

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

Оглы Кристина Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-
ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

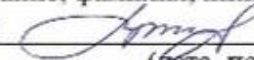
Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

04.12.2023 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

04.12.23 
(дата, подпись)

Научный руководитель


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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

04.12.23 
(дата, подпись)

Обучающийся Оглы К.А.

(фамилия, инициалы)

04.12.23 
(дата, подпись)

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	13
1.1. Словесно-логическое мышление как проблема исследований в психологии.....	13
1.2. Становление словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте.....	22
1.3. Современное состояние изучения проблемы словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	27
Выводы по первой главе.....	34
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	36
2.1. Модель, методы и организация исследования.....	36
2.2. Особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	49
Выводы по второй главе.....	62
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	65
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции словесно-логического мышления учащихся с задержкой психического развития.....	65

3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	73
3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	90
Выводы по третьей главе.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
БИБЛИОГРАФИЯ.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	122

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе мы сталкиваемся с постоянными социально-экономическими изменениями, которые влияют на различные сферы нашей жизни, включая систему образования. В Российской Федерации особое внимание уделяется качеству образования, особенно в отношении школьников. Федеральный образовательный стандарт устанавливает целый комплекс требований, которые должны быть выполнены в процессе обучения. Он определяет не только организацию образовательного процесса, но и структурные элементы учебной деятельности, образовательные результаты и условия эффективного их освоения.

Современная образовательная система стала более усовершенствованной и инклюзивной, что привело к значительному расширению контингента учащихся начального общего образования. Теперь в одном классе со сверстниками, не имеющими проблем в обучении, учатся дети с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности в познавательной деятельности, личностном развитии, регуляции поведения и деятельности. Особую группу составляют обучающиеся с задержкой психического развития, которым необходимы специальные условия для успешного развития, воспитания и обучения.

В настоящее время, несмотря на активную разработку новых технологий, методов и приёмов, направленных на повышение качества обучения, проблема неуспеваемости школьников остается актуальной. Эта проблема, прежде всего, связана с отсутствием эффективных мероприятий, которые бы были комплексными, имели четкую структуру и учитывали индивидуальные особенности каждого учащегося, и направлены на выявление и преодоление трудностей в освоении образовательной программы.

Основную группу неуспевающих школьников составляют дети с задержкой психического развития. Познавательная сфера школьников с ЗПР

характеризуется недоразвитием, бедностью сведений об окружающем мире, трудностями в установлении причинно-следственных связей, осуществлении мыслительных операций синтеза, анализа, классификации, обобщения, систематизации, сравнение объектов окружающего мира для его познания. Все это указывает на недостаточное развитие мыслительной деятельности у изучаемой категории детей, что, несомненно, отражается на подготовке их к школьному обучению.

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

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

Анализ современного состояния изучения проблемы словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития позволил выявить следующие противоречия:

– вопросам изучения феноменологических особенностей мышления и этапов его развития в детском возрасте уделяли внимание многие исследователи, современные исследования преимущественно направлены на изучение наглядно-образного мышления, поэтому проблема изучения особенностей словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития остается актуальной;

– возрастает количество школьников с задержкой психического развития у которых выражены стойкие нарушения в формировании словесно-логического мышления, и в то же время крайне мало разработано психологических программ и технологий по их своевременному изучению и коррекции у данного контингента школьников;

– разработаны различные упражнения по развитию мыслительной деятельности, однако, эти упражнения преимущественно направлены на развитие наглядно-образного мышления учащихся младшего школьного возраста;

– проблема изучения трудностей в развитии мыслительной деятельности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития прослеживаются в трудах многочисленных авторов, однако, до сих пор в практике работы психолога отсутствует единая система диагностической, коррекционно-развивающей и профилактической работы по своевременному выявлению и устранению трудностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

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

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

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: недостаточный уровень сформированности операций обобщения; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли. Эффективность устранения имеющихся нарушений может быть повышена при условии разработанной нами психологической программы коррекции словесно-логического мышления с использованием методов и приемов для развития мыслительных операций у данного контингента школьников.

