследствие сниженной работоспособности, низкого уровня познавательной активности и замедленного темпа переработки информации, неустойчивости внимания, сниженного объёма памяти и

недоразвитости наглядно–образного и словесно–логического мышления. К тому же, на практике все ещё существуют трудности правильного распознавания детей с задержкой психического развития, отделение их от умственно отсталых детей.

Изучением мыслительных процессов 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).

Исследование авторов показали, что к основным особенностям мыслительных процессов детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития можно отнести: несформированность когнитивной мотивации, отсутствие ориентировочного этапа в ходе решения мыслительных задач, поспешность и неорганизованность, доминирующие в их работе. Такие дети стараются быстрее выполнить задания, упуская важные детали, у них возникают трудности в удержании словесной инструкции, в классификации предметов, их сравнении и обобщении.

Необходимо своевременно выявлять нарушения в психическом развитии таких детей, тщательно изучать особенности развития их познавательных процессов, реализовывать коррекционные программы для успешного включения младших школьников с данной нозологией в образовательный процесс.

Младшие школьники с задержкой психического развития особенно нуждаются в изучении и коррекции словесно–логического мышления, необходимого для успешного обучения в школе.

**Цель исследования:** выявить особенности словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и провести психокоррекционную работу, направленную на его развитие.

**Объект исследования:** словесно–логическое мышление детей младшего школьного возраста.

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

**Гипотеза исследования.** У младших школьников с задержкой психического развития словесно-логическое мышление имеет низкий уровень развития. Использование разработанной нами программы психологической коррекции словесно-логического мышления окажет положительное влияние на его развитие у данной категории испытуемых.

В соответствии с поставленной целью предстояло решить следующие задачи исследования:

1. На основании анализа общей и специальной психолого–педагогической литературы определить современное состояние проблемы исследования.

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

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

**Методологические основы исследования:**

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

Ранняя концепция о развитии мышления ребенка 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.);

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); Т.В. Егорова, (1984), Смирнова А.С. (2016), Левицкая Л.В. (2016) и др.)

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

- теоретические (анализ психолого–педагогической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические методы (изучение психолого–педагогической документации на каждого ребенка, принимавшего участие в исследовании; констатирующий эксперимент; опрос; беседа; наблюдение);
- методы количественной, качественной обработки данных и интерпретационные методы.

В психологическое исследование нами были включены следующие психодиагностические **методики**: методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене, 2019) [100]; методика «Выявление общих понятий» (Карелин А.А., 2007); методика «Изучение скорости мышления» (Карвасарский Б.Д., 2004).

**Организация исследования.** Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7» г. Красноярска (МБОУ «Гимназия №7»). В исследовании приняли участия 22 учащихся 4 класса в возрасте 10–11 лет. Все школьники имеют заключение ПМПК «Задержка психического развития».

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в период с 2019 по 2022 год и включало в себя следующие этапы:

Подготовительный этап. На данном этапе осуществлялся подбор, изучение и анализ психолого–педагогической и специальной литературы по

проблеме исследования. Определялось современное состояние изучение проблемы, теоретические и методологические основы работы.

**Констатирующий этап.** На этом этапе осуществлялось проведение констатирующего эксперимента, который включал в себя количественный и качественный анализ полученных результатов исследования по изучению особенностей словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Формирующий этап.** Выделение контрольной и экспериментальной группы детей. Разработка и реализация программы психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Контрольный этап.** Реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов исследования. Сравнение результатов исследования по изучению уровня развития словесно–логического мышления, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

**Заключительный этап.** Описание выводов и заключения. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Теоретическая значимость исследования:** результаты исследования позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Практическая значимость:** полученные результаты исследования могут быть полезны педагогам и психологам при организации психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 100 источников, приложения. Общий объем работы составляет 119 страниц.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Проблема изучения мышления в психологии

В течение XX века многие как зарубежные, так и отечественные психологи обращались к исследованию мышления. Среди них можно выделить Дж. Уотсона, Ж. Пиаже, З. Фрейда и других. Среди отечественных учёных, изучавших мышление, можно назвать С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, П. Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомирова, Н.Н. Данилову и других.

Мышление есть высший познавательный процесс, представляющий собой форму творческого отражения человеком действительности, где рождается результат, который в данный момент у субъекта не существует. Это сложная умственная и практическая деятельность, которая включает в себя действия и операции приобретённого и познавательного характера. Рассмотрим, как трактуют мышление различные психологи.

Леонтьев А.Н. писал, что «процесс мышления – это сознательное отражение человеком действительности в таких объективно существующих её условиях и отношениях, в которые включены объекты, недоступные непосредственному восприятию». [58]

П.С. Гуревич под «мышлением» понимал внутреннее стремление человека овладеть своими собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями. [28]

С точки зрения психолога О.К. Тихомирова, мышление – это познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным и опосредованным отражением реальности. [88]

Б. Г. Мещеряков и Зинченко В. П. считают, что мышление – это множество разных по организации, уровню и средствам психических

процессов, которые осуществляют решение проблемных задач. [11]

Н.Н. Данилова, советский и российский психолог, определяет мышление как процесс деятельности познания, при котором субъект оперирует различными типами обобщений, включая образы, понятия или категории. [29]

По мнению доктора психологических наук М.И. Еникеева, мышление – психический процесс обобщенного и опосредованного отражения устойчивых, закономерных свойств и отношений действительности, значимых для решения познавательных проблем, схематического ориентирования в конкретных ситуациях. [36]

С.Л. Рубинштейн определяет мышление как познание объективной реальности, опосредованное (основанное на раскрытие связей и отношений) и обобщённое. [68] Рубинштейн писал, что мышление появляется, когда возникает проблемная ситуация. Проблемная ситуация, по Рубинштейну, это столкновение между условиями и требованиями задачи, когда появляется новая цель, а старые средства и способы её достижения становятся неэффективными. [49]

Мышление помогает найти ответы на вопросы, которые не могут быть разрешены путем прямого, чувственного восприятия. Благодаря мышлению человек может ориентироваться в окружающем мире, использовать ранее полученную информацию, обобщения в новой обстановке.

Мыслительный процесс социально обусловлен. Он возникает только в общественных условиях существования человека, в его основе лежит общественно–исторический опыт людей. [82]

Основными характерными чертами мыслительного процесса являются: обобщённое и опосредованное отражение действительности, связь мышления со сферой практической деятельности, неразрывная связь мышления с речью. [99]

Мы раскрыли понятие «мышления» в трудах многих авторов. Теперь же необходимо определить, что же такое мысль. Шадриков В.Д. считает, что мысль – это связь свойств вещи с вещью, зафиксированная субъектом восприятия, имеющая для субъекта функциональную значимость. Функциональная значимость составляют потребности субъекта и его цели. А удовлетворение этих потребностей связано с переживаниями. [93] В мысли значение вещи через её признаки связывается с потребностями и переживаниями. Мысль всегда порождается конкретным человеком. Основными её характеристиками являются предметность и субъективность. Мысль – это элемент индивидуального сознания.

«Мысль» означает – «операция с понятиями», поэтому понятийное мышление становится синонимом мышления в целом. Мышление – это деятельность души или ума, и тело никак не участвует в когнитивных актах. У животных нет способности к мышлению, это прерогатива человека.[25]

Первые представления о закономерностях психической жизни были связаны с образованием ассоциаций (связей). Согласно ассоцианистской теории еще в XVII в. считалось, что связь представлений образует мнение. Понятие «ассоциации» стало центральным в понимании основных психических процессов. [65] Мышление – это процесс накопления ассоциаций. В тот период психология мышления еще не выделилась в отдельный раздел.

В начале 20–х годов XX века предметом психологии стала проблема мышления. Вюрцбургская психологическая школа, представителями которой являлись О. Кюльпе, А. Мессер и К. Бюллер, впервые в истории психологии стала работать с мышлением, как с предметом специального экспериментального исследования.

Психологами этой школы было установлено, что мыслительный

процесс – это процесс, несводимый к чувственным образам. Он зависит от различных факторов, в том числе и от установки, возникающей при принятии задачи. Эти данные показали, что психологические закономерности несводимы к логическим. Таким образом, изучение мышления стало приобретать психологические контуры. [89]

Представители гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Дункер) рассматривали мышление как акт переконструирования ситуации. Гештальтпсихология сформировалась как оппозиция ассоциативной психологии. В качестве основного принципа всех психических процессов представители гештальтпсихологии выдвинули принцип целостности, противопоставив его ассоциативному принципу элементов. Они считали, что все процессы в природе изначально целостны. Первичным содержанием любого психического явления являются целостные образования или «гештальты». Все психические процессы зависят от всех воздействующих на организм раздражителей, а не от отдельных ощущений и их комбинаций. Именно поэтому это направление получило название гештальтпсихологии.[14] Принцип целостности стал одним из основных принципов организации, проведения исследований, а так же интерпретации их результатов.

Основатель бихевиоризма Дж. Уотсон соотносил мышление с внутренней речью и средствами невербальной коммуникации. По Уотсону, мышление – это процесс формирования сложных связей между стимулом и реакцией, становление практических навыков, связанных с решением задач. Бихевиористы считали, что и мысль, и речь образуются (порождаются) двигательной активностью. Разница между мыслью и речью для них состоит в том, что мысль – это внутренний диалог с самим собой, а речь – это та же мысль, которая произносится вслух. Речь и мышление бихевиористы рассматривали как виды навыков. Навык – это индивидуально приобретённое или заученное действие. [38]

Бихевиористы представляли мыслительную деятельность человека как систему сложных цепей внутренних речевых навыков, формирующихся по схеме «стимул–реакция», где в «моторные акты» включается психологическое явление – мотивация в виде «стимула».

Психоаналитическая теория, основателем которой является З. Фрейд, утверждала, что целью и основной функцией мышления является нахождение способа реализации бессознательных стремлений с учётом социокультурной ситуации. Фрейд так же сделал предположение о природе мыслительной деятельности. Он считал, что первопричиной появления мышления являлась необходимость удовлетворения биологических потребностей. Человек представлял образы объектов, необходимые для удовлетворения возникшей у него потребности (например, потребность в пище), а мышление находило различные варианты преобразование этих образов в действительность.

Французский психолог и философ Жан Пиаже в Когнитивной теории описал стадии развития мышления. Он первый понял, изучил и выразил качественное своеобразие детского мышления и стадии его развития. По его теории, на каждой стадии развития появляются новые познавательные процессы, определяющие границы того, чему можно научить ребёнка в данный конкретный период:

Первая стадия – сенсомоторная (0–2 года). Ребёнок психологически отделяет себя от внешнего мира, познаёт себя как субъекта действия. У него появляется волевое управление своим поведением. К ребёнку приходит осознание устойчивости и постоянства внешних объектов.

На второй стадии – дооперационной (2–7 лет) – дети начинают пользоваться речью. Теперь они становятся способными представить предметы и образы словами, описать их. На этой стадии начинается формирование мыслительных операций. У ребёнка ярко проявляется эгоцентризм мышления (т.е. ребёнку трудно осознать точки зрения других

людей, встать на позицию другого человека).

Третья стадия – стадия конкретных операций (7–12 лет) – дети уже могут логически объяснять выполняемые действия, рассматривать разные точки зрения. Их оценки различных ситуаций и явлений становятся более объективными.

На последней стадии – стадии формальных операций (12–18 лет) – у детей появляется способность рассуждать, оперировать абстрактными понятиями.

Развитие мышления ребёнка, по Ж. Пиаже, – это смена умственных позиций, которые переходят от эгоцентризма к децентрации. Децентрация – это умение человека видеть различные точки зрения на субъект. Открытие феномена «эгоцентризм детского мышления» является величайшим достижением Пиаже. [44] Эгоцентризм – это абсолютизирование собственной познавательной перспективы, неспособность понимать различные позиции по отношению к какому-либо предмету или явлению.

Теперь мы обратимся к изучению мышления в советской психологии.

Одним из основных положений советских психологов о мыслительном процессе (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) является то, что мышление есть процесс овладения системами общественно исторически выработанной деятельности и знаний.

Достижением одного из советских психологов, П.Я. Гальперина, является разработка теории формирования интеллектуальных операций. Основу данной теории составили представления о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. [24]

Гальперин П.Я. считал, что развитие мышления ребёнка на ранних

этапах обусловлено предметной деятельностью, манипулированием предметами. Он теоретически и экспериментально показал, что мышление формируется поэтапно, в процессе превращения внешнего действия во внутреннее. Итак, он выделил 5 этапов:

Первый этап. На этом этапе формируется ориентировочная основа будущего действия. Ребёнок только знакомится и разбирается в содержании усваиваемого действия: в свойствах предмета, в порядке исполнения операций.

Второй этап. На этом этапе развивается умственное действие, формирование которого обусловлено манипулированием предметами. То есть действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами, например, перекладывание кубиков при счёте.

Третий этап. На данном этапе действие из внешнего плана переносится во внутренний. Это происходит с помощью речи. Выполнение любого предметного действия предполагает использование речи. То есть ребёнок изучает материал с помощью громкой речи, обращённой к другому человеку.

Четвёртый этап. Ребёнок отказывается от внешней речи и начинает планировать различные действия при опоре на речь внутреннюю.

Пятый этап. На этом этапе ребёнок начинает действовать во внутреннем плане. Он решает задачу и даёт только конечный ответ. На этом этапе формируется умственное действие, появляется «феномен чистой мысли».

На каждом этапе действие изменяется и преобразуется. Меняются мера освоенности, уровень выполнения и полнота операций.

Большой вклад в развитие психологии, и в частности психологии мышления, в XX веке внёс Лев Семёнович Выготский. Он ввёл понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание) как специфически

человеческой, социально–обусловленной форме психики, а также заложил основы культурно–исторической концепции психического развития человека. [86]

Л. С. Выготский понимал мыслительный процесс, как процесс культурный, невозможный без использования языка. Предметом изучения психологии мышления являлось речевое мышление. Понятие выступало в качестве основной единицы речевого мышления. Именно Л.С. Выготский впервые в психологии начал изучать понятия, и процесс их возникновения, вследствие чего он экспериментально выявил следующие стадии развития мышления:

Первая стадия – синкретическое мышление. На этой стадии мышление зависит от восприятия. Значение слова представляет собой незаконченное синкретическое сцепление отдельных предметов, которые связаны друг с другом в представлении и восприятии ребёнка. Они представляют собой один слитный образ.

Вторая стадия – мышление в комплексе. Эта стадия характеризуется образованием понятий–комплексов на основе отдельных объективных признаков. Эти комплексы имеют 4 вида: коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов, в основе которых лежит функциональный признак), ассоциативный (отнесение объектов к одному классу на основе внешне обнаруженной связи), цепной (объединение происходит от одного признака к другому), псевдопонятие (образы, а не логические связи).

Третья стадия – мышление в понятиях. На этой стадии у ребёнка появляется способность к анализу, абстракции, теоретическому рассуждению. Он становится способным выделять предметы, а затем соединять их в целое понятие независимо от принадлежащих к ним предметов.

Теперь мы изучим, на какие виды делится мышление. Итак,

традиционно выделяют различные уровни развития мышления, которые формируются на разных возрастных стадиях развития ребёнка: наглядно–действенное, наглядно–образное, словесно–логическое. [74]

Наглядно–действенное мышление. Этот вид мышления определяется возможностью наблюдать реальные объекты и познавать отношения между ними на практике. [74] Это ранняя форма мышления, которая появляется у ребёнка тогда, когда он начинает с помощью восприятия познавать окружающий мир (стояние, сидение, ходьба, манипуляции с предметами, акт хватания). Данный вид мышления появляется до включения речи в мышление примерно в возрасте от 2 до 2,5 лет, поэтому Л.С. Выготский назвал его доречевым. [97].

Наглядно–образное мышление. На этом уровне развития мышления человек оперирует наглядными изображениями объектов через их образы. Этот вид мышления формируется у детей в возрасте от 2–2,5 до 4–5,5 лет. Это уже речевое или символическое мышление, так как наглядные образы и действия с предметами имеют названия, а это знаменует начало мысли. Тем не менее, ребенок не отделяет еще мысль об объекте и сам этот объект, для него они слиты воедино. [53] При наглядно–образном мышлении человек привязан к действительности, а различные образы представлены в его памяти. [81]

Словесно–логическое мышление. На этом уровне человеку становится доступна реальность в словесном оформлении. Он начинает оперировать логическими понятиями, познавать существенные закономерности и взаимосвязи реальности.

Успешное и продуктивное протекание мыслительной деятельности невозможно без логических форм мышления. Эти формы обуславливают убедительность, непротиворечивость и адекватность мышления. Мышление человека протекает в форме понятий, суждений и умозаключений.

Понятие – это отображение в сознании человека отличительных особенностей предметов (явлений) и их признаков, выраженных словом или группами слов. Например, к понятию "человек" можно отнести такие признаки, как трудовая деятельность, производство орудий труда, членораздельная речь. Все эти необходимые важнейшие свойства отличают людей от животных. [73]

Понятие свойственно только словесно–логическому мышлению. Ещё Л.С. Выготский говорил, что развитие мышления связано с развитием понятий. Лишь с развитием понятий становится возможным речевое мышление.

Суждение – это установление связей между понятиями о предметах и явлениях, об их свойствах и признаках. Суждения всегда представлены в словесной форме, в них раскрывается содержание понятий.

Умозаключение – это выделение нового суждения из двух (или более) уже существующих суждений. Н.Ю. Дмитриева пишет, что выделяют две формы умозаключений.

Простой формой умозаключения является силлогизм – вывод, сделанный на основе частного и общего суждений [32]. Любой процесс доказательства – это цепочка силлогизмов, последовательно вытекающих один из другого.

Более сложной формой умозаключений являются дедуктивные и индуктивные умозаключения. Индуктивное умозаключение (или индукция) – это выведение из единичных, частных случаев общего суждения. Дедукция, напротив, – это умозаключение, в основе которого лежит переход от общего положения к частному.

Процесс мышления основан на мыслительных операциях. Это составляющие мыслительной деятельности, необходимые для решения различного рода задач. Это взаимосвязанные и переходящие друг в друга стороны мыслительного процесса. Они являются обратимыми. [70]

Развитие словесно-логического мышления связано непосредственно с развитием операций мышления. [13]

Выделяют следующие мыслительные операции:

**Сравнение.** Сопоставляя свойства предметов и явлений, оно вскрывает их тождество и различие. [81] По словам многих исследователей, сравнение является первичной и элементарной формой познания, т.к. многие явления в первую очередь познаются путем сравнения.

**Классификация** – это операция мышления, в основе которой лежит группировка понятий какой-либо области знаний или деятельности человека, необходимая для установления связи между этими понятиями.

**Анализ** – это мыслительная операция, которая заключается в мысленном расчленении каких-либо предметов, явлений, ситуаций и выявление составляющих их элементов и частей. Например, таких частей как форма, цвет, вкус. С помощью анализа человек может вычлнить явление из случайных несущественных связей, в которых эти явления даны ему в восприятии. [81]

**Синтез** противоположен анализу. Он раскрывает расчленяемое анализом целое, вскрывает существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

**Абстракция** – это операция мышления, которая заключается в выделении одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, и отвлечении от других сторон и свойств этих предметов и явлений.