Цель исследования: изучить особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы коррекции словесно-логического мышления с использованием методов и приемов для развития мыслительных операций у данного контингента школьников.

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

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Выявить особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать психологическую программу коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

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

- Концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);
- Ранняя концепция о развитии мышления ребёнка Ж. Пиаже (1935);
- Об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1967; В.В. Ковалев, 1975; К.С. Лебединская, 1975; М.С. Певзнер, 1967; Г.Е. Сухарева, 1965 и др.);
- Психологические концепции о природе мышления: Деятельностная теория (А.Н. Леонтьев, 1975; О.К. Тихомиров, 1984; С.Л. Рубинштейн, 1958; П.Я. Гальперин, 1965; В.В. Давыдов, 1996; Л.С. Выготский, 1934), Ассоциативная теория (Т. Гоббс, 2019; Б. Спиноза, 2019; Д. Локк, 2003; Д. Гартли, 2009; Т. Цигин, 2011), Психоаналитическая теория (З. Фрейд, 1905), Операционная теория (Ж. Пиаже, 2005).
- Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1981);
- Особенности формирования словесно-логического мышления у школьников младшего школьного возраста с задержкой психического развития (И.Н. Брокане, 1981; В.И. Лубовский, 1979; С.Г. Шевченко, 1975; Л.Н. Блинова, 2001; Л.И. Переслени, 2014; Т.А. Фотекова, 2003; Л.В. Кузнецова, 2003; Т.В. Егорова, 1984);
- Теоретические учения, раскрывающие коррекционно-развивающие технологии, направленные на развитие мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития. (И.И. Мамайчук 2006);
- Формирование познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития (С.Г. Шевченко, 2001);
- Методики по развитию мышления у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (С.Д. Забрамная, 1998; Ж.М. Глозман, 2013; Л.Н. Блинова, 2001).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования в изучении словесно-логического

мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- организационные методы: метод поперечных срезов, комплексный метод;
- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, опрос, тестирование;
- экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы обработки результатов исследования.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**: Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001); [52, с. 35], Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); [77, с. 240], Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14], Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001); [9, с. 23].

Организация исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе КГБОУ «Красноярская школа №7». В исследовании приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся (в возрасте 9–10 лет) 2 класс и 20 учащихся (в возрасте 10–11 лет) 3 класс с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2021 г. по 2023 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (октябрь 2021 – май 2022). На данном этапе проходило изучение и анализ общей, специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния. Формулирование проблемы, гипотезы, объекта,

предмета, цели и задач экспериментального исследования. Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катамнестических данных на каждого учащегося, подбор психодиагностического инструментария.

Констатирующий этап (сентябрь 2022 – ноябрь 2022). Разработка модели исследования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития определение компонентов, параметров и индикаторов оценки словесно-логического мышления. Реализация констатирующего эксперимента с последующим количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Формирующий этап (декабрь 2022 – май 2023) – разработка и реализация программы психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (сентябрь 2023 – октябрь 2023) включал в себя обработку результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования.

Научная новизна исследования:

- Разработана модель исследования, которая включает в себя компоненты, параметры, этапы, критерии и индикаторы оценки уровня сформированности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- Разработана психологическая программа коррекции словесно-логического мышления, посредством формирования навыков использования приёмов выделения существенных и несущественных признаков,

установления причинно-следственных связей, обобщения у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

– Собраны и систематизированы экспериментальные данные, иллюстрирующие индивидуальные и индивидуально-типические особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, отражающие сравнительную динамику изменений в результате реализации психологической программы коррекции.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные в процессе экспериментального исследования результаты позволяют расширить и углубить современные научные представления об особенностях словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста. В процессе разработки психологической программы были определены приёмы овладения мыслительными операциями, развитие которых позволит значительно повысить эффективность коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и его психологическую коррекцию посредством развития операций словесно-логического мышления могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников. Представленные в программе упражнения и задания по формированию мыслительных операций: выделения существенных и несущественных признаков, установления причинно-следственных связей, обобщения могут быть использованы в работе практических психологов общеобразовательных школ в условиях интегрированного обучения, классах коррекционно-развивающего обучения, а также в качестве дополнительных занятий с детьми по отдельным школьным предметам.

Сведения об апробации результатов исследования:

1. Оглы К.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме изучения словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития// Психология особых состояний: от теории к практике: материалы V Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – С. 52–55.

Структура и объём магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, список литературы (в количестве 107 источников). Включает 7 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами, 8 гистограммами, 16 рисунками. Объем работы 145 страницы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Словесно-логическое мышление как проблема исследований в психологии

Мышление – это способность человека обобщать и отражать важные связи и отношения в реальности. Оно позволяет нам не только понимать объекты, но и раскрывать закономерности, определять сущность явлений и находить решения проблем. Весь процесс мышления требует сознательного и направленного усилия, включая знания, навыки, способности, волевые и эмоциональные качества личности.

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

Существует множество трактовок определения мышления, рассмотрим некоторые из них:

Определение мышления, предложенное С.Л. Рубинштейном (1958) заключается в его рассмотрении как процесса, основанного на раскрытии связей, отношений и обобщенного познания объективной реальности.

Ж. Пиаже (2003) считал, что, интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же, как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой [61, с. 5].

В словаре Брокгауза-Ефрона (1994) мышление в широком смысле определяется как «совокупность умственных процессов, лежащих в основе

познания; к мышлению именно относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс ассоциаций, образование понятий и суждений. В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий» [9, с. 533].

В современной психологии одно из определений связано с психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева (2001) «Мышление – процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты» [39, с. 39].

Н.Ю. Дмитриева (2008) определяет мышление, как относительно самостоятельную познавательную функцию. Которая, соотносит, сравнивает и раскрывает взаимодействие между собой ощущений и восприятия окружающей действительности, выявляются закономерные взаимосвязи между явлениями и объектами [21, с. 8].

С точки зрения М.И. Еникеева (2017) мышление рассматривается, как психический процесс обобщенного и опосредствованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, существенных для решения познавательных проблем, схематической ориентации в конкретных ситуациях [25, с. 13].

По словам А.В. Брушлинского (1996) мышление как процесс выступает особенно отчетливо, прежде всего, в тех случаях, когда человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему [5, с. 39].

В учебнике по психологии авторами А.А. Реан (2015), Н.В. Бордовской (2011), С.И. Розум (2011) дается определение: «Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [64].

Мы считаем, что для полного и точного определения мышления необходимо обратиться к А.В. Петровскому (1976). В его работе мы находим утверждение о том, что мышление – это психический процесс, который взаимосвязан с речью и социально обусловлен. Оно направлено на поиск и открытие существенно нового, а также на обобщение и отражение действительности через процессы анализа и синтеза [62, с. 315].

Рассмотрим теории исследования мышления:

1. Ассоциативная теория.

Основы ассоциативной теории заложены Гоббсом, а также ученых, которые в дальнейшем развивали это направление в Англии в XIX века. Ассоциативная теория говорит о том, что все психические процессы протекают с помощью ассоциации, изображаясь в сознании [17, с. 257].

2. Вюрцбургская школа.

Представители вюрцбургской школы наряду с А. Бине положили начало изучения мышления во Франции как систематического процесса. Они выдвинули предположение о том, что мышление никак не связано с наглядно-образным, такие процессы как ощущение и восприятие не влияют на мышление, оно имеет свое специфическое строение [71, с. 336].

3. Функционализм.

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

4. Психоанализ.

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

бессознательных стремлений с учетом конкретной социокультурной ситуации.

5. Операционная теория.

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

- стадия сенсомоторного интеллекта: от 0 до 2 лет;
- стадия предоперационного мышления: от 2 до 7 лет;
- стадия конкретных операций с предметами: от 7 до 11 лет;
- стадия формальных операций: от 11 до 14 лет [47, с. 38].