**Обобщение** – это объединение различных предметов и явлений по какому-либо одному признаку.

**Конкретизация** представляет собой движение мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретному, с целью раскрытия его содержание. К конкретизации обращаются и в том случае, когда

необходимо показать проявление общего в единичном. [32]

П.А. Шеварев (1966) подчёркивает, что перечисленные операции мышления составляют основу умозаключений, ведущих к получению ответа на стоящий перед нами вопрос, и представляют собой основные компоненты процесса мышления. [97]

Важно отметить, что сформированность мыслительных операций является необходимым условием сознательного и прочного усвоения материала учебных дисциплин, средством систематизации новых знаний. Именно от особенностей развития мышления во многом зависит успешная учебная деятельность ребёнка. [26]

Итак, мышление является высшим познавательным психическим процессом и представляет собой форму творческого отражения человеком действительности. Мышление человека представлено различными видами и формами, а мыслительный процесс невозможен без логических операций. Изучением мышления занимались отечественные и зарубежные психологи и педагоги, труды которых внесли огромный вклад в развитие представлений о формировании детского мышления. Некоторыми из них были выделены особенности развития детского мышления, которые будут рассмотрены нами в следующем параграфе.

## **1.2 Особенности развития мышления детей младшего школьного возраста**

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 лет до 9–11 лет.

А. А. Реан утверждает, что возраст 7–11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребёнка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. [77]

Швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже, изучавший стадии развития мышления, установил, что для мышления ребёнка 6–7 лет характерны две особенности. Первой из них является несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей.

Вторая особенность – это неспособность учесть сразу несколько признаков предмета и сопоставить их изменения (центрация). То есть дети склонны обращать внимание только на одну характеристику какого-либо объекта и игнорировать остальные. Феномен центрации предполагает, что ребёнку трудно представить, что его взгляд на мир отличается от того, как видят этот мир другие люди. Он не способен учесть в своих рассуждениях точку зрения других людей, его виденье мира представляется ему единственно верным. Данный феномен называют детским эгоцентризмом.

У ребёнка 6–7 лет к моменту поступления в школу должно быть хорошо сформировано наглядно–действенное мышление. Наглядно–действенное – это элементарное мышление. В его основе лежит непосредственное восприятие предметов через физический контакт с этими предметами.

В своих исследованиях Г.И. Минская показала, что опыт, который ребёнок получает в ходе решения задач наглядно–действенного характера, оказывает большое влияние на переход другим видам мышления: наглядно–образному и словесно–логическому. [63]

У ребёнка 7–11 лет мыслительный процесс тесно связан с восприятием. Содержание понятий и обобщений – это в основном наглядно воспринимаемые черты предметов и явлений. Так, первоклассники начинают понимать общее только тогда, когда оно конкретизируется с помощью примеров.

К началу данного возраста дети хорошо ориентируются в

окружающем мире, легко запоминают информацию разнообразного содержания, многочисленные стихи, рассказы и сказки, умеют решать задачи, которые даны в наглядном плане, могут связно рассказать о чём–либо.

Психическое развитие ребёнка характеризуется неравномерностью, то есть в психическом развитии существуют периоды, когда какая–либо функция доминирует, а оставшиеся функции оказываются на периферии сознания. В разные возрастные периоды какой–либо один из психических процессов становится ведущим. Такие периоды называются сензитивными.

В отечественной психологии одним из первых описал подобное явление Л.С. Выготский. Он писал, что в сензитивный период различные влияния воздействуют на весь ход психического развития ребёнка, вызывая в нём глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия являются нейтральными или даже могут оказать обратное действие на ход развития. [22]

Сензитивные периоды – это не биологическая характеристика возраста, а специфика совместной работы между ребёнком и взрослым, в ходе которого проходит обучение. Выготский говорил о том, что в сензитивный период некоторые условия, к которым можно отнести и обучение, могут оказать положительное влияние на развитие ребёнка тогда и только тогда, когда необходимые, соответствующие этапы развития ещё не закончились. Например, возраст от 2 до 5 лет является сензитивным периодом для овладения родным языком. В это время ребёнок активно расширяет свой словарный запас. В раннем детстве активно развивается восприятие, а в дошкольном возрасте – память.

В младшем школьном возрасте главное значение приобретает развитие мышления. В школьный возраст, ребенок вступает с относительно слабой функцией интеллекта. Для сравнения можно

привести функции восприятия и памяти, развитые гораздо лучше [20]. Именно во время обучения в школе интеллект ребенка развивается интенсивнее всего.

Благодаря включению ребёнка в учебную деятельность, мышление начинает активно развиваться, влечёт за собой преобразование, изменение других психических процессов. Выготский Л.С. писал, что с началом обучения в школе мышление начинает занимать центральное место в психическом развитии ребёнка. Оно становится главным среди других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [23].

А.С. Смирнова (2016) и Л.В. Левицкая (2016) так же подчёркивали передовое развитие мышления в младшем школьном возрасте. Для развития мышления младшего школьника характерен высокий темп, в его интеллектуальных процессах происходят качественные изменения [83].

В.С. Мухина писала, что развитие мышления зависит от обучения ребёнка. Этот факт позволяет управлять развитием ребёнка, выстраивать обучение ребёнка в школе так, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий [63].

Выделяют две стадии развития мышления: допонятийная и понятийная. На допонятийной стадии суждения детей единичные, о данном конкретном предмете и относятся к наглядной действительности. Р.М. Грановская отметила, что изначально логика не врожденна и развивается в процессе оперирования предметами. По мнению Р.М. Грановской, на первой стадии формируются свойства, которые позволяют преодолеть ряд пространственных и временных ограничений [27].

На понятийной стадии развития мышления у ребёнка появляются способности к оперированию понятиями и использованию логических конструкций.

Мышление младшего школьника находится на переломном этапе

развития. В этот период совершается переход от наглядно – образного мышления к словесно–логическому.

Наглядно–образное мышление – это мышление, при котором задачи решаются в результате внутренних действий с образом. Возникновение этого вида мышления обусловлено развитием символических функций, благодаря которым образы предметов начинают выступать в качестве заместителей реальных объектов. Наглядно–образное мышление позволяет решать различные задачи в непосредственно наглядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. Ребёнку необязательно брать предмет в руки, а достаточно отчётливо представить его.

Учебная деятельность требует от ребёнка постепенного овладения научными понятиями. Вследствие овладения системой понятий, происходит усвоение и систематизация знаний, развитие понятийного мышления. Ребёнок постепенно начинает делать выводы на основе внутренних свойств и отношений. У ребёнка младшего школьного возраста постепенно формируется словесно–логическое мышление. У него появляются логически верные рассуждения: он использует операции. Однако это еще не формально–логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале [56].

Словесно – логическое мышление невозможно без языковых средств. Оно является наиболее поздним этапом исторического и онтогенетического развития мышления.

И.Ю. Кулагина подчёркивает, что когда ребёнок в процессе обучения в начальной школе овладевает системой научных понятий, у него начинается развитие понятийного мышления. Теоретическое

мышление даёт ребёнку возможность решать задачи, при этом опираясь на внутренние, существенные свойства и отношения, а не на внешние, наглядные признаки предметов [37].

Одной из центральных задач обучения детей в начальной школе является развитие системы понятий. Это задача решается, при этом сочетая в себе как развитие дедуктивных, так и индуктивных видов обобщения [18].

На начальном этапе обучения для ребёнка характерны отсутствие систематичности знаний, а также недостаточное развитие системы понятий. Это приводит к тому, что в мышлении младшего школьника господствует логика восприятия. Ему трудно оценить одно и то же количества песка или воды как равное, когда на его глазах происходит изменение их вида в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребёнок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый момент изменения предметов.

Однако в дальнейшем ребёнок учится соотносить отдельные факты, складывать их в единое целое. Он формирует для себя абстрактные знания, отдалённые от прямых источников. Таким образом, на основе наглядно-образного мышления формируется словесно-логическое мышление, которое даёт детям возможность решать большой круг задач и усваивать новые знания.

На развитие у детей словесно-логического мышления большое влияние оказывают задания и упражнения на поиск закономерностей, логические задачи, головоломки [33].

А.В. Белошистая и В.В. Левитас пишут, что у младших школьников доминирующим является наглядно-образное мышление. Это важно учитывать при разработке заданий для развития логического мышления. Так же необходимо, чтобы содержание заданий соответствовали особенностям восприятия и типу мышления младших школьников, так как

развитие словесно–логического мышления происходит в тесной связи с предметно–практической деятельностью [9].

Важно позволять решать задачу ребёнку, используя предметы или образы предметов, если он не может справиться с решением задачи в умственном плане. Это способствует более легкому переходу к деятельности в уме и овладению теоретическими понятиями [78].

По мнению Д.Б. Эльконина, переход мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных психических процессов, составляют основное содержание умственного развития детей.

С момента поступления в школу возникает словесно–логическое мышление. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, которые имеют наглядную основу, а понятия, которые отражают наиболее существенные свойства предметов и явлений, возникающие между ними связи [51].

В связи с реализацией ФГОС НОО к младшим школьникам предъявляется ряд требований. Дети должны овладеть логическими действиями сравнения, анализа, синтеза обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно–следственных связей, построения рассуждений; умением планировать, контролировать и оценивать свои учебные действия. Выполнение данных требований невозможно без развитого словесно–логического мышления. [91]

Развитие и обучение в современных школах строится таким образом, что словесно–логическое мышление получает преимущественное значение. Таким образом, если в первые два года периода обучения младшие школьники взаимодействуют с наглядными образцами, то в 3–4 классах объем такого рода занятий уменьшается. Младшие школьники начинают действовать в уме, рассуждать и анализировать процесс

собственных рассуждений. Они постепенно овладевают приемами мыслительной деятельности [34].

В младшем школьном возрасте появляются такие новообразования как произвольность, внутренний план действий, формируются научные понятия и конкретные операции.

У детей появляется интеллектуальная рефлексия, то есть они становятся способными осознавать содержание своих действий и их оснований. Интеллектуальная рефлексия – это новообразование, которое знаменует собой начало развития теоретического мышления у младших школьников [96]. Теоретическое мышление обнаруживает себя в ситуациях, которые требуют скорее открытие и конструирование правила, а не его применение.

Способность к рефлексии, как утверждает В.А. Крутецкий, возможно сформировать и развить у детей, когда они выполняют действия контроля и оценки [52]. Осознание ребёнком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он становится способным самостоятельно рассказать о своём действии, подробно объяснить, что и для чего он делает.

Внутренний план действий – это умение планировать и выполнять действия во внутреннем плане [19]. Развитие внутреннего плана действия помогает ребёнку свободно ориентироваться в условиях задачи. Дети постепенно учатся начинают выделять в задачах наиболее важные признаки, планировать ход решения задач, оценивать различные варианты ее решения [8].

Формированию способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане способствует необходимость контроля и самоконтроля, важная для учебной деятельности [94].

В этом возрасте постепенно развиваются все три формы мышления: понятие, суждение и умозаключение. В ходе обучения в начальной школе

ребёнок овладевает научными понятиями. Суждения ребёнка развиваются благодаря расширению знаний и выработки установки мышления на истинность. Суждение постепенно становится умозаключением. Ребёнок, разделяя мысленное от действительного, постепенно начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т.е. положение, которое нуждается в проверке [79].

Таким образом, можно сделать вывод, что главной особенностью формирования мышления у детей в младшем школьном возрасте является постепенный переход от наглядно–образного к словесно–логическому мышлению. Помимо этого, мышление младшего школьника отличается высокими темпами развития, активно развиваются все три формы мышления (понятие, суждение и умозаключение), и происходят качественные изменения в интеллектуальных процессах ребёнка.

### **1.3 Современное состояние изучения проблемы словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) – одна из распространённых форм психических нарушений.

ЗПР является слабовыраженным отклонением в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией [72].

Воздействие негативных факторов на этапах пре– и постнатального развития организма может сопровождаться повреждением центральной нервной системы, что обуславливает задержку психического развития (ЗПР) [92].

Определение понятия «задержка психического развития» можно найти в трудах многих советских психологов.

Так, например, Г.Е. Сухарева понимает данный процесс, как более медленный, по сравнению с нормой, темп психического развития, который характеризуется личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности. У этих детей снижена работоспособность, для них характерны быстрая утомляемость и отвлекаемость, преобладание игровых интересов [54].

Согласно В.М. Астапову задержка психического развития представляет собой временное отставание психики в целом или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых). В.М. Астапов говорит о временном отставании, что означает, что дети с ЗПР при своевременной коррекции недостатков в их развитии способны выйти на уровень нормы развития.

Д.В. Зайцев и Н.В. Зайцева к категории детей с ЗПР относили детей с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. Они характеризовали таких детей, как детей, у которых отсутствуют нарушения органов зрения и слуха, опорно–двигательного аппарата. У таких детей нет тяжёлых речевых и интеллектуальных нарушений. При этом у большинства из них отмечается полиморфная клиническая симптоматика: у них несформирована целенаправленная деятельность, для них характерна быстрая истощаемость и низкая работоспособность, а также незрелость сложных форм поведения [40].

А по определению К.С. Лебединской при задержке психического развития речь идёт о замедлении темпа психического развития, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу. К характерным чертам ЗПР Лебединская относил следующие: недостаточность общего запаса знаний, незрелость мышления, преобладание игровых интересов, малая интеллектуальная целенаправленность.

В настоящее время широко используется следующее определение ЗПР. Задержка психического развития – нарушение нормального темпа

психического развития, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Исходя из данных определений, можно выявить основные особенности развития познавательной и эмоционально–личностной сферы детей с ЗПР.

У детей с ЗПР недоразвита эмоционально–волевая сфера, словесно–логическое мышление. У них ограничен объём памяти и снижена прочность запоминания, внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, быстрая утомляемость, низкая познавательная активность, низкий уровень работоспособности, замедлены процессы переработки информации, низкий объём и темп работы.

Незрелость эмоционально–волевой сферы проявляется в неуверенности, боязливости, капризности, импульсивности, внушаемости. Для таких детей характерна несамостоятельность, безынициативность, затруднения в организации целенаправленной деятельности, неспособность к длительному волевому усилию.

ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа. В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны, а также способны принимать помощь. У них отсутствуют аномалии внешности. При этом в одних случаях при ЗПР ведущей является задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко, в других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы[80].

Так же в отличие от умственной отсталости, при задержке психического развития дети осознают свой дефект. Как следствие, у таких детей зачастую занижена самооценка. Задержка психического развития обратима, а также при ней наблюдается мозаичность нарушения мозговых

функций, а не тотальность, как при олигофрении.

Потенциальные возможности детей с ЗПР значительно ниже, чем у нормальных сверстников, но гораздо выше, чем у детей–олигофренов [7].

Существует немало классификаций задержки психического развития. Наиболее распространённой является классификация по этиопатогенетическому признаку К.С. Лебединской. Она выделяет:

ЗПР конституционального происхождения. У таких детей превалируют яркие (при это поверхностные и нестойкие), живые эмоции. Для них характерен повышенный фон настроения, непосредственность, а также преобладание игровой мотивации. Эмоционально–волевая сфера находится на более ранней ступени развития, которая соответствует уровню развития ребёнка более младшего возраста. В поведении преобладают эмоциональные реакции. Такие дети внушаемы и несамостоятельны. Трудности в обучении возникают в основном из–за преобладания игровой мотивации над познавательной, незрелостью эмоционально–волевой сферы и личности в целом.

ЗПР соматогенного происхождения. Перенесённые в раннем возрасте тяжёлые соматические состояния (операции с наркозом, болезни сердца, малая подвижность, астенические состояния) вызывают данный тип задержки в развитии. У таких детей большая физическая и психическая истощаемость. Дети не уверены в себе и боязливы.

ЗПР психогенного происхождения. Этот тип нарушения связан с неблагоприятными условиями воспитания, которые возникли достаточно рано, и действовали достаточно долго. ЗПР такого типа возникает в трёх основных случаях:

Недостаточная опека, безнадзорность. Это наиболее часто встречающийся вариант. В таких случаях аномальное развитие личности ребёнка представляет собой психическую неустойчивость. С ребёнком не занимаются, у него не воспитывают формы поведения, связанные с

активным торможением аффекта, не развивают познавательную деятельность и интеллектуальные интересы. Дети внушаемы, импульсивны. У них наблюдается отсутствие базовых знаний и представлений, которые необходимы для усвоения школьной программы.

Гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи». В данном случае родители «привязывают» ребёнка к себе – они потакают всем его капризам, только хвалят, не ругают, заставляют ребёнка поступать способом, наиболее удобным и безопасным для них. Из окружения ребёнка исчезают любые препятствия, опасности, то, что может причинить ребёнку вред или поранить его. В итоге ребёнок оказывается неспособным преодолевать различные препятствия самостоятельно, соотносить свои желания и потребности с усилиями которые надо приложить, чтобы их реализовать, в результате, возникает всё та же неспособность к торможению собственного аффекта, эмоциональная лабильность. Такой ребёнок несамостоятелен, безынициативен, эгоцентричен, не способен к длительному волевому усилию, а также чрезмерно зависим от взрослых.

Развитие личности по невротическому типу. Наблюдается в семьях с очень авторитарными родителями или там, где допускается постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребёнку или другим членами семьи. В такой семье формируется личность робкая, боязливая. Ребёнок несамостоятелен, нерешителен, безынициативен.

ЗПР церебрально–органического происхождения. Это наиболее часто встречающийся вариант. К причинам возникновения данного вида задержки относят нарушения созревания головного мозга, заболевания матери во время беременности краснухой, гриппом, гепатитом, употребление матерью алкоголя, наркотиков во время беременности [72]. Среди детей с задержкой психического развития церебрально–органического происхождения выделяют группы с проявлениями

психической неустойчивости и психической тормозимости.

Дети первой группы шумные и подвижные. Они не могут усидеть на месте, не умеют следовать правилам, постоянно ссорятся со сверстниками и взрослыми, на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат. По отношению к взрослым бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляют при этом грубость и крикливость.

При психической тормозимости наблюдается личностная незрелость. Ребёнок несамостоятелен, нерешителен, робок, медлителен. Сильная привязанность к родителям приводит к трудностям привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр.

Можно сделать вывод, что во всех формах ЗПР эмоционально–волевая незрелость выступает в качестве ядерного симптома в клинико–психологической структуре дефекта. Вторичные нарушения во всех формах ЗПР в первую очередь связаны с нарушениями познавательной деятельности [48].

Классификация Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. Они выделяют две формы задержки психического развития:

Первый форма. Задержка психического развития, в основе которой лежит психический и психофизический инфантилизм, неосложнённое и осложнённое недоразвитие познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально–волевой сферы.

Вторая форма. Задержка психического развития, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Классификация Г.Е. Сухаревой [98]. Г.Е. Сухарева выделяет дисгармоничный и гармонический инфантилизм. Дисгармоничный инфантилизм включает в себя:

Инфантилизм с более грубыми отклонениями в эмоционально–

волевой сфере: повышенной возбудимостью, раздражительностью.

Инфантилизм, сочетающийся с гипогенитализмом, нарушениями работы гипофиза и другими видами патологии.

Органический инфантилизм, характеризующийся упрощением эмоционально–волевой сферы, нестойкостью и малой дифференцированностью привязанностей, тугоподвижным мышлением.

Гармонический инфантилизм. Подразумевает, что развитие ребёнка соответствует уровню развития ребёнка более младшего возраста.

Классификация М.С. Певзнер включает следующие клинические варианты задержки психического развития:

Инфантилизм с недоразвитием эмоционально–волевой сферы. При этом интеллект ребёнка сохранен.

Инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности.

Инфантилизм, осложнённый церебрастеническим синдромом. М. С. Певзнер обуславливает этот вид инфантилизма недоразвитием лобно–диэнцефальных систем.