6. Бихевиористская теория.

Согласно гипотезе Джона Уотсона и мысль, и речь порождаются одной и той же двигательной активностью. Разница заключается лишь в том, что мысль – это внутренний диалог, а речь – мысль, произносимая вслух [99, с. 327].

7. Гештальтпсихология.

Прямо противоположную позицию по отношению к ассоциативной теории занимали представители гештальтпсихологии (Вертхеймер, Келер, Коффка, Левин). Исходя из идеи подчиненности психических процессов принципу образования целостных форм, они понимали мышление как непосредственное усматривание искомого решения, выражающееся

изменением структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. В результате такого «переструктурирования» субъекту открываются с этой точки зрения новые, заключенные в исходной ситуации отношения и функциональные свойства. Процесс этот не может быть выведен из прежде накопленных ассоциаций, из опыта поведения и научения; он представляет собой самопорождающийся процесс [63, с. 157].

8. Информационно-кибернетическая теория.

В ее основе лежат понятия алгоритма, операции, цикла и информации. Первое обозначает последовательность действий, выполнение которых ведет к решению задачи; второе касается отдельного действия, его характера; третье относится к многократному исполнению одних и тех же действий до тех пор, пока не будет получен необходимый результат; четвертое включает совокупность сведений, передаваемых с одной операции на другую в процессе решения задачи [30, с. 82].

9. Теория деятельности.

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

практические действия, и наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия [40, с. 115].

10. Подход Л.С. Выготского.

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

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

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

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

целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение. Синкретическое мышление и мышление в понятиях – комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук [41, с. 167].

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

В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами. Процесс переноса внешнего действия вовнутрь, по П.Я. Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т.е. действие высшего интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете – на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму [18, с. 143].

Мышление подразделяется на несколько видов, каждый вид мышления формируется на возрастных этапах развития человека. Н.Ю. Дмитриева (2008) выделяет следующие виды мышления (Приложение 1):

1. Наглядно-действенное – более ранняя форма мышления, данная форма мышления формируется, когда ребенок начинает выполнять сложные

координированные движения (хватание, сидение, манипулирование предметами, стояние, ходьба) с помощью восприятия познаёт окружающий мир. По Л.С. Выготскому, доречевое мышление, поскольку оно осуществляется до включения речи в мышление у детей в возрасте до 2–2,5 лет [74, с. 181].

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

3. *Словесно-логическое мышление* – вид мышления, который проявляется при помощи логических операций с понятиями. На уровне словесно-логического мышления субъект может, оперируя логическими понятиями, познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий. Словесно-логическое мышление начинает развиваться к концу дошкольного возраста. Ребенок начинает оперировать словами и понимать логику рассуждений, не опираясь на действия с предметами или их изображениями, познается система понятий, обозначающих отношения [48, с. 75].

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

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

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

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

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

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

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

6. *Индукция* – это переход от частных случаев к общему положению, которое охватывает собой частные случаи. Г. Эббингауз (1885), изучая процессы забывания информации у отдельных людей, обнаружил общую

закономерность и сформулировал один из законов памяти, описывающий процесс забывания полученной человеком информации.

7. *Дедуция* – это умозаключение, сделанное в отношении частного случая на основе общего положения.

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

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

1.2. Становление словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте

Многочисленные исследования педагогов и психологов посвящены изучению процесса мышления, его становлению и развитию. В своем становлении мышление любого человека проходит две стадии: допонятийную и понятийную. (Л.С. Выготский (1999), Р.М. Грановская (2010), Л.М. Фридман (1985), Л.Л. Ясюкова (2005)).

Проблемой развития словесно-логического мышления младших школьников занимались такие ученые, как П.Я. Гальперин (1968), В.В. Давыдов (1996), Л.В. Занков (1994), А.А. Столяр (1968), Д.Б. Эльконин (1974) и др. Специфика логического мышления, заключающаяся в оперировании

понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, рассматривалась в работах М.А. Вершинина (2003), А.Н. Леонтьева (2001), В.А. Ширяевой (2007).