В настоящее время проблема изучения особенностей познавательной сферы у детей с ЗПР становится всё более актуальной.

Структурно–функциональный анализ данного отклонения показывает, что при ЗПР могут быть первично нарушены как отдельные структуры мозга, так и их основные функции в различных комбинациях. При этом глубина повреждений и степень незрелости может быть различной. Именно этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с ЗПР [85].

Лебединский В.В. отмечает, что у младших школьников при ЗПР познавательные интересы остаются на уровне дошкольных, игровых интересов. Навыки учебной деятельности формируются позже, чем у нормально развивающихся сверстников. Всё это является причинами трудностей в обучении и школьной неуспеваемости таких детей [57].

Отставание в развитии мышления – одно из основных нарушений, отличающих детей с ЗПР от сверстников с нормой развития.

Младшие школьники с ЗПР не любознательны, не восприимчивы к новому. Этот фактор препятствует развитию мышления, и как следствие, страдает способность ребёнка к обучению [60].

Как отмечали многие авторы, у данного контингента детей преобладает наглядно–действенное мышление. Уровень развития данного вида мышления приближен к норме. Более нарушенным является образное мышление, так как восприятие у них неточное, и также отсутствует связь между образом и словом.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. У детей развивается словесно–логическое мышление. Его формирование связано с усвоением научных знаний, при этом перестраиваются другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [3].

Отставание в развитии мышления у детей обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно–логического мышления. Менее всего отстает в развитии у младших школьников с ЗПР наглядно–действенное мышление. Дети с задержкой психического развития, которые обучаются в специальных школах или специальных классах, только 4 классу начинают решать задачи наглядно–действенного характера на уровне их нормально развивающихся сверстников. Задания, связанные с использованием словесно–логического мышления, решаются детьми рассматриваемой группы на гораздо более низком уровне [30].

Словесно – логическое (понятийное) мышление почти не сформировано у детей с ЗПР. Они испытывают трудности при установлении связей между предметом и его свойством, при объяснении

предметов и явлений. Они отличаются слабым словарным запасом, испытывают трудности с анализом, синтезом, сравнением. Дети не могут упорядочить события, правильно построить умозаключение. Они испытывают трудности при самостоятельном формулировании выводов и построении сложных осмысленных предложений. В конечном счете, при решении детьми задач, обнаруживаются, что у них имеются нарушения связей между основными компонентами деятельности мышления: словом, образом и действием.

Ученые установили, что для мыслительной деятельности изучаемой категории детей характерны несформированность мыслительных операций, а так же нарушение развития мыслительной деятельности в целом. Авторы отмечают поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности [10].

Бабкина Н.В. в книге «Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития» указывает, что низкий уровень развития операций мышления у таких детей выражается преимущественно на вербальном уровне. В ходе анализа задания дети опускают детали, затрудняются в выделении существенных и несущественных признаков, в установлении причинно–следственных связей, обобщении [5].

Младшие школьники с ЗПР испытывают трудности при выстраивании умозаключений. Сделать какой–либо вывод помогает ребёнку взрослый. Он указывает направление мысли, задаёт наводящие вопросы, выделяет интонацией те понятия, явления, между которыми ребёнку следует установить зависимость [50].

Советский психолог У. В. Ульenkova отмечает, что дети с ЗПР испытывают трудности при рассуждении и осмысленном формировании

умозаключений. Более того, они различными способами стараются избегать таких ситуаций [90]. Вследствие несформированности логического мышления, дети зачастую дают случайные, сбивчивые, необдуманнные ответы, проявляют неспособность к анализу смысла условий задачи.

Сорокоумова Е.А. в своей статье пишет, что у данного контингента детей процессы анализа и синтеза информации не соответствуют норме для данного возраста [84]. При выполнении заданий на обобщение предметов, дети часто допускают ошибки, связанные с расширением или сужением слова, которое является обобщающим.

Романова Л.Г. описывала особенности детей с ЗПР, где указывала, что дети рассматриваемой группы, имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности, незрелость эмоционально-волевой сферы, преобладание игровых интересов, пониженная работоспособность [64].

Пониженная работоспособность и низкая познавательная активность ограничивают опыт использования мыслительных операций детьми с задержкой психического развития. Так же для детей характерны недостаточная избирательность мышления, неумение выбирать необходимую в данном конкретном случае операцию из комплекса имеющихся. Этап ориентировки в условиях задачи происходит перед этапом решения задач, но у младших школьников с ЗПР он формируется с большим отставанием от нормы (при нормальном развитии дети овладевают предварительной ориентировкой в условиях задачи в старшем дошкольном возрасте).

По мнению Э.Э. Ислямовой, нарушения словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития негативно влияют на их способность решать арифметические примеры и текстовые задачи.

Всё это происходит вследствие нарушенного развития основных мыслительных операций. И при выполнении упражнений и решении задач детьми, отмечается, что учащиеся младших классов с ЗПР с трудом вникают в суть данных упражнений и задач. В основном, дети сосредотачиваются только на каких-либо внешних (не значимых) признаках, в то время как наиболее важные условия задач «ускользают» от их внимания.

Т.В. Егорова отмечает, что такие дети затрудняются в понимании зависимости между целым и его частями, их аналитико-синтетическая деятельность развита слабо [35]. У детей наблюдается низкая познавательная активность, вследствие чего не осуществляют поиск различных методов решения задачи, не стремятся проверить выполненное задание.

А.Д. Вильшанская [15] и Э.Э. Ислямова [42] в своих исследованиях выделили основные закономерности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста, в числе которых отметили: неумение самостоятельно ставить задачи; недостаточно сформированный уровень готовности к решению задачи; низкую познавательную активность.

Сочетание данных проблем создаёт трудности при организации обучения детей с ЗПР в образовательном учреждении.

У детей с данной нозологией имеются нарушения в развитии мыслительных операций.

Как в зарубежной, так и в отечественной психологии многие авторы подчёркивают неоднородность развития мыслительных операций у детей с ЗПР [16].

Прежде всего, у детей с ЗПР страдает процесс обобщения. Слабость обобщения у данной категории детей, по утверждению О.В. Заширинской, проявляется в том, что детям сложно понять правила и общие понятия. Дети могут заучивать правила наизусть, однако зачастую они не

понимают смысла этих правил, и не знают, не понимают, в каких случаях данные правила нужно применить [76].

У детей нарушена такая мыслительная операция, как анализ. Они с трудом выделяют главное. Они интересуются мелкими деталями, могут выделить лишь незначительные признаки предметов и явлений. Анализ детьми зрительно воспринимаемого реального объекта или его изображения характеризуется фрагментарностью и непоследовательностью [27].

При этом анализ преобладает над синтезом. Дети испытывают трудности при построении целого образа по отдельным его элементам. Недоразвитие перцептивного анализа отражается на точности предметных представлений и распознавании внешне схожих предметов. Они испытывают трудности в идентификации, приравнивании к эталону, при этом происходит смешивание существенных и несущественных признаков объекта, школьники фиксируют внимание в основном на различиях, а не сходствах [43].

Нарушено сравнение. Для детей характерно сравнение предметов по несопоставимым признакам. Согласно исследованиям Е.В. Шамариной и О.В. Тарасовой, выполняя сравнение предметов, младшие школьники с задержкой психического развития не умеют последовательно выделять и сопоставлять их признаки. Начиная сравнивать предметы, дети могут соотнести 1–2 признака верно, однако при последующем сравнении они выбирают какую-либо одну часть первого предмета и сравнивают ее с несопоставимой частью второго предмета. В результате сходные детали предметов и явлений определяются такими детьми как различные, а несходные – как похожие [95].

Нарушена классификация. Ребёнок редко может правильно объяснить, почему он классифицировал те или иные предметы именно таким образом. Задание может быть выполнено правильно, однако

объяснение зачастую бывает не верным.

У детей страдает связная речь, нарушена способность, планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь – активное средство в развитии словесно–логического мышления [3]. Они не сосредоточены, не собраны, и как следствие, у них отсутствует готовность к решению познавательных задач [35].

Н.П.Вайзман подчёркивает характерные особенности мыслительных процессов у данного контингента детей – несформированность процессов анализа, синтеза, сравнения и абстрагирования, слабость ориентировочного этапа [94].

Т.А. Власова, В.И. Лубовский так же указывают, что анализ и синтез у таких детей отличается фрагментарностью, основания для обобщения у них либо расширены, либо сильно ограничены, а в основу сравнения предметов и явлений дети зачастую кладут несущественные признаки [30].

Детям с ЗПР в младшем школьном возрасте трудно построить простую логическую цепочку, в то время как нормально развивающиеся дети уже к 7 годам могут рассуждать, объяснять и делать выводы [87].

С.Г. Шевченко писала, что пониманию своеобразия мыслительной деятельности детей способствует анализ выполненных ими заданий, направленных на использование словесно–логического мышления. Такие задания, как понимание пословиц, метафор, скрытого смысла рассказа, выполняются детьми рассматриваемой категории на еще более низком уровне, чем задания, решение которых связано с наглядными формами мышления.

Дети рассматриваемой группы испытывают трудности в обобщении на понятийной основе. Им тяжело выделять черты сходства и различия, определять признаки, на основании которых можно объединить или разделить те или иные предметы. Всё это отражается на усвоении детьми

элементарных общих понятий [31].

З.И. Калмыкова так же подчёркивает слабое развитие мыслительных операций: абстрагирования и обобщения. Так же она утверждает, что мышление у учащихся с ЗПР поверхностно, направлено на случайные признаки, что особенно легко заметить, когда дети решают задачи, направленные на исследования словесно–логического мышления [67].

Многие исследователи (Ю.Г. Демьянов, Т.А. Стрекалова и др.) сравнивают развитие мышления у детей с ЗПР, умственно отсталых детей и детей с нормой развития. Они делают вывод, что построение логических суждений и умозаключений у детей с ЗПР ближе к детям с нормой развития, а умение строить выводы и доказывать истинность суждений, наоборот, приближает детей с ЗПР к умственно отсталым.

Для учащихся с ЗПР свойственны затруднения в изучении учебных программ, которые обусловлены сниженными познавательными способностями, расстройствами психологического развития, нарушениями в организации деятельности и поведения [6].

Сегодня, в связи введением стандартов на все виды образования, дети с задержкой психического развития нуждаются в обеспечении особых образовательных условий [41]. Эти условия способствуют решению образовательных задач с учётом особенностей развития мыслительных процессов детей.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в меньшей степени отстаёт по уровню развития наглядно–действенное мышление. Больше всего отстаёт в своём развитии словесно–логическое мышление.

Логическое мышление – это психический процесс, вид деятельности, который оперирует системами понятий, суждений и умозаключений. Оно направлено на решение логически обоснованных задач. У детей с ЗПР наблюдается недоразвитие операций мышления, они,

в частности, испытывают затруднения в процессе анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и др.

Недостаточная сформированность познавательных процессов является одной из причин нарушений мыслительной функции. Детям трудно построить умозаключение, правильно сформулировать вывод, построить сложные осмысленные предложения.

Для младших школьников с задержкой психического развития характерна несформированность мыслительной деятельности, как следствие, знания, которые усваивают дети, оказываются фрагментарными, или даже ошибочными.

Учебная деятельность данного контингента детей характеризуется низкой продуктивностью, неорганизованностью. У детей отмечается низкая познавательная активность, быстрая утомляемость. Всё вышеперечисленное отрицательно влияет на успеваемость детей в школе, их включённость в учебный процесс.

Слабость мыслительной деятельности таких детей, нарушенные мыслительные операции лишь подтверждают необходимость проведения работы, направленной на коррекцию и развитие мыслительных операций детей, словесно–логического мышления.

### **Выводы по первой главе**

В данной главе была изучена проблема мышления в психологии. Было рассмотрено изучение мышления с позиции разнообразных зарубежных психологических школ и теорий, а также вклад отечественных учёных в представления о развитии мышления, его периодизации и особенностях. Изучением мышления учащихся с задержкой психического развития на протяжении многих десятилетий занимались психологи, к числу которых можно отнести Н.В. Бабкину,

У.Ульенкову, С.Г. Шевченко, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я.Гальперина, А.Н. Леонтьева, З.Фрейда, Ж.Пиаже.

Нами были изучены особенности формирования мыслительной деятельности у младших школьников. К ним относятся несформированность представлений о постоянстве основных свойств и вещей, детский эгоцентризм (к моменту поступления в школу), а также то, что мышление младших школьников напрямую связано с восприятием, и оно находится на переломном этапе развития, т.е. совершается постепенный переход от наглядно–образного к словесно–логическому мышлению.

Нами были даны основные определения и классификации задержки психического развития, авторами которых являются как отечественные, так и зарубежные учёные. Мы рассмотрели различные трактовки понятий «мышление», «задержка психического развития».

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы описали различные виды мышления: наглядно–действенное, наглядно–образное, словесно–логическое. У детей с ЗПР, в частности, преобладает наглядно–действенное мышление, а более нарушенным является образное мышление, так как восприятие у них неточное, и также отсутствует связь между образом и словом. Отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно–логического мышления.

Было исследовано современное состояние проблемы изучения словесно–логического мышления у младших школьников с ЗПР. Исследования на данную тему не теряют актуальность в первую очередь потому, что детей с таким диагнозом становится всё больше. В связи с этим возникает острая необходимость изучения особенностей их развития, в частности, особенностей развития мышления таких детей. Это важно для организации коррекционной работы с детьми с ЗПР.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВЕСНО–ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Организация, методы и методики исследования**

Изучив теоретический аспект выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования.

Базой для проведения исследования явилось муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 7» г. Красноярска. Для обследования были взяты дети 4 класса в возрасте 10 – 11 лет. Дети имели диагноз ЗПР (по заключениям ПМПК). В эксперименте приняли участие 22 ребенка. Для проведения исследования дети были разделены на контрольную и экспериментальную группу. В каждую группу входило 11 человек.

При комплектации экспериментальной выборки испытуемых учитывались следующие критерии:

- Схожесть возрастного показателя (в исследовании приняли участие младшие школьники 10–11 лет).
- Схожесть клинической картины нарушения (все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, имели задержку психического развития).

Работа по анализу уровня развития словесно–логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилась в несколько этапов.

- 1 этап – подготовительный. На данном этапе мы отобрали методики для исследования. Выбор происходил по двум критериям: возраст детей и вид нарушений в развитии.

– 2 этап – диагностический. На данном этапе было проведено обследование детей из контрольной и экспериментальной группы с целью выявления у них уровня развития словесно–логического мышления. Был определен уровень развития словесно–логического мышления, скорость мышления детей, а также изучена их способность к обобщению и классификации.

– 3 этап – практический. На практическом этапе нами была разработана и апробирована программа психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

– 4 этап – заключительный. На данном этапе проводилась повторная диагностика контрольной и экспериментальной группы с целью проверки эффективности разработанной программы. Был проведен анализ результатов повторной диагностики детей. Далее происходило обобщение и систематизация полученных результатов исследования, формулирование выводов, подтверждение поставленной гипотезы.

Для изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были подобраны следующие диагностические методики:

1. Методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене, 2019). [100]
2. Методика «Выявление общих понятий» (А.А. Карелин, 2007).
3. Методика «Изучение скорости мышления» (Б.Д. Карвасарский, 2004).

**Методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников»** (Э.Ф. Замбацявичене, 2019). [100]

Данная методика состоит из 4х субтестов. Целью методики является выявление уровня развития словесно–логического мышления.

Оборудование: опросник, включающий в себя четыре вербальных

субтеста. (Приложение А).

В данную методику входят задания 4х типов, которые направлены на то, чтобы выявить у ребёнка умение осуществлять различные логические операции. Каждый тест включает в себя 10 заданий.

Стимульный материал для данной диагностики представлен в приложении В.

**Методика «Выявление общих понятий». (Карелин А.А.,2007) [47].**

Данная методика предназначена для выявления способности к обобщению, анализу и классификации.

Оборудование: бланк с 20–ю рядами слов (приложение В).

Задание. Ребёнку выдаётся бланк со словами. В каждой строчке есть слово, стоящее перед скобками, а далее – 5 слов в скобках. Из 5 слов ребёнку необходимо выбрать два слова, которые больше всего подходят к слову, стоящему перед скобками.

Стимульный материал для данной диагностики, а так же интерпретация результатов теста, представлены в приложении Г.

**Методика «Изучение скорости мышления» (Б.Д. Карвасарский, 2004)[46].**

Целью данной методики является определение у ребёнка скорости мышления, определение уровня подвижности нервных процессов. Это одна из немногих авторских методик, которая позволяет быстро оценить скорость процесса мышления у ребёнка.

Оборудование: набор из 40 слов с пропущенными буквами, секундомер.

Задание. За три минуты ребёнку необходимо образовать как можно больше слов.

Стимульный материал для данной диагностики представлен в приложении Д.

Таким образом, с помощью выбранных методик, нами был проведён

констатирующий эксперимент, и был получен результат по контрольной и экспериментальной группе. Данные методики помогли нам выявить уровень развития словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования**

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения уровня развития словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Мы выделили следующие задачи эксперимента:

1. Изучить и определить методы исследования
2. Сформировать контрольную и экспериментальную группу
3. Провести констатирующий эксперимент
4. Выявить уровень развития словесно–логического мышления детей контрольной и экспериментальной группы
5. Проанализировать и оформить результаты исследования.

### **Методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников».**

Мы провели диагностику развития мышления детей контрольной группы (11 человек).

В результате исследования нами были получены следующие результаты:

Низкий уровень развития словесно–логического мышления наблюдается у 9% учеников (1 человек). У такого ребёнка наблюдаются нарушения мыслительных операций, отмечается низкая

работоспособность, и отсутствие интереса к выполнению задания. Кроме этого, ребенок неусидчив, часто отвлекается.

Результаты исследования представлены на гистограмме 1.

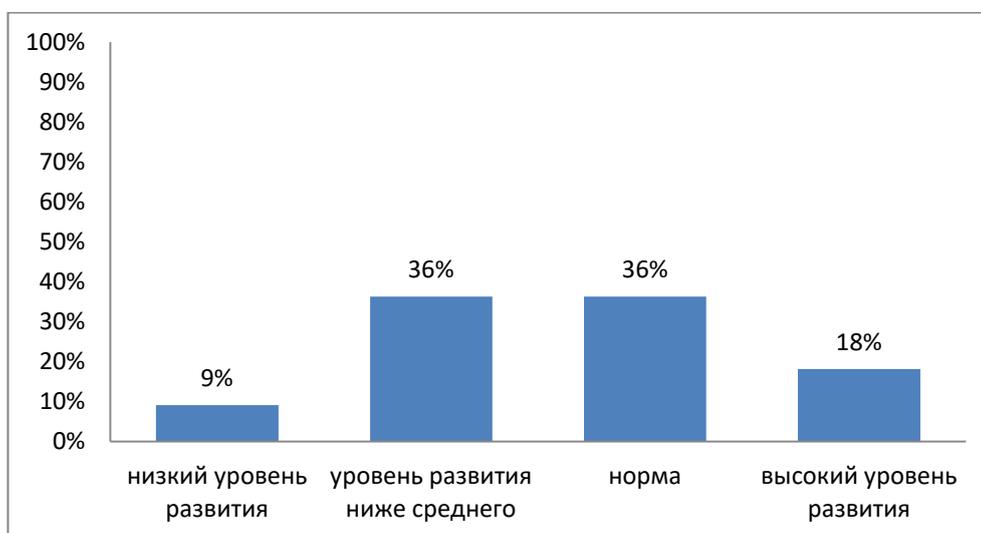


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Исследование словесно–логического мышления младших школьников», констатирующий этап эксперимента.