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связаны с поступлением в школу [42, с. 25].

Период младшего школьного возраста является наиболее психологически благоприятным для стимуляции и развития простых словесно-логических операций. В дальнейшем наличие этой базы позволяет организовать специальную работу по формированию составных словесно-логических операций: обучению рассуждениям и доказыванию в среднем школьном звене.

Словесно-логическое мышление может выражаться в формах логического мышления, которые предложил П.Н. Шишкеев (2009):

1. *Понятие* — отражает существенные свойства и связи предметов, явлений. Понятия подразделяются на:

– Общие понятия. Отражают схожие признаки предметов или явлений, объединенных по этим признакам в группы, классы. Например: здание, река, город;

– Единичные понятия раскрывают признаки только одного предмета или явления. Например: река Амур, Лондон, Пушкин;

– Конкретное понятие. Включает в себя конкретные связи между предметами и явлениями, которые воспринимаются человеком физически. Например, форма, цвет, покрытие;

– Абстрактное понятие, включающее в себя абстрактные (не физические) признаки предметов или явлений. Например, сила, справедливость, смелость.

2. *Суждение* – отражение связи между теми или иными предметами и явлениями. Суждения могут содержать в себе отрицание или утверждение.

3. *Умозаключение*. В основе этого понятия лежит вывод или новое суждение о предмете или явлении. Умозаключение бывает индукционным и дедуктивным:

– Индукция – процесс мышления осуществляется от частного к общему.

– Дедукция – процесс мышления осуществляется от общего к частному.

Чем сильнее развито словесно-логическое мышление, тем легче происходит оперирование абстрактными понятиями, формирование новых суждений и умозаключений. Процесс обобщения, выделения частного из общей основы, рефлексии и планирования так же зависят от степени развития словесно-логического мышления [24, с. 125].

По мнению А.Э. Штейнмец (2014) словесно-логическое мышление участвует во всех параметрах мышления и поэтому существенно влияет на характеристики человека.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Именно в этот момент начинается формирование социальной идентичности у ребенка. Происходят изменения в эмоционально-мотивационной сфере, а также в поведении и структуре ребенка [39, с. 84].

Согласно Л.С. Выготскому (1981), на начальном этапе школьного обучения мышление становится в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящего в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [2, с. 36].

В работах Р.С. Немова (1995) говорится, что младший школьный возраст период значительного развития умственного потенциала детей.

По мнению А.С. Смирновой (2016) и Л.В. Левицкой (2016) развитие мышления в младшем школьном возрасте занимает важное место среди других психических функций. Мышление младшего школьника характеризуется высокими темпами его развития; происходят структурные и качественные изменения в интеллектуальных процессах [75].

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

Т.В. Егорова (1973) выделяет, что мышление ребенка в младшем школьном возрасте оказывается на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, тем не менее, отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [29, с. 113].

Словесно-логическое мышление, которое начинает развиваться в позднем дошкольном возрасте, требует умения оперировать словами и понимать логику рассуждений. Умение пользоваться речевыми рассуждениями при решении детьми задач можно обнаружить уже к среднему дошкольному возрасту, но наиболее ярко она проявляется в явлении эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже [65, с. 62].

Именно в младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии словесно-логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств [77, с. 78].

И.В. Макарова (2010) говорит о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается найти их решение, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Представляя в своем воображении реальную ситуацию, он как бы действует в ней [49, с. 34].

В своих исследованиях Г.И. Минская (1954) показала, что опыт накопленный ребенком в процессе решения наглядно-действенных задач,

оказывает большое влияние на переход к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению [51, с. 98].

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

В протекании самого процесса мышления и обнаруживается словесно-логическое мышление. Из чего следует, что логическое мышление является исключительно словесным и осуществляется только посредством слов. Человек должен логически строить и находить нужные связи, используя мысленно подбор правил действий, которые подходят к данной задаче. Он должен сравнивать и устанавливать искомые связи, группировать разные и различать сходные предметы и все это выполнять лишь посредством умственных действий [14, с. 45].