Как мы видим на гистограмме 1, у 36% учеников (4 человек) выявлен уровень развития словесно–логического мышления «ниже среднего». У таких детей выше работоспособность, с заданием они справились лучше, чем дети с низким уровнем развития мышления. Также у детей имеется небольшой интерес к выполнению задания. При этом они также отвлекаются, однако способны просидеть за заданием, сосредоточенно выполняя его, дольше, чем предыдущая группа детей.

Уровень нормы развития имеют 36% учеников (4 человека). Такие дети справляются с заданиями быстро, однако допускают ошибки, что можно объяснить их невнимательностью и стремлением побыстрее закончить выполнение задания.

Высокий уровень развития словесно–логического мышления наблюдается у 18% детей (2 ученика). Такие дети справились с четырьмя

субтестами быстрее всех остальных детей, и не допустили ни одной ошибки. Уровень развития их мыслительных операций достаточно хороший. Можно так же сделать вывод, что они могут долго удерживать словесную инструкцию, а так же быстро усваивают логику решения задачи.

Результаты исследования детей экспериментальной группы представлены на гистограмме 2.

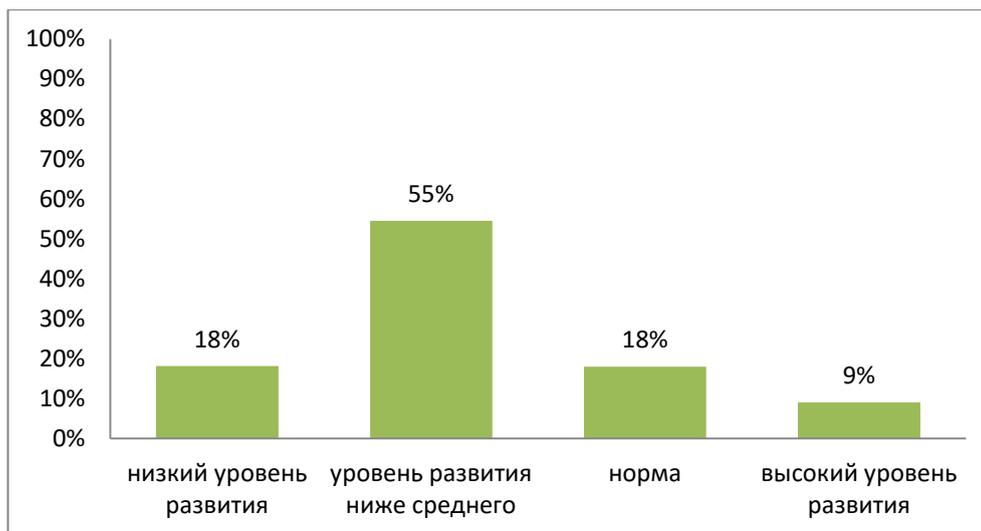


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Исследование словесно-логического мышления младших школьников», констатирующий этап эксперимента.

На приведённой выше гистограмме можно увидеть, что низкий уровень развития словесно-логического мышления наблюдается у 18% детей (2 ученика). У таких детей наблюдаются нарушения пространственно-временных представлений. Например, один мальчик написал, что «отец ИНОГДА старше своего сына». Другой мальчик отметил, что в году 24 месяца. Во многих заданиях такие дети не смогли найти обобщающее слово, не смогли выстроить умозаключение по аналогии (3 субтест), допускали много ошибок. Например, распространённой ошибкой была следующая:

«стул – деревянный, игла – ? Ответ: острая». При ответе на вопрос «Почему ты ответил именно так?», ребёнок объяснял свой ответ медленно, долго его обдумывая. При этом на вопрос правильно ответить так и не смог. Таким детям трудно осознать и провести связи и отношения между понятиями, они затрудняются в классификации и сравнении предметов. Они медлительны, у них низкая работоспособность, высокая отвлекаемость, они не могут заставить себя усидеть на месте и постоянно задают вопрос «Когда закончится занятие?». Они не стремятся довести дело до конца, не пытаются понять, если не понимают. Так же важно отметить, что дети с этим уровнем развития словесно–логического мышления потратили на 4 субтеста почти все 40 минут занятия, в то время как другие дети уже сделали другие задания.

Уровень развития словесно–логического мышления «ниже среднего» наблюдается у 55% детей (6 учеников). У таких детей нарушены мыслительные операции. Им трудно подобрать обобщающее слово для двух представленных слов, подобрать слово, которое подходит к приведённой части фразы, выстроить умозаключение по аналогии. У них низкая работоспособность, им необходимо много времени, чтобы обдумать задание. В заданиях они допускают ошибки, но тем не менее стараются разобраться в самом задании, задают вопросы, если им что–то не понятно. Времени на работу они тратят много, однако стараются выполнить всё. Их развитие заметно выше, чем у детей, у которых, согласно интерпритации результатов констатирующего эксперимента, уровень развития мышления является низким.

Уровень нормы развития имеют 18% учеников (2 человека). У таких детей в некоторых заданиях были допущены ошибки, но они понимали их, либо при объяснении своего ответа, либо после того, как им были заданы наводящие вопросы. Такие дети с интересом принялись за решение субтестов, и сделали задания достаточно быстро.

Высокий уровень развития мышления наблюдается у 9% учеников (1

человек). Ребёнок почти все задания сделал без ошибок, при этом потратил на решение всех четырёх субтестов не более 15 минут. Он прекрасно ориентируется во временах года, временах суток, месяцах, математических операциях, эмоциональных состояниях человека и др. Он не испытывает трудностей в поиске обобщающих слов или в классификации предметов.

Итак, из результатов исследования можно сделать вывод о том, что у большинства детей из контрольной и экспериментальной групп выявлен уровень развития словесно–логического мышления «ниже среднего». Для наиболее успешного освоения учебной деятельности необходимо развивать этот вид мышления у детей.

### **Методика «Изучение скорости мышления» (Карвасарский Б.Д., 2004).**

Результаты исследования контрольной группы представлены на гистограмме 3.

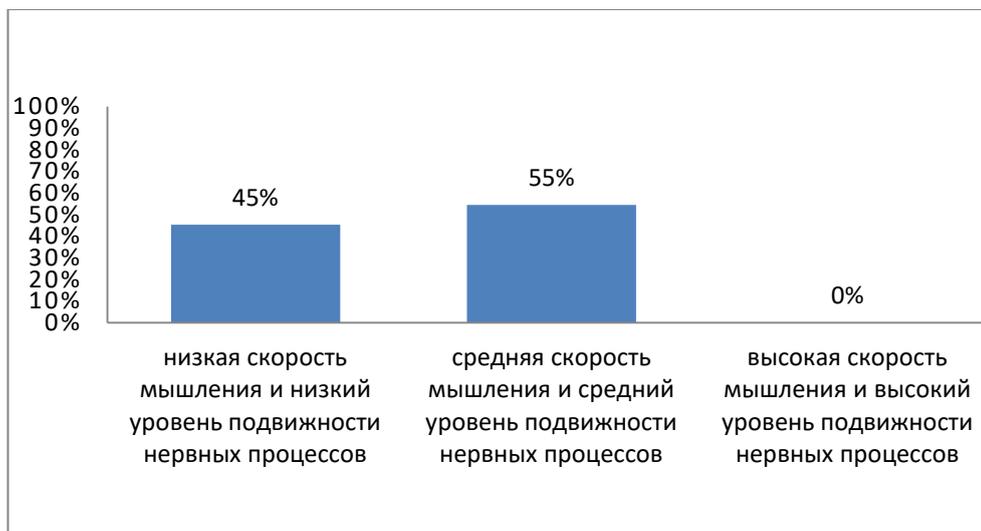


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Изучение скорости мышления», констатирующий этап эксперимента.

По данным гистограммы можно увидеть, что у 45% учеников (5 человек) наблюдается низкая скорость мышления и низкий уровень подвижности нервных процессов. Такие дети не смогли написать больше 20

слов. Они часто отвлекались, не могли усидеть на месте и не хотели выполнять задание. Во многих словах они допустили ошибки, им было трудно сосредоточиться.

У 55% детей (6 человек) из контрольной группы наблюдается средняя скорость мышления, и средний уровень подвижности нервных процессов. Дети со средней скоростью мышления справились с заданием быстрее, чем дети с низкой скоростью мышления. Однако в заданиях они так же допустили ошибки.

Высокая скорость мышления по результатам данной методики не наблюдается ни у одного ученика.

Что касается экспериментальной группы, то больше половины детей (64% – 7 человек) имеют низкую скорость мышления и низкий уровень подвижности нервных процессов. Дети с низким уровнем развития мышления в заданиях допустили много ошибок. Например, один мальчик слово «д-р-во» написал как «двор», другой же ребёнок написал около 5 слов за 15 минут. Такие дети написали небольшое количество слов, при этом они очень много времени потратили на выполнение этого задания. Осознав, что им трудно справиться с предъявляемой задачей, дети начали проситься домой, крутиться на месте, отвлекаться. Им было трудно сосредоточиться.

Средняя скорость мышления наблюдается у 36%, то есть у 4х учеников. Такие дети за 3 минуты смогли написать от 21 до 30 слов. Некоторые слова были ими не написаны вовсе, при этом дети говорили, что не знают, какое слово подойдёт. Другие же слова были написаны с ошибками, что можно объяснить их невнимательностью. Например, один ребёнок заменил пропуски в слове «ф-н-ш» следующим образом: «финяш». При этом важно отметить, что, не зная, как написать то или иное слово, ребёнок не сразу переходил к следующему, а сначала сидел и думал над словом, подбирая разные варианты. Некоторые дети подбирали

варианты вслух, другие же – про себя.

Выявленные результаты представлены в гистограмме 4:

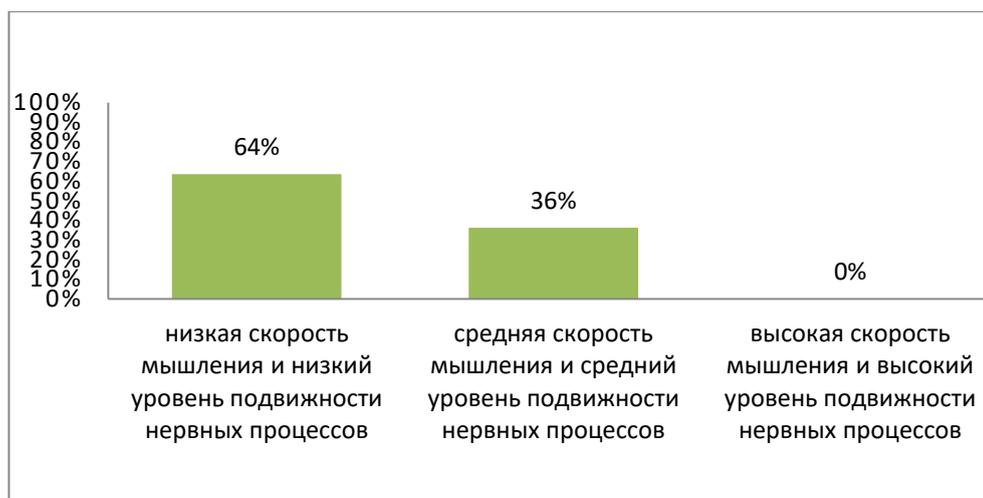


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Изучение скорости мышления», констатирующий этап эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей из экспериментальной группы и у детей из контрольной группы не наблюдается высокой скорости мышления. Большая часть учеников имеют низкую скорость мышления и низкий уровень подвижности нервных процессов.

#### **Методика «Выявление общих понятий» (Карелин А.А).**

Результаты исследования контрольной группы представлены на гистограмме 5.

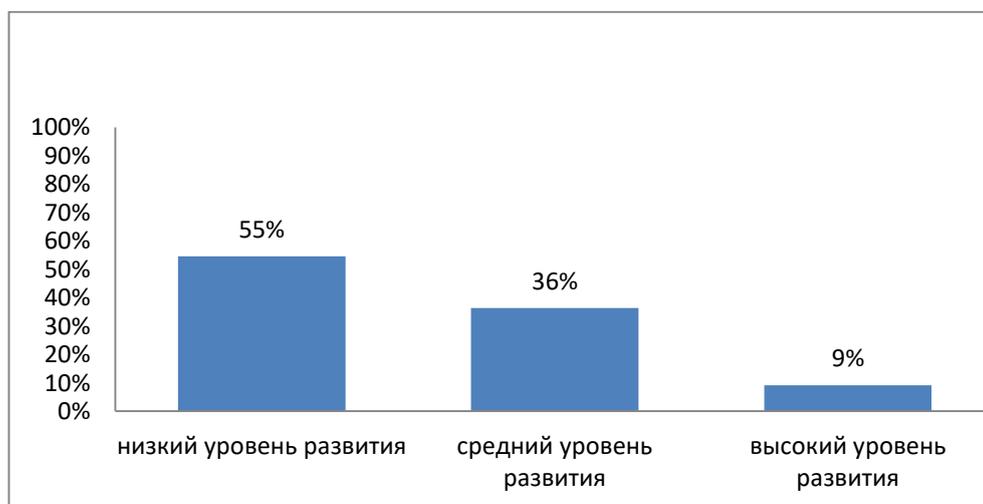


Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Выявление общих понятий», констатирующий этап эксперимента.

Как мы видим на гистограмме, 55% детей (6 человек) имеют низкий уровень развития мышления. У детей слабо развиты мыслительные операции анализа, обобщения и классификации. Им трудно найти обобщающее слово, правильно подобрать признаки, которые можно положить в основу классификации предметов и явлений. Они потратили много времени на это задание, допустили много ошибок.

У 36% детей (4 человек) выявлен средний уровень развития мышления. Такие мыслительные операции, как обобщение, анализ, классификация, у них развиты лучше. Младшие школьники потратили меньше времени на выполнение данного задания, допустили ошибки, однако многие из них самостоятельно эти ошибки нашли, и исправили их.

Высокий уровень развития мышления наблюдается у 9% детей (1 ученик). Такой ребёнок сделал задание довольно быстро и не допустил ошибок.

Результаты исследования экспериментальной группы по данной методике показаны на гистограмме 6.

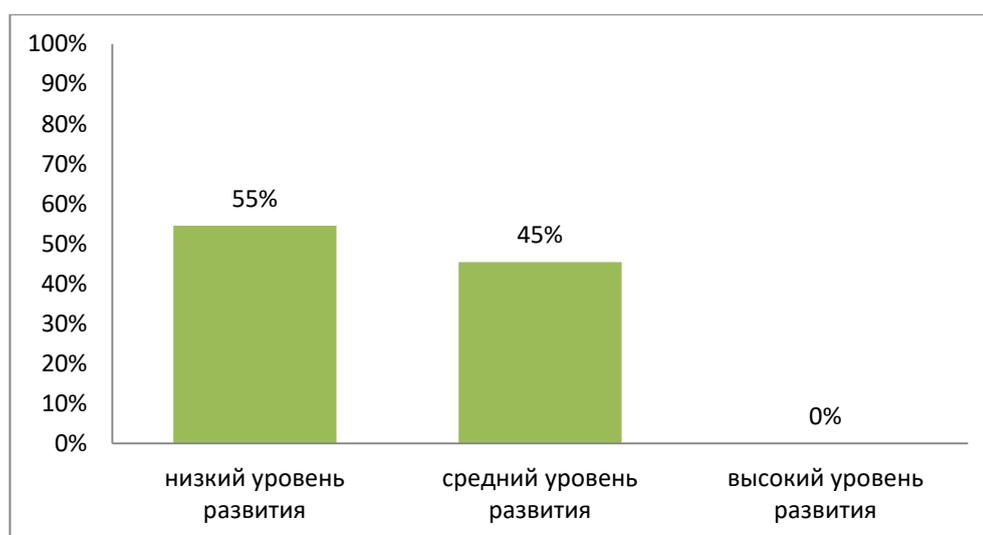


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты исследования детей

экспериментальной группы по методике «Выявление общих понятий», констатирующий этап эксперимента.

На приведённой выше гистограмме мы видим, что у 55% детей (6 человек) наблюдается низкий уровень развития мышления. Такие дети не смогли набрать за решение теста больше 3х баллов. Они имеют нарушения мыслительных операций: анализа, классификации, обобщения. Такие дети переспрашивали инструкцию к заданию несколько раз, и многие всё же выполнили задание неправильно.

У 45% учащихся (5 человек) был выявлен средний уровень развития мышления. Эти ученики смогли набрать от 4 до 7 баллов за решение теста. Они выполнили это задание гораздо быстрее, и допустили меньше ошибок. Инструкцию к заданию не переспрашивали. Таким образом, можно сделать вывод, что они могут удерживать словесную инструкцию достаточно долго.

Высокий уровень развития, согласно интерпретации результатов исследования, не был выявлен ни у одного ученика.

Исходя из полученных результатов исследования мы пришли к выводу, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах у детей преобладает низкий уровень развития словесно–логического мышления. У детей наблюдаются трудности в классификации, обобщении, сравнении, анализе, синтезе. Кроме этого, наблюдается повышенная отвлекаемость и низкая работоспособность. В связи с чем, словесно–логическое мышление младших школьников с задержкой психического развития требует своевременной психологической коррекции.

### **Выводы по второй главе**

Для изучения особенностей словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития было проведено исследование, которое проходило на базе МБОУ «Гимназия №

7» г. Красноярска. В исследовании были использованы следующие методики: методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене, 2019); методика «Выявление общих понятий» (А.А. Карелин, 2007); методика «Изучение скорости мышления» (Б.Д. Карвасарский, 2004).

Так, в результате проведения методики «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене) мы выявили, что, как в контрольной, так и в экспериментальной группах преобладает количество детей с уровнем «низкий» и «ниже среднего», что проявляется в том, что дети имеют трудности классификации, обобщения, сравнения, анализа, синтеза. Кроме этого, у них отмечается низкая работоспособность, они часто отвлекаются и не могут усидеть на месте.

По методике А.А. Карелина «Выявление общих понятий» мы выявили, что и в контрольной, и в экспериментальной группах преобладают дети со средним уровнем развития мыслительных операций. Такие дети не всегда могли правильно выделить признаки, которые являются общими для нескольких объектов, наблюдались трудности в рассуждении и обосновании своего ответа. В заданиях допускали ошибки. При этом, также сохранялся небольшой процент детей, имеющих нарушения мыслительных операций: анализа, классификации, обобщения. Детям было трудно найти обобщающее слово, правильно подобрать признаки, которые можно положить в основу классификации различных предметов. Им требовалось гораздо больше времени, чем сверстникам на выполнение заданий, допустили много ошибок.

Методика «Изучение скорости мышления» Б.Д Карвасарского показала, что большая часть учеников из контрольной группы имеют среднюю скорость мышления. Дети справлялись с заданием, но имели ряд ошибок. В экспериментальной группе – низкую скорость мышления. Дети, как правило, с трудом справились с заданием, допускали в ответах много

ошибок, им необходимо было больше времени, чем сверстникам на выполнение задания. Также отмечалась низкая работоспособность и познавательная активность.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют утверждать о низком уровне сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Из чего следует, что существует необходимость проведения коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления у данной группы испытуемых.

Таким образом, для развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами была разработана программа психологической коррекции словесно-логического мышления, представленная в следующем параграфе нашей выпускной квалификационной работы.

### **ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО– ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1 Научно – методологические подходы к коррекции словесно- логического мышления младших школьников с задержкой психического развития**

Как показывают многочисленные психолого–педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта при задержке психического развития принадлежит нарушениям мышления. Отставание в развитии мышления – это одна из основных черт, которая отличает детей с задержкой психического развития от нормально–развивающихся сверстников.

У детей с задержкой психического развития наиболее отстаёт в своём развитии словесно – логическое мышление, ближе к уровню нормального развития находится наглядно – действенное мышление.

Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников отмечают следующие авторы: В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, У.В. Ульенкова, Э.Э. Ислямова и другие. Они подчёркивают, что словесно–логическое мышление у таких детей развито недостаточно, так как этот вид мышления является наиболее поздним этапом онтогенетического и исторического развития в целом. Именно словесно–логическое мышление у данного контингента детей больше всего нуждается в качественной диагностике и своевременной коррекции выявленных нарушений.

Цель формирующего эксперимента – разработка и апробация программы психологической коррекции словесно–логического мышления

младших школьников с задержкой психического развития.

Понятие «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 по отношению к различным категориям детей, то есть как к детям с проблемами в развитии, так и к нормально развивающимся детям. [69]

Цели и направленность коррекции словесно–логического мышления младших школьников с ЗПР определяются принципами, разработанными Л.С. Выготским (1991), А.Н. Леонтьевым (1975), Д.Б. Элькониним (2007). Эти принципы в своей работе приводит А. А. Осипова [66]:

Принцип единства диагностики и коррекции. Данный принцип является главным для коррекционной работы. А.А. Осипова утверждает, что эффективность коррекции напрямую зависит от основательно проведенной ранее диагностики. Диагностическая и коррекционная работа тесно связаны между собой. На основе диагностики, комплексного обследования ребёнка формируются цели и задачи коррекции. Исходя из полученных данных, психолог создаёт индивидуальный маршрут работы с ребёнком.

Деятельностный принцип коррекции. Одним из ведущих способов коррекции психического развития ребёнка является организация активной деятельности этого ребёнка. При реализации данного принципа создаются условия для ориентации в затруднительных ситуациях, создаётся специальная основа для сдвигов в развитии личности, имеющих положительный характер. Коррекционное воздействие всегда

осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность.

Принцип нормативности развития. Нормативность развития – это последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Этот принцип означает, что уровень развития ребёнка необходимо сравнивать с характеристиками нормы развития для данного возраста.

Принцип учета зоны ближайшего развития. Важно помнить, что ребёнок развивается в целостной системе социальных отношений, в единстве с ней. Система социальных отношений ребёнка, особенности его коммуникации со сверстниками и взрослыми, формы совместной деятельности, способы осуществления межличностной коммуникации – всё это составляет часть социальной ситуации развития ребёнка и определяет зону его ближайшего развития. Объектом развития является не изолированный ребёнок, а целостная система социальных отношений [32].

Принцип усложнения материала. Задания, упражнения, которые предъявляют детям должны соответствовать разным уровням сложности. Необходимо начинать с заданий простого уровня сложности, и постепенно увеличивать его. Уровень сложности задания должен быть доступен конкретному ребёнку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и даёт возможность испытать радость преодоления трудностей.

Принцип учета эмоциональной сложности материала. Этот принцип гласит, что для того, чтобы обеспечить эффективность работы с ребёнком, повысить её продуктивность, необходимо создать благоприятный эмоциональный фон, климат, который стимулирует положительные эмоции и повышает ощущение комфорта.

Следует отметить, что основой коррекционной работы с детьми с ЗПР являются следующие положения: принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических

функций по их отношению к возрасту ребенка; принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций [58].

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на следующие требования:

- Чёткое формулирование целей и задач коррекционной работы;
- Определение форм работы (индивидуальная, групповая или смешанная);
- Определение общего времени, необходимого для реализации всей коррекционной программы;
- Определение частоты проведения занятий (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю);
- Определение длительности каждого коррекционного занятия;
- Разработка коррекционной программы и определение содержания коррекционных занятий;
- Подготовка необходимых материалов для коррекционных занятий.

### **3.2 Содержание программы психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В результате изучения методической литературы по проблеме исследования и результатам констатирующего эксперимента, нами была разработана и апробирована программа психологической коррекции словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

#### **Пояснительная записка**

**Актуальность:** В современном мире с каждым годом всё больше увеличивается количество детей с отклонениями в развитии. Одним из самых

распространённых отклонений на сегодняшний день является задержка психического развития. При данном виде дизонтогенеза чаще всего страдает мышление детей. Если у детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития, зачастую достаточно хорошо развито наглядно–действенное мышление, а наглядно–образное мышление к концу обучения в начальной школе приближается у большинства детей к уровню нормы, то о словесно–логическом мышлении можно сказать, что оно плохо сформировано или не сформировано вовсе. Большое количество психологов отмечают именно несформированность словесно–логического мышления, как одну из главных особенностей развития таких детей. Данная психокоррекционная программа позволит развить уровень словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. Программа имеет циклический характер: занятия с одинаковой целью повторяются. Такой способ используется для закрепления детьми полученных знаний.

Цель: психологическая коррекция словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи:

1. научить младших школьников анализировать, рассуждать, использовать в своих рассуждениях доказательства и опровержения;
2. развить умения младших школьников выполнять логические операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
3. развивать познавательную активность и самостоятельность выводов и рассуждений.

Данная программа разработана для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, имеющих низкий, ниже среднего или средний уровень развития словесно–логического мышления.

Условия и формы организации реализации программы:

Данная программа рассчитана на 16 занятий, продолжительностью 40

минут. Периодичность проведения занятий – два раза в неделю. Срок проведения программы – 2 месяца. Форма проведения занятий – групповая.

Методы и техники:

В программе были использованы игровые техники, дыхательные гимнастики, зрительные гимнастики, а также задания на развитие межполушарных связей. Использование перечисленных техник позволит детям снизить усталость, переключиться с одного задания на другое, отдохнуть и расслабиться в перерыве между двумя упражнениями.

Направления работы с детьми с низким уровнем развития словесно–логического мышления:

1. Увеличение уровня сформированности мыслительной операции – обобщения.
2. Усиление способности к анализу и синтезу.
3. Развитие умения сравнивать предметы и явления по различным признакам.
4. Развитие умения устанавливать логические связи.
5. Снятие эмоционального напряжения путём проведения разминок, зрительных гимнастик, упражнений на развитие межполушарных связей.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия – позволяет задать положительный настрой занятия, понять в каком настроении находятся дети.
2. Основная часть занятия – эта часть занятия включает в себя упражнения и игры, исходящие из цели занятия.
3. Разминка. Проводится либо в начале занятия, либо между отдельными заданиями. Необходима, чтобы переключить внимание ребёнка с одной деятельности на другую. Это позволит ребёнку отдохнуть, и с новыми силами взяться за следующее задание.
4. Рефлексия – после каждого занятия в группе проводится рефлексия. Детям предоставляется возможность рассказать о том, что

понравилось или не понравилось на занятии, с какими эмоциями они покидают пройденное занятие, как они оценивают свою работу на данном занятии. Рефлексия дает возможность понять, насколько эффективно прошло занятие.

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

Таблица 1

### Тематический план занятий

№ занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Время занятия
1	Знакомство с детьми; установление доброжелательной атмосферы в группе	Игра – знакомство «Круг имён» Упражнение «Рассказ о себе» Игра «Кто внимательный?»	40 минут
2	Развитие мыслительных операций: анализ и синтез	Игра «Что где находится?» Упражнение «Смысловой ряд» Упражнение «Расскажи про фигуру»	40 минут
3	Развитие мыслительных операций – анализа и синтеза	Игра «Путешествие» Упражнение «Выложи фигуру»	40 минут

		Упражнение «ухо–нос»	
4	Развитие мыслительной операции – обобщение	Упражнение «Обобщающее слово» Упражнение «Ассоциации» Игра «Нарисуй»	40 минут
5	Развитие мыслительной операции – классификации	Упражнение «Назови одним словом» Упражнение «Найди лишнее слово»	40 минут
6	Развитие мыслительной операции – сравнения	Упражнение «Похожие слова» Упражнение «похожие числа»	40 минут
7	Развитие мыслительных операций – сравнения и обобщения. Развитие умения устанавливать последовательность событий	Упражнение «Поиск закономерностей» Упражнение «Разноцветные мячи» Упражнение «Что сначала, а что потом?»	40 минут
8	Развитие мыслительной операции – классификации	Упражнение «Объедини слова» Упражнение «Твои одноклассники» Упражнение «Два столбика»	40 минут

9	Развитие мыслительных операций – конкретизация и классификация	Упражнение «назови три предмета» Упражнение «отвечай быстро»	40 минут
10	Развитие мыслительных операций – анализа и синтеза	Упражнение «Текст с ошибками» Упражнение «Родственные слова» Упражнение «Неправильное стихотворение»	40 минут
11	Развитие мыслительной операции – сравнения. Развитие умения устанавливать последовательность событий	Упражнение «Разложи картинки» Упражнение «Что сначала, а что потом?»	40 минут
12	Развитие мыслительных операций – сравнения, анализа и синтеза	Упражнение «Сравни слова» Упражнение «Исключи лишнее» Упражнение «В чём наше отличие?»	40 минут
13	Развитие операций сравнения, анализа и синтеза	Упражнение «Найди отличия» Упражнение «Твоё предложение» Игра «Бывает, не	40 минут.

		бывает»	
14	Развитие мыслительных операций – классификации и обобщения	Упражнение «Подбери слово» Упражнение «Секретное имя» Игра «Приведи пословицы в порядок»	40 минут
15	Развитие мыслительных операций – анализа и синтеза, сравнения и обобщения	Упражнение «Третий лишний» Упражнение «Деление целого на части» Упражнение «Объедини в группы»	40 минут
16	Завершение курса занятий. Подведение итогов	Упражнение «Самоанализ» Упражнение «Доброе пожелание»	40 минут

Ожидаемые результаты:

1. Повышение уровня развития словесно–логического мышления детей. Развитие мыслительных операций детей.
2. Развитие умения анализировать информацию, рассуждать.
3. Развитие познавательной активности.

### **3.3 Контрольный эксперимент и его анализ**

Цель контрольного этапа исследования – определение эффективности программы психологической коррекции словесно–логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Для проверки эффективности проведённой психокоррекционной работы нами было проведено повторное психодиагностическое исследование. На контрольном этапе эксперимента нами использовались те же методики, которые применялись на первом этапе работы. Полученные результаты были проанализированы и даны нами в сравнении с целью определения эффективности программы.

В результате контрольного этапа эксперимента нами были получены следующие результаты:

Результаты исследования по методике «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» контрольной группы представлены на гистограмме 7.

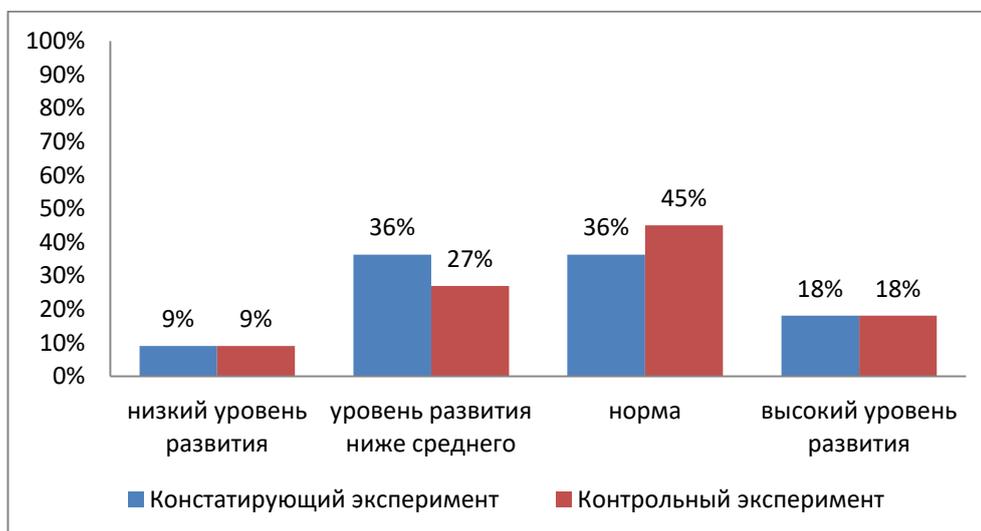


Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Исследование словесно–логического мышления младших школьников», контрольный этап эксперимента.

Как видно из гистограммы 7, 9% (1 ученик) имеет низкий уровень развития данного вида мышления. На констатирующем этапе эксперимента данный показатель выглядел аналогичным образом и составлял также 9% (1 ученик). 36% детей (4 ученика) имеют уровень развития мышления ниже среднего. Данный показатель на контрольном этапе эксперимента изменился

– уровень развития мышления ниже среднего наблюдается теперь у 27% (3 ученика). При этом мы видим, что на контрольном этапе эксперимента изменился показатель детей, имеющих уровень развития, соответствующий норме. Если на констатирующем этапе эксперимента данный показатель составлял 36% (4 ученика), то на контрольном этапе он вырос, и стал составлять 45% (6 учеников). Высокий уровень развития на констатирующем этапе составлял 18% (2 ученика). На контрольном этапе данный показатель не изменился.

Таким образом, уровень развития словесно–логического мышления у детей незначительно возрос – один ученик перешёл в другую категорию. Уровень его развития стал приближенным к норме. Этот ученик на данном этапе эксперимента смог справиться с заданиями гораздо быстрее, и выполнил их лучше.

Результаты других детей соответствуют результатам, полученным на констатирующем этапе эксперимента. Уровень развития их мыслительных операций остался на прежнем уровне, однако на задания многие дети затратили меньше времени, чем на предыдущем этапе работы.

Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Исследование словесно–логического мышления» Э.Ф.Замбацвичене представлены в гистограмме 8.

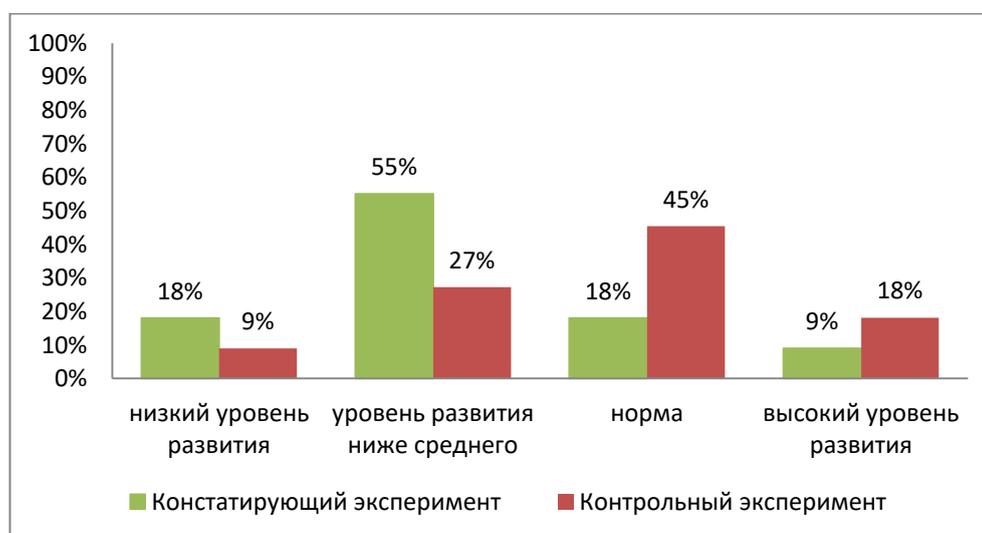


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Исследование словесно–логического мышления младших школьников», контрольный этап эксперимента.

Как мы видим на гистограмме 8, на констатирующем этапе эксперимента 18% детей (2 ученика) имели низкий уровень развития словесно–логического мышления. На контрольном этапе эксперимента этот показатель снизился и стал составлять 9% (1 ученик). Один ученик показал результаты выполнения заданий, соответствующие уровню развития мышления «ниже среднего». Наиболее трудными заданиями на предыдущем этапе для него были: выстраивание умозаключения по аналогии; поиск обобщающего слова; сравнение и классификация предметов. На контрольном этапе эксперимента скорость и правильность выполнения данных заданий у мальчика заметно улучшились. Если ранее ему было трудно переключиться с одного задания на другое, теперь он делает это быстрее. Ребенок стал усидчивее.

Количество учеников с уровнем развития «ниже среднего», как видно из гистограммы 8, так же изменилось. На констатирующем этапе 55% (6 учеников) имели этот уровень развития мышления. На контрольном этапе эксперимента данный показатель составил 27% (3 ученика). Изменилось количество детей с уровнем развития, соответствующим норме. Если раньше этот показатель составлял 18% (2 ученика), то теперь составляет 45% (5 учеников).

На контрольном этапе эксперимента у детей с уровнем развития мышления «ниже среднего» наблюдались трудности в анализе, синтезе обобщении, сравнении и отмечалось неумение обосновывать свой ответ. Трое учеников улучшили свои результаты и перешли в категорию «норма развития». У них появились способности к рассуждению. Теперь им легче сравнивать предметы и явления, выделять общие для них признаки,

классифицировать объекты. Они стали заметно лучше справляться с заданиями, что привело к появлению интереса к выполнению различных упражнений. У детей улучшилась работоспособность, уменьшилось количество времени, которое дети отводят на одно задание. Они научились более точно группировать объекты по существенным признакам, оперировать понятиями. Если на констатирующем этапе эксперимента им было трудно подобрать обобщающие слова для двух слов, то теперь они с наименьшими затруднениями справляются с этим заданием.

На констатирующем этапе эксперимента количество детей с высоким уровнем развития увеличилось с 9% (1 ученик) до 18% (2 ученика). Ребёнок с нормой развития, на контрольной этапе эксперимента показал результаты, соответствующие высокому уровню развития мышления. Он сделал задания почти без ошибок, справился с заданием быстро. Смог верно обосновать выбранные варианты ответа.

Данные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития словесно–логического мышления детей экспериментальной группы стал значительно выше.

Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Изучение скорости мышления» представлены на гистограмме 9.

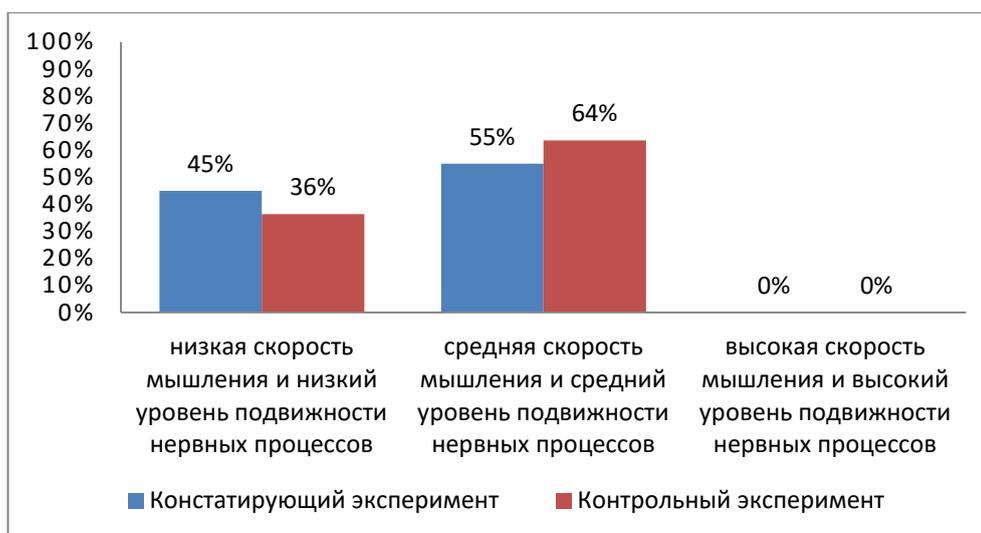


Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Изучение скорости мышления» (Б.Д. Карвасарский) , контрольный этап эксперимента.