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

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

По мнению И.Ю. Кулагиной (1999), освоение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность рассуждать о развитии у школьников младших классов основ теоретического или терминологического мышления. Теоретическое мышление дает возможность ученику решать

задачи, опираясь не на внешние характеристики и отношения объектов, а используя внутренние качества их частей. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения ребенка [33, с. 56].

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

Таким образом, что младший школьный возраст – это время вступления ребенком в новую социальную среду: основной вид деятельности сменяется учебным. Данный период времени ребенок усваивает новые знания, ведущей формой мышления в это время будет наглядно-образное мышление и постепенно развивается словесно – логическое мышление. У ребенка формируются понятия, он применяет мыслительные операции при решении учебных задач.

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

В современном мире качество усвоения знаний во многом зависит от уровня развития мышления учащихся, при этом вербально-логически развитое мышление более эффективно усваивает знания и существенные понятия, чем менее развитое или нелогичное мышление; организация умственного труда основывается на выборе и последовательном осуществлении оптимальных, в данной ситуации, форм, методов и приемов деятельности, это, чаще всего, приемы мыслительных операций, помогающие восприятию объяснения учителя, участию в беседе, выполнению упражнений, практических работ,

решению задач и самостоятельной работе с книгой на уроке и при выполнении домашних заданий; информатизация образования предусматривает использование возможностей информационных технологий для более качественного изменения содержания, форм, методов обучения и воспитания, что позволяет формировать у учащихся алгоритмический стиль мышления, развивать умения экспериментальной исследовательской работы; в единстве и взаимосвязи с развитием мышления идет развитие речи: любая мысль, формируясь, облекается в языковую форму.

Для учащихся с задержкой психического развития характерно неумение организовать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля, слабое развитие продуктивной деятельности, что выражается в несформированности таких операций мышления, как анализ и синтез, в неумении выделить существенные признаки и провести обобщение, в низком уровне абстрактного мышления.

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

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

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

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

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

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

У младших школьников с ЗПР недостаточная степень развития основных мыслительных операций в значительной степени проявляется на вербальном уровне – дети испытывают затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаков, в операциях обобщения. Низкая познавательная активность детей с ЗПР является ярким проявлением низкого уровня психической активности детей данной категории в целом, а также проявлением очень слабой познавательной мотивации, в свою очередь, приводящей к низкой готовности или отсутствию готовности к решению когнитивных задач. Деятельность же мышления в целом связана с решением проблемных ситуаций или задач [44, с. 109].

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

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;
- в длительной несформированности умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с задержкой психического развития неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета) [6, с. 4].

По мнению А.Е. Фабрициус (2018) учащиеся с задержкой психического развития часто не понимают скрытого смысла и подтекста, неспособны определять понятия в силу бедности словарного запаса и не умеют выделять существенное в предметах и явлениях [93].

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

Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкций. Этот вид мышления включает в себя умение мыслить логически, грамотное владение языком, речью. Часть первоклассников, сталкиваясь с постоянной мыслительной нагрузкой, испытывает трудности в решении и объяснении математических задач, формулировании определенных правил и понятий, установлении и обосновании причинно-следственных связей [89, с. 4].

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

Как указывает Бабкина Н.В. (2006) характерно отсутствие целенаправленности и планомерности в обследовании детьми объекта, отмечается хаотичность и бессистемность поисковых действий. Выполнение заданий отличается малой полнотой и неточностью [12, с. 46].

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

По мнению У.В. Ульенковой (1990) дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности словесно-логического мышления дают случайные, необдуманые ответы, проявляют неспособность

к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления [64, с. 29].

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

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

По мнению О.А. Алексеевой (2011) у данной категории учащихся выражены особенности в понимании задач по сравнению с нормально развивающимися детьми. Учащимся с задержкой психического развития сложнее и непривычнее даётся словесная формулировка задачи. При неполном понимании содержания задачи дети обнаруживают склонность искать в ее тексте внешние ориентиры, по которым определяют, каким арифметическим действием следует решать задачу [5, с. 78].