Как мы видим на гистограмме 9, количество детей с низкой скоростью мышления снизилось с 45% (5 учеников) до 36% (4 ученика). Соответственно, увеличились показатели детей со средней скоростью мышления и средним уровнем подвижности нервных процессов. На констатирующем этапе эксперимента данный показатель составлял 55% (6 учеников). На контрольном этапе этот показатель стал 64% (7 учеников). Показатель детей с высокой скоростью мышления не изменился. Данный вид мышления не был выявлен ни у одного ученика – и на констатирующем эксперименте, и на контрольном данный показатель равнялся 0%.

Таким образом, показатель скорости мышления и уровень подвижности нервных процессов практически не изменился. Лишь один ученик перешёл в другую категорию – с низкого уровня развития мышления до среднего. Он смог справиться с заданием быстрее, чем на предыдущем этапе эксперимента, и допустил меньше ошибок. Остальные дети справились с заданием также, как на констатирующем этапе эксперимента. Лишь незначительно увеличилась их работоспособность, и возрос интерес к предъявляемым заданиям.

Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Изучение скорости мышления» представлены в гистограмме 10.

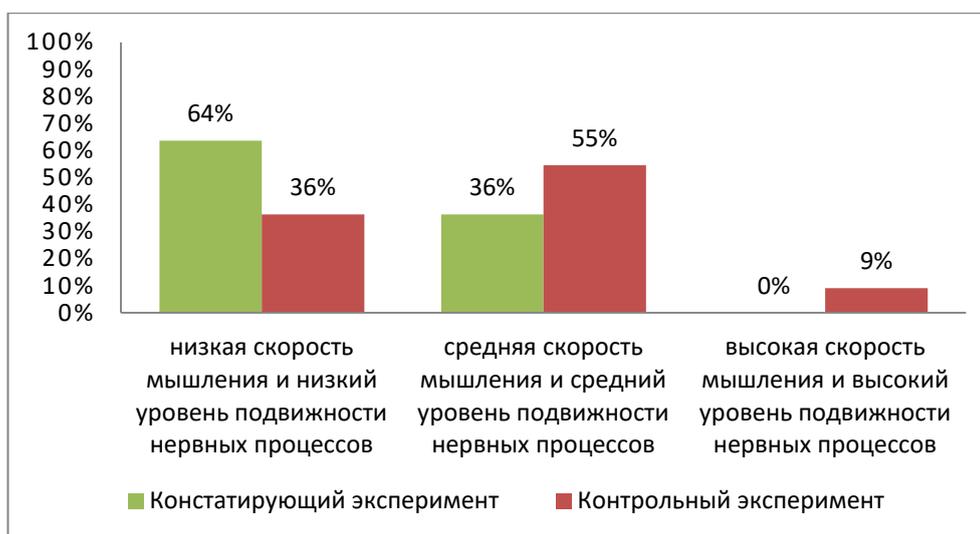


Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Изучение скорости мышления» (Б.Д.Карвасарский), контрольный этап эксперимента.бютью

Как мы видим на гистограмме 10, количество детей с низкой скоростью мышления и с низким уровнем подвижности нервных процессов существенно изменилось. На констатирующем этапе эксперимента данный показатель был равен 64% (7 учеников), теперь же данный показатель равен 36% (4 ученика). Количество детей со средней скоростью мышления увеличилось с 36% (4 ученика) до 55% (6 учеников). На констатирующем этапе эксперимента ни и одного ученика не была выявлена высокая скорость мышления и высокий уровень подвижности нервных процессов. На контрольном этапе эксперимента этот показатель стал составлять 9%(1 ученик).

Как видим из данной гистограммы, увеличилось количество детей со средней скоростью мышления, и значительно уменьшилось количество детей с низкой скоростью мышления. Это свидетельствует о том, что уровень развития словесно-логического мышления детей повысился. К тому же, на контрольном этапе эксперимента у одного ребёнка была зафиксирована высокая скорость мышления.

На гистограмме показана положительная динамика в изменении показателя скорости мышления младших школьников. Если на констатирующем этапе эксперимента дети с низким уровнем развития мышления могли написать около 5–10 слов за три минуты, пропуская те, которые они не знают, то на контрольном этапе эксперимента некоторые из них смогли написать более 21 слова. Скорость их мышления стала средней. Так же важно отметить, что дети стали усидчивее. Раньше они постоянно крутились, не хотели выполнять задание. Сейчас, уже после того, как время выполнения задания вышло, они не стали сдавать работу, а попросили доделать остальные слова. Им захотелось испытать себя, и попробовать сделать всё задание целиком.

У одного ребёнка, на констатирующем этапе эксперимента, у которого была зафиксирована средняя скорость мышления, на контрольном этапе была выявлена высокая скорость мышления и высокий уровень подвижности нервных процессов. Если ранее за 3 минуты ребёнок смог написать 25 слов, то после проведённого формирующего эксперимента он смог написать уже 32 слова.

Количество ошибок в словах у детей, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, заметно снизилось.

Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Выявление общих понятий» (А.А. Карелин) представлены следующим образом:

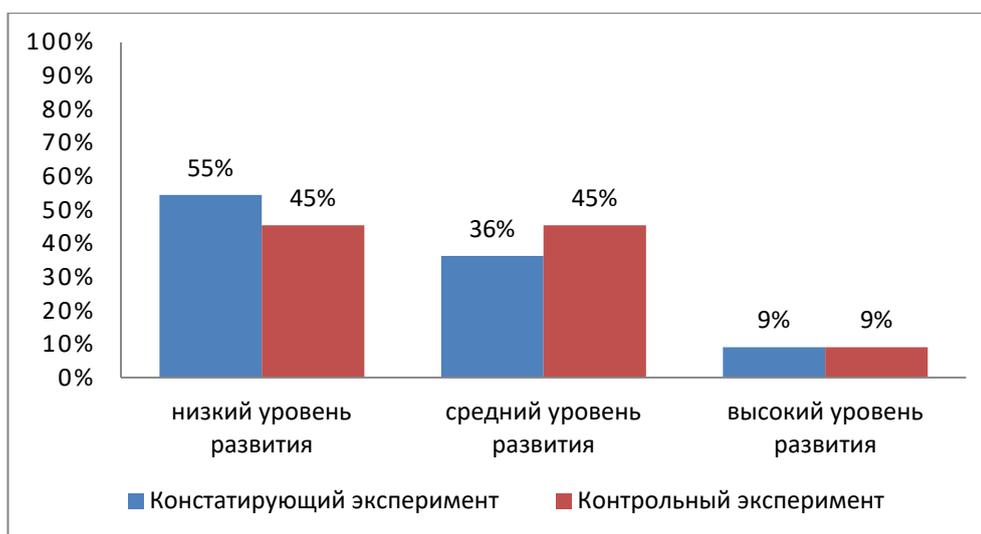


Рисунок 11. Гистограмма 11. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Выявление общих понятий» (А.А. Карелин), контрольный этап эксперимента.

Как мы видим из гистограммы 11, у испытуемых контрольной группы понизился показатель, характеризующий низкий уровень развития. На констатирующем этапе эксперимента он составлял 55% (6 человек), на контрольном показатель уже стал 45% (5 человек). Средний уровень развития мышления повысился за счёт уменьшения низкого уровня, и стал составлять 45% (5 учеников) вместо 36% (4 ученика). Высокий уровень развития мышления не изменился и присущ 9% детей (1 человек).

Результаты свидетельствуют о том, что уровень развития мышления, способность детей к обобщению, анализу и классификации незначительно повысились. Дети с низким уровнем развития словесно–логического мышления так же допустили много ошибок в заданиях, их работоспособность немного увеличилась. Дети со средним уровнем развития мышления выполняли задание с интересом, однако выполнили его точно также, как и на констатирующем этапе эксперимента. Ребёнок с высоким уровнем развития мышления сделал задание без ошибок.

Результаты исследования детей экспериментальной группы по

методике «Выявление общих понятий» представлены в гистограмме 12.

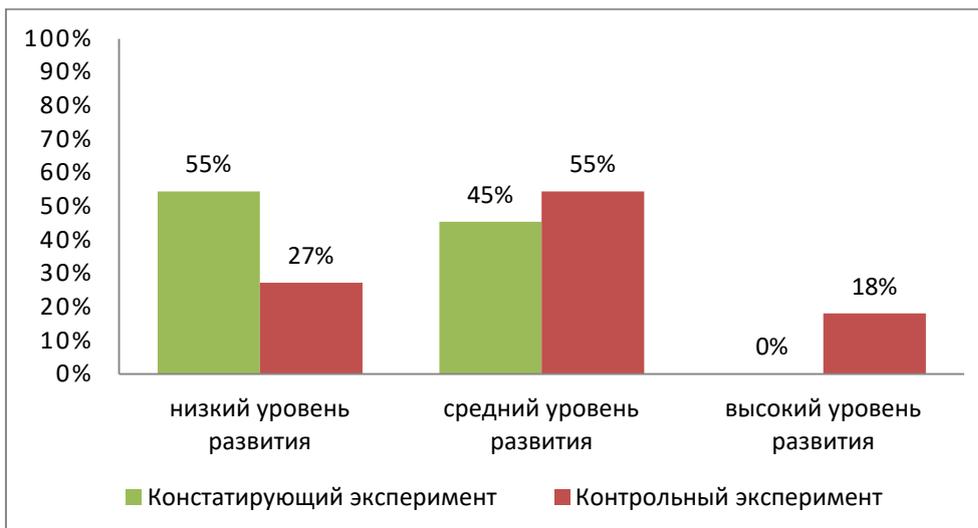


Рисунок 12. Гистограмма 12. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Выявление общих понятий» (А.А. Карелин), контрольный этап эксперимента.

Как видим из гистограммы 12, до проведения психокоррекционной работы низкий уровень развития мышления наблюдался у 55% (6 человек). Данный показатель на контрольном этапе эксперимента снизился до 27% (3 ученика). Количество детей со средним уровнем развития увеличилось с 45% (5 человек) до 55% (6 человек). Увеличилось количество детей с высоким уровнем развития. На контрольном этапе этот показатель составил 18% (2 ученика), на контрольном этапе 0%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития мышления детей значительно повысился. Заметно улучшились у детей способность к анализу, классификации и обобщению. Они стали лучше объединять различные слова по группам, выявлять схожие признаки предметов и явлений. Улучшилась их работоспособность.

Количество детей с низким уровнем развития мышления сократилось. Если раньше дети с первого раза не понимали инструкцию к заданию, и на протяжении выполнения задания задавали много вопросов, то теперь

инструкцию они смогли понять с первого раза. Важно отметить, что дети стали усидчивее. Они меньше отвлекались, были сосредоточены на своей работе.

Два ребёнка, на констатирующем этапе у которых был зафиксирован средний уровень развития словесно–логического мышления, на контрольном этапе эксперимента показали результаты, соответствующие высокому уровню развития мышления. Они смогли набрать больше 7 баллов, уверенно объясняли выбранные слова из предложенных вариантов. Эти дети довольно быстро справились с заданием, и допустили мало ошибок.

В результате проведённого исследования мы установили, что в контрольной группе значительных изменений по результатам контрольного эксперимента не наблюдается. Лишь у одного ребёнка изменился уровень развития словесно–логического мышления в положительную сторону.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в увеличении уровня развития словесно–логического мышления. Количество детей с низким уровнем развития данного вида мышления значительно снизилось, и увеличилось количество детей со средним уровнем развития, уровнем развития, приближенным к норме и с высоким уровнем развития. Дети стали быстрее выполнять задания, направленные на словесно–логическое мышление. Если раньше, на констатирующем этапе эксперимента, им было трудно подобрать обобщающие слова для двух представленных слов, и делали эти задание дети довольно долго, то на контрольном этапе эксперимента они смогли справиться быстрее и выполнили задание более качественно, допуская меньше ошибок. Научились анализировать информацию, рассуждать. Улучшилась их способность к классификации, сравнению, обобщению.

Исходя из результатов повторного исследования, можно сделать вывод о том, что разработанная нами программа психологической коррекции словесно–логического мышления младших школьников с задержкой

психического развития эффективна. Поставленные цели и задачи были достигнуты.

### **Выводы по третьей главе**

В третьей главе выпускной квалификационной работы нами была разработана и апробирована программа психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа была рассчитана на 2 месяца и включала в себя 16 занятий. На занятиях использовались игровые упражнения, так как проводить психокоррекционную работу с детьми с задержкой психического развития посредством игры намного удобнее в силу особенностей их дефекта. Так дети легче усваивают информацию. Также в занятия были включены дыхательные гимнастики, зрительные гимнастики, задания на развитие межполушарных связей. Использование перечисленных техник позволило детям снижать усталость, переключаться с одного задания на другое, отдыхать и расслабляться в перерыве между упражнениями.

Программа включала в себя следующие направления работы: увеличение уровня сформированности мыслительных операций – обобщения, анализа и синтеза; развитие умения сравнивать предметы и явления по различным признакам; развитие умения устанавливать логические связи; снятие эмоционального напряжения путём проведения разминок, зрительных гимнастик, упражнений на развитие межполушарных связей.

После формирующего этапа эксперимента, заключающегося в разработке и апробации программы, нами был проведен контрольный этап эксперимента.

По результатам контрольного этапа эксперимента мы установили, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях выявлено не было. У них все также преобладает низкий уровень развития

мышления. Многие дети испытывали трудности с поиском обобщающего слова или с построением умозаключения по аналогии, с классификацией предметов и явлений по различным признакам, однако, при этом, на контрольном этапе эксперимента эти дети гораздо быстрее справились с подобными заданиями, меньше делали ошибок.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в увеличении количества детей, имеющих высокий и приближенный к норме уровень развития словесно–логического мышления. Результаты диагностики показали, что значительно снизилось количество детей, имеющих низкий уровень развития данного вида мышления.

Таким образом, в экспериментальной группе мы видим, что дети стали быстрее выполнять задания, направленные на развитие различных мыслительных операций. У них повысилась познавательная активность, вырос интерес к занятиям и к выполнению заданий, появилась самостоятельность выводов и рассуждений. Они стали усидчивее, увеличилась их работоспособность.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития оказалась эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время изучение особенностей познавательных процессов, и, в частности, мышления младших школьников с задержкой психического развития является актуальной темой для многих научных исследований. Причиной этого является статистика. С каждым годом количество детей с отклонениями в развитии увеличивается, а задержка психического развития является самым распространённым отклонением.

В результате анализа литературы мы установили, что задержка психического развития – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Отставание в развитие мышления – одна из основных черт, отличающих детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Недоразвитие всех познавательных процессов, в частности мышления, приводит к недостаточности социально формируемых умений и навыков (письмо, счёт, чтение, социально одобряемое поведение), что, в свою очередь, приводит к проблемам адаптации такого ребёнка в обществе.

В результате констатирующего этапа эксперимента нам удалось выяснить, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах у детей наблюдается «низкий» и «ниже среднего» уровень развития мышления. У этих детей имеются трудности в развитии мыслительных операций – анализа, синтеза, классификации, сравнения, обобщения. Они неусидчивы, для них характерна сниженная работоспособность и низкая познавательная активность.

Для развития словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами была разработана программа психологической коррекции словесно–логического

мышления.

Программа включала в себя следующие направления работы: увеличение уровня сформированности мыслительной операции – обобщения; усиление способностей к анализу и синтезу; развитие умения сравнивать предметы и явления по различным признакам; развитие умения устанавливать логические связи; снятие эмоционального напряжения путём проведения разминок, зрительных гимнастик, упражнений на развитие межполушарных связей.

В результате контрольного этапа эксперимента мы установили, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях словесно-логического мышления зафиксировано не было. У детей все также преобладал низкий уровень развития мышления. Они испытывали трудности при выполнении таких мыслительных операций, как анализ, синтез. Им трудно было найти обобщающие слова для нескольких слов или классифицировать предметы или явления по каким-либо признакам. У детей из контрольной группы наблюдалась низкая работоспособность, сниженная познавательная активность и высокая отвлекаемость – им трудно было сосредоточиться на выполнении заданий, представляющих для них трудность и не вызывающих интерес.

В экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика в изменении показателях словесно-логического мышления, в увеличении количества детей, имеющих высокий уровень и приближенный к норме уровень развития словесно-логического мышления. Результаты диагностики показали, что значительно снизилось количество детей, имеющих низкий уровень развития данного вида мышления.

Дети стали усидчивее, улучшилась их работоспособность. Им уже требовалось меньше времени на выполнение заданий, направленных на развитие различных мыслительных операций. Повысилась познавательная активность, вырос интерес к занятиям, отмечалась самостоятельность

выводов и рассуждений. Дети научились анализировать, рассуждать.

Итак, полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологической коррекции словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития оказалась эффективной. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что поставленная гипотеза подтвердилась. Поставленные задачи были выполнены в полной мере.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абухова М. С. Особенности мышления младших школьников с ЗПР // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – №. 4. – С. 233–235.
2. Агапкина, А. А. Особенности развития мышления у младших школьников / А. А. Агапкина. — Текст: электронный // ТвГУ : [сайт]. — URL: <https://s.econf.rae.ru/pdf/2017/11/6533.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).
3. 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.
4. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро– и патопсихологии – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
5. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. — М.: Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
6. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология образования. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-dostizheniy-i-trudnostey-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 19.04.2022).
7. Баркина И. В. Развитие словесно–логического мышления у детей с задержкой психического развития//Вестник педагога. 2017. 12 с.
8. Барышникова, Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд–во Южно–Урал. гос. гуман.–пед. ун–та, 2018. – 174 с.

9. Белошистая А.В., Левитас В.В. Развитие логического мышления младших школьников: учебное пособие. 2–е изд. М.: Изд. Юрайт, 2019. 129 с
10. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. –М.: Изд–во НЦ ЭНАС; 2001. – 136 с.
11. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4–5 изд., расширенное. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК. 2009 г. – 811 с.
12. Булатова, О. В. К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности / О. В. Булатова, Н. А. Кузьмина // Бизнес. Образование. Право. – 2011. – № 4(17). – С. 208–212.
13. Вerveйко И. Н. и др. Развитие словесно–логического мышления у младших школьников //Научные исследования: от теории к практике. – TSNS Interaktiv Plus, 2015. – №. 1 (2). – С. 149–150.
14. Вертгеймер Макс. Продуктивное мышление: Пер. с англ.С. Д. Латушкина; ред. Э. М. Пчелкина / Общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко.
15. Вильшанская А.Д. Условия формирования приёмов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР // Дефектология. 2005. №2. С. 160–163.
16. Власова Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. Москва. 1995. 251с.
17. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2. — Москва: Просвещение, 1973. — 175 с.
18. Волков, Б. С. Психология возраста: от младшего школьника до старости. Логические схемы. Учебное пособие студентов для вузов, обучающихся по пед. специальностям. / Б. С. Волков. — Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. — 511 с.

19. Волков, Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520.html>. – ЭБС «IPRbooks».
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика–Пресс, 1996. 536с.
21. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский// Вопросы психологии: двенадцатый год издания / Ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1966. – 77 с.
22. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
23. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6–ти т., т.3: Проблемы развития психики, т.4: Детская психология, т.5: Дефектология / Л.В. Выготский. – М. Педагогика.
24. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом Университет, 1999. – 332 с.
25. Глебкин В. Проблема мышления в психологии // Развитие личности. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-myshleniya-v-psiologii> (дата обращения: 20.04.2022).
26. Гороховская, Г. Г. Диагностика уровня сформированности компонентов логического мышления у младших школьников / Г. Г. Гороховская // Начальная школа: ежемесячный научно–методический журнал. — Москва: Издательство "Начальная школа и образование", 2008. — С. 40–43.
27. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с
28. Гуревич, П. С. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов / П. С. Гуревич. — Москва: Юнити–Дана, 2012. — 320 с. — (Серия «Учебники профессора П.С. Гуревича»)
29. Данилова Н.Н. Психофизиология. М.: Аспект Пресс, 1998.
30. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. – М.: 5. Просвещение, 2004.

31. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно–развивающего обучения/ Под ред. С.Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001. — 224 с.
32. Дмитриева, Н. Ю. Общая психология. Конспект лекций. / Н. Ю. Дмитриева : ЭКСМО, 2007. — 128 с.
33. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2003. — 148 с.
34. Дудалова Е.М. Особенности развития мышления младших школьников/ Е.М. Дудалова, И.Г. Краснослабодцев// Вестник современных исследований. – 2018 – №11.5. – С. 85–55.
35. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 2006. 273 с.
36. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: НОРМА–ИНФРА; 1999. – 624 с.
37. Есипова Д. В., Кацера А. А. Особенности мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР: теоретические основы исследования //PEDAGOGICAL SCIENCES. – С. 69.–71.
38. Ждан А. Н. История психологии: Учебник. — М.: Изд–во МГУ, 1990.— 367 с.
39. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого–педагогического обследования детей" авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: Пособие для психолого–педагогических комиссий. – М.: Владос, 2003. – 32 с.
40. 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.
41. Инденбаум Е.Л. К чему приводит инклюзивное образование детей с

- задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 4. 2013. С.33– 38
42. Ислямова Э.Э. Развитие словесно–логического мышления младших школьников с ЗПР в процессе работы над арифметической задачей // Теория и практика современной науки. 2017. №6 (24). С. 350–353.
43. Капитанец, Е. Г. Исследование особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития / Е. Г. Капитанец, И. С. Хохлова // Научно–методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т44. – С. 9–14.
44. Карабанова, О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. / О. А. Карабанова. — : Айрис–пресс, 2005. — 238 с.
45. Карамчакова Е.В. Теоретические основы словесно–логического мышления младших школьников /Е.В. Карамчакова, М.Н.Логинова // Вестник научных конференций. – 2018 –№ 12–3 (40). – с. 82–83.
46. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2004. – 553 с.
47. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. — том 1. — Москва: Эксмо, 2007. — 312 с.
48. Кисова В.В. Клинико–психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно–развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №2–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-psihologicheskie-osobennosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-kak-osnova-korreksionno-razvivayuschey-raboty-v> (дата обращения: 19.04.2022).
49. Козубовский, В. М. К59 Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – 3–е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с.
50. Кокаева А.В. Особенности мышления младших школьников с задержкой

- психического развития /А.В. Кокаева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно–практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 26–27 апреля 2018 года. –Екатеринбург: без издательства, 2018. – С. 277–280.
51. Краснобаева, Я. О. Особенности развития мышления младших школьников / Я. О. Краснобаева, М. Ю. Миргородская, Д. Н. Пушкарская // Психолого–педагогические аспекты реализации образовательных программ: сборник статей Международной научно–практической конференции. — Казань: научно–издательский центр «АЭТЕРНА», 2021. — С. 67–69.
52. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 2004. 135 с.
53. Крюков С. и Макарова А. Коррекция познавательных процессов в младшем подростковом возрасте. Издательство: LAMBERT Academic Publishing. 2013. 286 с.
54. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
55. 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
56. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
57. Лебединский В.В. Задержанное психическое развитие / В.В. Лебединский. Задержанное психическое развитие // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для

- студентов факультетов психологии. Сост. Заширинская О.В. – СПб.: Речь, 2003. – с. 83–101.
58. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: 1975. 352 с.
59. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М: Смысл, 2005. 511 с.
60. Лиходедова Л.Н., Асылбекова А.А. Особенности развития мышления у младших школьников с ЗПР / Лиходедова Л.Н., Асылбекова А.А. — Текст: электронный // Репозиторий Dspace : [сайт]. — URL: <https://repo.kspi.kz/handle/123456789/4445> (дата обращения: 20.04.2022).
61. Мамайчук И.И., Ильина Н.М. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно–практическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
62. Мошечкова, С. Ю. Исследования мышления у детей с задержкой психического развития / С. Ю. Мошечкова // Материалы международного научного форума обучающихся "Молодежь в науке и творчестве": Сборник научных статей, Гжель, 27 апреля 2016 года – 2017 года / Гжельский государственный университет. – Гжель: Гжельский государственный университет, 2016. – С. 380–381.
63. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4–е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
64. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений/ Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
65. Немов, Р. С. Общая психология: краткий курс / Р. С. Немов. — СПб: Питер, 2010. — 304 с.
66. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002 г. – 510 с.
67. Особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития. — Текст: электронный // III Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум – 2011: [сайт]. —

- URL: <https://scienceforum.ru/2011/article/2011001904?> (дата обращения: 02.04.2022).
68. Останкова Ю.В. Система коррекционно–развивающих занятий. Волгоград. Изд.Учитель. 2007.
  69. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек. Москва: Знание, 1986. 272 с.
  70. Первушина О. Н. Общая психология //Новосибирск: Научно–учебный центр психологии НГУ. – 1996. – 84 с.
  71. Переслени Л. И., Чупров Л. Ф. Определение уровня развития словесно–логического мышления у первоклассников //Вопросы психологии. – 1989. – №. 5. – С. 154–157.
  72. Петрова С.В. Особенности обучения детей с задержкой психического развития // Символ науки. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 19.04.2022).
  73. Петровский, А. В. Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский. — Москва: Просвещение, 1976. — 479 с.
  74. Петухов В. В. Психология мышления. Учебно–методическое пособие для студентов факультетов психологи государственных университетов / В. В. Петухов. — Москва: Издательство Московского университета, 1987. — 89 с.
  75. Покаместова О.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе // Проблемы Науки. 2014. №12 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-zpr-v-period-obucheniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 19.04.2022).
  76. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / сост. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2014. 160 с.
  77. Психология младшего школьника [Электронный ресурс] : учебно-

- методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.–сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018.
78. Пшеничнова И. В., Нежкина М. Р. Условия психолого–педагогического сопровождения развития мышления младших школьников //Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №. 4. – С. 60–60.
79. Романова Л.Г. Особенности развития мышления у младших школьников с ЗПР. 2018. № 4–2 (30). 18 с.
80. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд–во АН СССР, 1958. – 147 с.
81. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
82. Савостина И.С. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / И.С. Савостина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – №1. – с. 96–99.
83. Смирнова А.С., Левицкая Л.В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте//Молодой учёный. – 2016. – №11. – С. 1783–1785.
84. Сорокоумова Е.А., Калугина Е.С. Методики развития мышления у детей с ЗПР в школьном возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. №5 (8). URL: <https://cyberlenika.ru/article/n/metodiki-razvitiya-myshleniya-udetey-s-zpr-v-shkolnom-vozraste> (дата обращения 20.04.2022)
85. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, Л.А.Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – 312 с/
86. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. / Л. Д. Столяренко. — 3. — Ростов–на–Дону : Феникс, 2000. — 362 с.
87. Сулейманова Д. Р., Ибрагимова А. Р. Особенности развития логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития //Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – №. 6. – С. 981–983.

88. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. С.12–16.
89. Трофимова Н.М., Трофимова Н.Б., Дуванова С.П., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие для вузов по педагогическим специальностям: рек. УМО вузов РФ. – СПб.: Питер, 2006 г.— 304 с.
90. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития.— М.: Педагогика, 1990.—184 с.
91. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. –М: Просвещение, 2010. – 31 с.
92. Фролова Е.А. Особенности мышления у детей с задержкой психического развития. // Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи: сборник материалов II Международной научно–практической конференции для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов. – Луганск: Изд-во Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, 2016. – с. 80–83.
93. Шадриков Владимир Дмитриевич Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-kak-problema-psiologii> (дата обращения: 20.04.2022).
94. Шадрина, А. А. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития / А. А. Шадрина. — Текст : электронный // Образовательная социальная сеть : [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2020/12/15/osobennosti-razvitiya-myshleniya-u-detey-s> (дата обращения: 02.04.2022).
95. Шамарина Е.В., Тарасова О.В. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики // Коррекционная педагогика. 2012. № 2(4). С. 42–47.

96. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология). / И. В. Шаповаленко. — Москва : Гардарики, 2005. — 349 с.
97. Шеварев П.А. О роли ассоциации в процессах мышления//Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука. 1966. 388 – 390 с.
98. Шепилова Е.Д., Шепилова Н.А. Организация индивидуальных занятий по развитию наглядно–образного мышления детей с ЗПР// Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей: Сб. научн. ст. IV Междун. научно–практ. конф. 2017. С. 162–164.
99. Щербатых Ю. В. Общая психология //СПб.: Питер. – 2008. – С. 171.
100. Яковлева О.Н., Андрякова Е.А. Диагностические методики используемые учителем–дефектологом для обследования детей школьного возраста / Яковлева О.Н., Андрякова Е.А.. – Белоярский, 2019. – 68 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### Контрольная группа детей, принявших участие в исследовании.

№	Учащийся	Класс	Возраст	Вид дизонтогенеза
1	Егор Н.	4 А	10 лет	ЗПР
2	Костя С.	4 А	10 лет	ЗПР
3	Паша К.	4 А	10 лет	ЗПР
4	Дима С.	4 А	10 лет	ЗПР
5	Таня Н.	4 А	11 лет	ЗПР
6	Эвелина Р.	4 Б	10 лет	ЗПР
7	Нурэль С.	4 Б	10 лет	ЗПР
8	Саша Т.	4 Б	10 лет	ЗПР
9	Алина Г.	4 Б	11 лет	ЗПР
10	Женя С.	4 В	11 лет	ЗПР
11	Юра Л.	4 В	10 лет	ЗПР

**Экспериментальная группа детей, принявших участие в  
исследовании.**

<b>№</b>	<b>Учащийся</b>	<b>Класс</b>	<b>Возраст</b>	<b>Вид дизонтогенеза</b>
1	Андрей Л.	4 В	11 лет	ЗПР
2	Даниил Д.	4 В	10 лет	ЗПР
3	Женя И.	4 В	10 лет	ЗПР
4	Миша Д.	4 В	11 лет	ЗПР
5	Нурумбек Д.	4 Г	11 лет	ЗПР
6	Полина З.	4 Г	10 лет	ЗПР
7	Нурэль С.	4 Г	11 лет	ЗПР
8	Андрей З.	4 Г	10 лет	ЗПР
9	Юля В.	4 Г	10 лет	ЗПР
10	Настя П.	4 Д	10 лет	ЗПР
11	Даша К.	4 Д	11 лет	ЗПР

## Приложение 2.

### Методика «Исследование словесно–логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене)

#### Задания 1–го субтеста.

1. У сапога всегда есть ... (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы).
2. В теплых краях живет... (медведь, олень, волк, верблюд, пингвин)
3. В году ... (24 месяца, 3 мес., 12 мес., 4 мес., 7 мес.)
4. Месяц зимы ... (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март)
5. В нашей стране не живет... (соловей, аист, синица, страус, скворец)
6. Отец старше своего сына... (редко, всегда, часто, никогда, иногда)
7. Время суток... (год, месяц, неделя, день, понедельник)
8. У дерева всегда есть... (листья, цветы, плоды, корень, тень)
9. Время года ... (август, осень, суббота, утро, каникулы)
10. Пассажирский транспорт... (комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз)

#### Задания 2–й субтеста. Классификация, способность к обобщению

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

#### 3–й субтест. Умозаключение по аналогии

1. Огурец – Овощ Гвоздика – ? (Сорняк, роса, садик, цветок, земля)
2. Огород – Морковь Сад – ? (Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)

3. Учитель – Ученик Врач – ? (Очки, больница, палата, больной, лекарство)
4. Цветок – Ваза Птица – ? (Клюв, чайка, гнездо, перья, хвост)
5. Перчатка – Рука Сапог– ? (Чулки, подошва, кожа, нога, щетка)
6. Темный – Светлый Мокрый – ? (Солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный)
7. Часы – Время Градусник – ? (Стекло, больной, кровать, температура, врач).
8. Машина – Мотор Лодка– ? (Река, маяк, парус, волна, берег)
9. Стол – Скатерть Пол – ? (Мебель, ковер, пыль, доски, гвозди)
10. Стул – Деревянный Игла – ? (Острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная)

4-й субтест. Обобщение.

1. Окунь, карась...
2. Метла, лопата...
3. Лето, зима...
4. Огурец, помидор ...
5. Сирень, орешник ...
6. Шкаф, диван ...
7. Июнь, июль ...
8. День, ночь...
9. Слон, муравей ...
10. Дерево, цветок ...

За каждый правильный ответ при правильном объяснении ребёнок получает 1 балл. При неправильном объяснении – 0,5 балла. Если ребёнок допустил ошибку, нужно дать ему время подумать и назвать другой ответ. За правильный ответ после второй попытки ставится 0,5 балла. Максимальное количество баллов, которые можно набрать за решение всех четырех субтестов — 40 (100% оценки успешности).

Оценка успешности определяется по формуле:

$OY = X \times 100\% : 40$ , где  $X$  — сумма баллов по всем тестам.

- Высокий уровень успешности — 4-й уровень — равен 32 баллам и более (80–100% ОУ).
- Нормальный — 3-й уровень — 31,5—26 баллов (79— 65%).
- Ниже среднего — 2-й уровень — 25,5—20,0 баллов (64,9–50%).
- Низкий — 1-й уровень — 19,5 и ниже (49,9% и ниже).

### **Методика «Выявление общих понятий».**

Оценка выставляется по девятибалльной шкале (Приложение С).

1. Сад (растения, садовник, собака, забор, земля).
2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода).
3. Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед).
4. Сарай (сеновал, лошадь, крыша, скот, стены).
5. Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево).
6. Деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага).
7. Кольцо (диаметр, алмаз, проба, округлость, печать).
8. Чтение (глава, книга, печать, картина, слово).
9. Газета (правда, приложение, телеграммы, бумага. редактор).
10. Игра (карты, игроки, штрафы, наказания, правила).
11. Война (самолеты, пушки, сражения, ружья, солдаты).
12. Книга (рисунки, война, бумаги, любовь, текст).
13. Пение (звон, искусство, голос, аплодисменты, мелодия).
14. Землетрясение (пожар, смерть, колебания почвы. шум, наполнение).
15. Библиотека (город, книги, лекция, музыка, читатели).
16. Лес (лист, яблоня, дерево, охотник, волк).
17. Спорт (медаль, оркестр, состязание, победа, стадион).
18. Больница (помещение, сад, враг, радио, больные).
19. Любовь (розы, чувство, человек, город, природа).
20. Патриотизм (город, друзья, родина, семья, человек).

Ответы:

1. Растение, садовник	5. Углы, сторона	9. Бумага, редактор	13. Голос, мелодия	17. Состязание, стадион
2. Берег, вода	6. Делимое, делитель	10. Игроки, правила	14. Колебания, шум	18. Помещение, больные
3. Здание, улица	7. Диаметр, округлость	11. Сражения, солдаты	15. Книги, читатели	19. Чувство, человек
4. Крыша, стены	8. Глава, книга	12. Рисунки, текст	16. Дерево, волк	20. Родина, человек

Оценка выставляется по девятибалльной шкале с помощью таблицы:

Оценка в баллах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кол-во правильных ответов	18–20	17	16	14–15	12–13	10–11	8–9	6–7	5

Выводы об уровне развития: 0–3 балла – низкий; 4–7 баллов – средний; 8–10 баллов – высокий.

### Методика «Изучение скорости мышления» (Б.Д.Карвасарский)

1. п–ра	2. д–р–во	3. п–и–а	4. п–сь–о
5. г–ра	6. з–м–к	7. р–ба	8. о–н–
9. п–ле	10. к–м–нь	11. ф–н–ш	12. з–о–ок
13. к–са	14. п–с–к	15. х–кк–й	16. к–ш–а
17. т–ло	18. с–ни	19. у–и–ель	20. ш–ш–а

21.р–ба	22.с–ол	23.к–р–ца	24.п–р–г
25.р–ка	26.ш–о–а	27.б–р–за	28.ш–п–а
29.п–ля	30.к–и–а	31.п–е–д	32.б–р–б–н
33.с–ло	34.с–л–це	35.с–ег	36.к–нь–и
37.м–ре	38.д–с–а	39.в–с–а	40.д–р–в–

Анализ результатов:

Показателем скорости мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов выступает количество составленных слов:

- Менее 20 слов — низкая быстрота мышления и подвижность нервных процессов;
- 21–30 слов — средняя быстрота мышления и подвижность нервных процессов;
- 31 слово и более — высокая быстрота мышления и подвижность нервных процессов.

## Конспекты занятий

### Занятие 1.

**Цель:** знакомство, установление доброжелательной атмосферы в группе.

#### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня я похож на .... (какой-то предмет). Я так считаю, потому что...»

#### 2. Основная часть.

##### **Игра-знакомство «Круг имён».**

Дети становятся в круг. Первый ребенок называет свое имя, второй называет имя первого и свое и так далее. Первый называет имена всех.

##### **Упражнение «Рассказ о себе»**

Задание: задача ребенка рассказать о себе по следующему плану:

- Как меня зовут.
- Что я люблю делать.
- Больше всего на свете мне нравится.

##### **Упражнение «Расскажи про фигуру»**

На доске (на листе бумаги) начерчена фигура. Инструкция: “Сколько сторон у данной фигуры?” (3) “Сколько углов у данной фигуры?” (3) “Какую форму имеет данная фигура? “(Треугольника). “Какую фигуру мы называем треугольником?” (Треугольником называется фигура, у которой 3 угла, 3 стороны).

##### **Разминка – развитие межполушарных связей.**

##### **Ухо – нос.**

Левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

#### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что

запомнилось с занятия больше всего, что больше всего понравилось.

## **Занятие 2.**

**Цель:** развитие мыслительных операций – анализа и синтеза.

### **1. Организационный момент.**

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### **2. Основная часть.**

#### **Игра «Что где находится?».**

Перед ребёнком лежит лист бумаги с нарисованными на нём фигурами. Фигуры расположены в хаотичном порядке. Ребёнку необходимо рассказать, где находится каждая фигура (в верхнем левом углу, внизу и т.д.). Психолог может задавать наводящие вопросы, например, «Треугольник находится слева или справа от квадрата?».

#### **Разминка – развитие межполушарных связей.**

##### **Ухо – нос.**

Левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

#### **Упражнение «Смысловый ряд».**

Ученикам предлагается отгадать, каким будет четвертое слово в ряду?

- Лиса — нора, медведь — ...(берлога).
- Больница — лечение, школа —...(обучение).
- Сахар — сладкий, лимон — ...(кислый).
- Рыба — вода, птица — ...(небо).
- Утка — утенок, курица — ...(цыпленок).
- Птицы — перья, звери — ...(шерсть).
- Осень — зима, дождь — ...(снег).
- Кастрюля — половник, тарелка — ...(ложка).
- Куртка — замок, шуба — ...(пуговица).

- Тепло — вода, морозно — ...(лед).
- Корова—теленок, олень—...(олененок).

### **Упражнение «Расскажи про фигуру»**

На доске (на листе бумаги) начерчена фигура. Инструкция: “Сколько сторон у данной фигуры?” (3) “Сколько углов у данной фигуры?” (3) “Какую форму имеет данная фигура? “(Треугольника). “Какую фигуру мы называем треугольником?” (Треугольником называется фигура, у которой 3 угла, 3 стороны).

### **Зрительная гимнастика.**

Рисуем квадрат, круг глазами, смотрим на предмет близко и далеко, а также незаменим плакат–схема.

### **3. Завершающий этап.**

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

### **Занятие 3.**

**Цель:** развитие мыслительных операций – анализа и синтеза.

#### **1. Организационный момент.**

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»»

#### **2. Основная часть.**

### **Игра «Путешествие»**

Графический диктант. Инструкция: «поставь точку в середине клеточки, отступи вправо на две клеточки, обведи в ней все стороны, отступи вправо на три клеточки, нарисуй в ней треугольник и т. д. Что за фигура у вас получилась?»»

### **Упражнение «Выложи фигуру».**

Из набора элементов ребенку нужно сложить предмет: квадрат, треугольник, ромб, домик, стул и т.д.

**Разминка – развитие межполушарных связей.**

### **Ухо – нос.**

Левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

### **Упражнение «Цифра и число».**

На доске (на листе бумаги) записаны числа: 14, 18, 25, 46, 37, 56. Инструкция: “С какой цифры начинается каждое число?” “Что обозначает данная цифра в каждом числе? (Сколько в данном числе десятков).” “Расставь данные числа в порядке возрастания.”

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 4.**

**Цель:** развитие мыслительной операции – обобщение. Развитие умения ориентироваться на плоскости листа.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

### **Упражнение «Обобщающее слово».**

Инструкция: «Я вам назову слова. Внимательно послушайте и скажите, каким словом можно объединить их в одну группу?»

- Шкафы, кровати, стулья.
- Футболки, брюки, куртки.
- Сапоги, туфли, тапочки.
- Васильки, ландыши, розы.
- Дубы, ёлки, берёзы.
- Вороны, голуби, утки.
- Смородина, малина, клубника.

- Картошка, морковь, помидоры.
- Яблоки, груши, мандарины.
- Моряки, лётчики, артиллеристы.

### **Упражнение «Ассоциации».**

Инструкция: "Подбери как можно больше слов, которые можно отнести к группе дикие животные (домашние животные, рыбы, цветы, погодные явления, времена года, инструменты и т.д.)".

**Разминка – развитие межполушарных связей. Горизонтальная восьмерка.**

Нарисуйте в воздухе в горизонтальной плоскости цифру восемь три раза сначала одной рукой, потом другой, затем обеими руками вместе. Не забываем следить глазами за рукой!

**Игра «Нарисуй».** Работа на карточках (или в тетрадях).

Инструкция: «Нарисуйте 2 кружка сверху; под ними 3 треугольника; посередине прямоугольник, под ним 2 овала (можно дать задание, уточняя цвет фигуры)».

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 5.**

**Цель:** развитие мыслительной операции – классификация.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

#### **Упражнение «Назови одним словом».**

Ребёнку предлагается назвать одним словом предметы, изображённые на картинках.

#### **Упражнение «Найди лишнее слово».**

Инструкция: какое слово лишнее? Каким общим словом можно назвать оставшиеся слова?

- Андерсен, братья Гримм, Пушкин
- Гусь, осёл, курица, индюк
- Сказка, былина, повесть, пословица
- Вторник, среда, зима, четверг
- Трамвай, метро, троллейбус, самосвал

**Разминка – развитие межполушарных связей. Горизонтальная восьмерка.**

Нарисуйте в воздухе в горизонтальной плоскости цифру восемь три раза сначала одной рукой, потом другой, затем обеими руками вместе. Не забываем следить глазами за рукой!

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## Занятие 6.

**Цель: развитие мыслительной операции – сравнение.**

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

**Упражнение «Похожие слова».**

Инструкция: «Чем похожи следующие слова?»

- Кошка, книга, крышка
- Море, молоко, манго
- Печь, течь, речь
- Морж, нож, ковш
- Колесо, полоса, яблоко

**Разминка – развитие межполушарных связей. Симметричные**

**рисунки.**

*Вариант 1.*

Нарисуйте в воздухе обеими руками одновременно зеркально симметричные рисунки (круг, квадрат, домик, цветок, сердце). Можно прописывать таблицу умножения, слова и т.д.

*Вариант 2.*

Зеркально симметричные рисунки теперь необходимо нарисовать на листе бумаги.

### **Упражнение «Похожие числа».**

Инструкция: «Запиши числа под диктовку, а потом расскажи, чем эти числа похожи?».

- 77 и 17, 24 и 624
- 7 и 71, 31 и 38
- 3 и 13, 84 и 14
- 4 и 8, 6 и 18

### **3. Завершающий этап.**

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 7.**

**Цель:** развитие операций сравнения и обобщения. Развитие умения устанавливать последовательность событий.

### **1.Организационный момент.**

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### **2.Основная часть.**

#### **Упражнение «Поиск закономерностей»**

Продолжить перечень слов.

Как можно одним словом назвать следующие предметы?

- Март, апрель, май, июнь... — *месяцы*.
- Хлеб, молоко, колбаса, макароны... — *продукты*.
- Стол, стул, шкаф, диван... — *мебель*.
- Ромашка, василек, одуванчик, лютик... — *(полевые) цветы*.
- Туфли, сапоги, валенки, сандалии... — *обувь*.
- Холодильник, утюг, пылесос, телевизор... — *бытовые электроприборы*.
- Роза, гвоздика, астра, тюльпан... — *садовые цветы*.
- Карандаш, ручка, тетрадь, пенал... — *школьные принадлежности*.
- Компот, каша, борщ, хлеб... — *еда*.
- Тарелка, чашка, ложка, стакан... — *посуда*.
- Машина, кукла, кубики, пирамидка... — *игрушки*.
- Молоток, топор, пила, лопата... — *инструменты*.
- Дуб, береза, осина, клен... — *деревья*.
- Кролик, кот, собака, тигр — *животные*.

### **Упражнение «Разноцветные мячи»**

**Инструкция:** Дети сидят по кругу. Водящий бросает красный мяч, дети называют одушевленные предметы. Если водящий бросает синий мяч, то дети называют неодушевленные предметы.

**Разминка – развитие межполушарных связей. Симметричные рисунки.**

#### *Вариант 1.*

Нарисуйте в воздухе обеими руками одновременно зеркально симметричные рисунки (круг, квадрат, домик, цветок, сердце). Можно прописывать таблицу умножения, слова и т.д.

#### *Вариант 2.*

Зеркально симметричные рисунки теперь необходимо нарисовать на листе бумаги.

### Упражнение «Что сначала, а что потом?»

Инструкция: «Я буду читать вам фразы или слова. Ваша задача: выстроить правильную последовательность».

- Бабушка, девочка, мама.
- Среда, понедельник, суббота.
- Краски, художник, картина, холст.
- Октябрь, январь, ноябрь.

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

### Занятие 8.

**Цель:** развитие мыслительной операции – классификации.

#### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл... А как прошёл ваш день?»

#### 2. Основная часть.

#### Упражнение «Объедини слова».

Инструкция. Даны слова:

Первая группа слов	Вторая группа слов
<ul style="list-style-type: none"><li>• Стол</li><li>• Чашка</li><li>• Стул</li><li>• Тарелка</li><li>• Шкаф</li><li>• Чайник</li><li>• Диван</li><li>• Ложка</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Появляются почки</li><li>• Рано темнеет</li><li>• Снег тает</li><li>• День становится длиннее</li><li>• Наряжаем ёлку</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Табурет</li> <li>• Кресло</li> <li>• Кастрюля</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Снегопад</li> <li>• Деревья зеленеют</li> <li>• Птицы поют</li> </ul>
«Подчеркни название мебели одной чертой, название посуды – двумя чертами».	«Подчеркни фразы, которые характеризуют зиму одной чертой, характеризуют весну – двумя чертами».

### **Упражнение «Твои одноклассники»**

Инструкция: назови фамилии своих одноклассников, которые начинаются с букв «В» и «С»; с букв «Д» и «М».

**Разминка – развитие межполушарных связей. Зеркальное рисование.**

Инструкция: Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните одновременно обеими руками зеркально–симметричные рисунки, буквы, симметричные узоры или простые картинки.

### **Упражнение «Два столбика».**

Инструкция: дан перечень слов (два столбика):

- Слово, кот
- Перо, мел
- Книга, мышь
- Кино, гриб

*Выбери подпись к каждому столбику:*

- слова распределены по количеству букв;
- слова распределены по количеству слогов;
- слова распределены по родам.

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что

запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

### **Занятие 9.**

**Цель:** развитие мыслительных операций – конкретизация и классификация.

#### 1.Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

#### 2.Основная часть.

##### **Упражнение «Назови три предмета».**

Инструкция: «Я назову тебе слово. Твоя задача – подобрать к этому слову три подходящих». Слова:

- мебель
- цветы
- одежда
- фрукты
- овощи
- домашние животные.

##### **Зрительная гимнастика.**

Рисуем квадрат, круг глазами, смотрим на предмет близко и далеко, а также незаменим плакат–схема.

##### **Упражнение «Отвечай быстро».**

Инструкция: «Я назову тебе какой–то цвет, а тебе нужно будет как можно больше предметов такого цвета». Так же признаком для классификации может являться материал (стеклянный, деревянный).

#### 3.Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

### **Занятие 10.**

**Цель:** развитие мыслительных операций – анализа и синтеза.

### 1.Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### 2.Основная часть.

#### **Упражнение «Текст с ошибками».**

Инструкция: «Спишите, исправив ошибки». Текст на доске или на бумаге.

- У Васютки ушки чутки. Усы длинные, шубка шёлковая. Глазки огневые, когти цепкие. Ласков Васька да хитёр. Днём на солнышке лежит и всё сказки говорит.

- По чистому снегу бежит мышка. За мышкой дорожка, где в снегу лапки ступали. Увидела мышка сосновую шишку и поглядывает, нет ли хоря.

#### **Зрительная гимнастика.**

Рисуем квадрат, круг глазами, смотрим на предмет близко и далеко, а также незаменим плакат–схема.

#### **Упражнение «Родственные слова».**

Инструкция: «Подберите к каждому слову родственные слова».

- Берёза
- Мороз
- Рыба
- Морковь
- Учебник
- Весна

#### **Упражнение «Неправильное стихотворение»**

Инструкция. Детям предлагается расставить правильно строчки у перепутанного стихотворения, которое или нарисовано –символически или (если дети читают) – написано. Наиболее эффективно, если соединены надпись и картинка, изображающая героя или действие.

- Злой кабан сидел на ветке,
- Пароход томился в клетке,
- Соловей – точил клыки,
- Дикобраз – давал гудки,
- Ёж – накрыт к обеду был
- Чиж – усами шевелил,
- Рак – летал над облаками,
- Стол – гонялся за мышами,
- Чайник – прыгал во дворе.
- Мальчик – булькал на костре

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 11.**

**Цель:** развитие операции сравнения, развитие умения устанавливать последовательность событий.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

#### **Упражнение «Разложи картинки»**

Инструкция: «установи последовательность событий. Придумай рассказ».

**Разминка – развитие межполушарных связей. Зеркальное рисование.**

Инструкция: Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните одновременно обеими руками зеркально–симметричные рисунки, буквы, симметричные узоры или простые картинки.

### **Упражнение «Что сначала, а что потом?»**

Инструкция: «Я буду читать вам фразы. Ваша задача: выстроить правильную последовательность».

- День, утро, ночь
- Лечь спать, почистить зубы, расстелить кровать
- Прийти в школу, закрыть дверь квартиры, обуться
- Декабрь, март, июль
- Посадить дерево, купить семена, полить землю
- Дедушка, мальчик, мужчина

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 12.**

**Цель:** развитие операций сравнения, анализа и синтеза.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

#### **Упражнение «Сравни слова»**

Нужно сравнить слова в первом и втором столбиках. Чем они похожи? Чем отличаются?

Тапка – шапка;

Порох – шорох;

Мишка – шишка;

Губа – шуба;

#### **Разминка – развитие межполушарных связей. Змейка.**

Инструкция: Скрестите руки ладонями друг к другу, сцепите пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться

к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

### **Упражнение «Исключи лишнее»**

Выберите из 3 слов одно лишнее.

#### Цвет:

- апельсин, киви, хурма
- цыплёнок, лимон, василёк
- огурец, морковь, трава
- сахар, пшеница, вата.

#### Форма:

- телевизор, книга, колесо
- косынка, арбуз, палатка.

#### Величина:

- бегемот, муравей, слон
- дом, карандаш, ложка.

#### Вкус:

- конфета, картошка, варенье
- торт, селедка, мороженое

### **Упражнение «В чем наше отличие?»**

Чем отличается:

- а) рассказ от стихотворения;
- б) существительное от прилагательного;
- в) кит от дельфина;
- г) автомобиль от мотоцикла.

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 13.**

**Цель:** развитие операций сравнения, анализа и синтеза.

## 1.Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

## 2.Основная часть.

### **Упражнение «Найди отличия»**

Инструкция: «перед тобой лежат картинки. Найди как можно больше отличий».

### **Разминка – развитие межполушарных связей. Змейка.**

Инструкция: Скрестите руки ладонями друг к другу, сцепите пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

### **Зрительная гимнастика.**

Рисуем квадрат, круг глазами, смотрим на предмет близко и далеко, а также незаменим плакат–схема.

### **Упражнение «Твоё предложение»**

Инструкция: «тебе необходимо закончить предложение одним из слов, данных в скобках, и повторить полученную фразу целиком».

- Моряк увидел далекий остров, так взял в руки (лупу, бинокль, очки).
- Маша уколола спицей палец, так как не умела (стирать, вязать, шить).
- Рабочие не могли поднять пианино в квартиру, так как лестница в подъезде была (старая, грязная, узкая).
- Машина не смогла двигаться дальше, так как у неё сломалось (зеркало, багажник, руль).
- Вода в банке поднялась, потому что мальчик бросил в неё (прутик, камни, крошки).

- Катя отдернула руку, потому что взялась за горячую (металлическую, деревянную, пластмассовую) ручку сковородки.

### **Игры «Бывает, не бывает».**

Инструкция « я назову тебе какую–нибудь ситуацию и брошу мяч. Если названная мною ситуация бывает, ты должен поймать мяч. Если такой ситуации не бывает, то мяч ловить не нужно». Ситуации:

- Папа ушел на работу.
- Поезд летит по небу.
- Кошка хочет есть.
- Человек вьет гнездо.
- Почтальон принес письмо.
- Зайчик пошел в школу.
- Яблоко соленое.
- Бегемот залез на дерево.
- Шапочка резиновая.
- Дом пошел гулять.
- Туфли стеклянные.
- На березе выросли шишки.
- Волк сидит на дереве.
- В кастрюле варится чашка.

Чем отличается:

- а) рассказ от стихотворения;
- б) существительное от прилагательного;
- в) кит от дельфина;
- г) автомобиль от мотоцикла.

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## Занятие 14.

**Цель:** развитие мыслительных операций – классификации и обобщения.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл.... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

#### **Упражнение «Подбери слово»**

Инструкция: Зачитываются шесть пар слов, связанных между собой по смыслу. Необходимо к каждой паре подобрать по смыслу третье слово и записать его.

- **яйцо – курица** (цыплёнок);
- **лес – дерево** (доска);
- **дом – город** (улица);
- **река – озеро** (море);
- **шуба – холод** (снег);
- **птица – полёт** (гнездо)

**Разминка – развитие межполушарных связей. Перекрёстные движения.**

Выполняйте перекрестные координированные движения одновременно правой рукой и левой ногой (вперед, в стороны, назад). Затем сделайте то же левой рукой и правой ногой. Выполняя это упражнение на перекрестные координированные движения, мы отлично развиваем межполушарные связи.

#### **Упражнение «Секретное имя»**

Мальчик записал своё имя цифрами, заменив каждую букву в имени номером этой буквы в алфавите, и получилось число 510141. Как зовут мальчика? ( Ответ: Дима.)

#### **Игра «Приведи пословицы в порядок»**

Вниманию детей предлагается таблица с пословицами, записанными в два столбца: в первом – начало, во втором – окончание, не соответствующие

друг другу. Инструкция: «прочитай, сопоставь части пословиц и переставь их по смыслу».

- Назвался груздем – гуляй смело
- Любишь кататься – потехе час
- Сделал дело – полезай в кузов
- Делу время – любви и саночки возить.

### 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 15.**

**Цель:** развитие мыслительных операций – анализа и синтеза, сравнения и обобщения.

### 1. Организационный момент.

**Ритуал приветствия.** «Сегодня мой день прошёл... А как прошёл ваш день?»

### 2. Основная часть.

#### **Упражнение «Третий лишний»**

Инструкция: «Какое слово лишнее? Почему?».

- Яблоко, вишня, помидор;
- Час, килограмм, минута;
- Козленок, корова, теленок;
- Шапка, шарф, кепка;
- Мыло, веник, мочалка;
- Карандаш, стакан, ложка;
- Кастрюля, сумка, чемодан;
- Колбаса, молоко, молоток;
- Телевизор, холодильник, диван;
- Кошка, собака, волк.

### **Упражнение «Деление целого на части»**

Инструкция: «Сейчас я назову вам слова. Ваша задача: выбрать любое слово и поделить этот предмет на части. Например, дуб – это целое, а части – ствол, ветви, сучья, листья и т.д.». Слова:

- Деревня
- Река
- Самолёт
- учебник

**Разминка – развитие межполушарных связей. Перекрёстные движения.**

Выполняйте перекрестные координированные движения одновременно правой рукой и левой ногой (вперед, в стороны, назад). Затем сделайте то же левой рукой и правой ногой. Выполняя это упражнение на перекрестные координированные движения, мы отлично развиваем межполушарные связи.

### **Упражнение «Объедини в группы»**

Инструкция. Детям необходимо объединить предметы в группы по родовому (существенному) признаку.

- Яблоко, груша, слива, апельсин, киви, банан (**фрукты**);
- Чайник, тарелка, половник, кастрюля, вилка (**посуда**);
- Ель, пихта, лиственница, дуб, тополь, сосна, пальма (**деревья**);
- Слон, соболь, дикобраз, кот, тигр, коза (**животные**).

### **3. Завершающий этап.**

**Ритуал завершения занятия.** Попросить детей рассказать, что запомнилось с занятия больше всего, что понравилось, а что показалось сложным.

## **Занятие 16.**

**Цель: Завершающее занятие; подведение итогов занятий**

### **1. Организационный момент.**

Ритуал приветствия. «Сегодня я похож на .... (цветок). Я так считаю, потому что...»

## 2. Основная часть.

### **Упражнение «Самоанализ»**

Чистый лист бумаги делится пополам. Слева – место для положительных качеств. Справа – для отрицательных. Предложить ребенку выявить свои сильные и слабые стороны. Попросить больше сосредоточиться на достоинствах, недостатки описывать легче. Обсудить ситуацию «Я был – я стал».

### **Упражнение «Скажи доброе пожелание»**

Задание: Учащиеся по кругу друг другу говорят добрые пожелания, ведущий начинает первый, задавая правильный настрой.

## 3. Завершающий этап.

**Ритуал завершения занятия.** Попросить рассказать, что запомнилось со всех занятий больше всего. Что больше всего понравилось, а что показалось сложным.