А.О. Дробинская (1995) отмечает, что недостаточная сформированность основных мыслительных операций и действий проявляется в нестойкости, зависимости от сложности задачи. Низкая познавательная активность ограничивает опыт использования мыслительных операций детьми данной категории, это является одной из причин невозможности использования детьми даже сформированные мыслительные операции. Также выявляется недостаточная избирательность мышления, неумение выбрать необходимую в данном случае операцию из комплекса имеющихся. Этапу решения задач предшествует этап ориентировки в условиях задачи, который у детей с ЗПР

также развивается на дефектной основе, формируясь у младших школьников исследуемой категории с большим отставанием от нормы.

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

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

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

Таким образом, проанализировав всё выше сказанное можно сделать вывод о том, что, у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечается отставание всех форм мышления, данное предположение выявляется в значительной степени в процессе выполнения заданий, предполагающих использование словесно-логического мышления. К концу младшего школьного возраста большинство учащихся с задержкой психического развития при проведении своевременной психологической коррекции овладевают достаточным объемом знаний и представлений об окружающем мире, способны использовать операции мышления и формулировать умозаключения.

Выводы по первой главе

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

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

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

4. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии словесно-логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

5. Учащиеся с задержкой психического развития характеризуются отставанием от возрастной нормы в развитии высших психических функций и эмоционально-волевой сферы.

6. Учащиеся с задержкой психического развития имеют особенности в формировании мыслительных операций в младшем школьном возрасте, авторы выделяют такие особенности: недостаточный уровень сформированности операций обобщения; анализа и синтеза; нарушения в построении логических связей; трудности в понимании скрытого смысла и формулировании умозаключения.

7. У учащихся с задержкой психического развития недостаточно сформированы все виды мышления, но особенно это выражено в отставании развития словесно-логического мышления, несформированности

мыслительных операций, отражается на уровне усвоения знаний и в ходе учебной деятельности.

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

2.1. Модель, методы и организация исследования

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

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

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

1. Школа является специализированной и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2). В школе ежегодно функционируют десять коррекционных классов, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что исключает возможность ошибок при комплектовании коррекционных классов.

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива, узких специалистов и администрации школы к экспериментальной работе по внедрению программы коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста и их готовность к плодотворному сотрудничеству.

Экспериментальным исследованием были охвачены 40 учащихся общеобразовательных классов: 20 учащихся из 2-го класса (в возрасте 9–10 лет), 20 учащихся из 3-го класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психического развития» (Приложение 2)

В соответствии с Законом об образовании все испытуемые обучаются по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (вариант 7.2), имеющей пролонгированные сроки обучения с учетом психофизиологических возможностей и индивидуальных особенностей развития данной категории обучающихся.

Необходимость обучения по адаптированной программе испытуемых определяется особенностями их психического развития, характеризующимися отставанием в психическом развитии в целом или локально в отдельных познавательных функциях.

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

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

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

В результате проведенного теоретического анализа литературы и определения современного состояния проблемы исследования нами была разработана модель исследования словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При разработке модели мы опирались на методологические положения ведущих отечественных ученых по проблеме изучения словесно-логического мышления у данного контингента школьников:

- Теория формирования и развития интеллектуальных операций П.Я. Гальперина (1950);
- Концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);
- Ранняя концепция о развитии мышления ребёнка Ж. Пиаже (1935);
- Формирование предпосылок к переходу от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению (Н.В. Бабкина, 2006);
- Развитие вербального мышления посредством упражнений направленных на развитие мыслительных операций (Н.В. Бабкина, 2006);
- Основные методические приемы формирования словесно-логического мышления у детей с нарушением интеллекта, предложенные Е.А. Стребелевой (2005).
- Формирование познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития (С.Г. Шевченко, 2001);

Модель изучения словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлена на Рисунке 1.

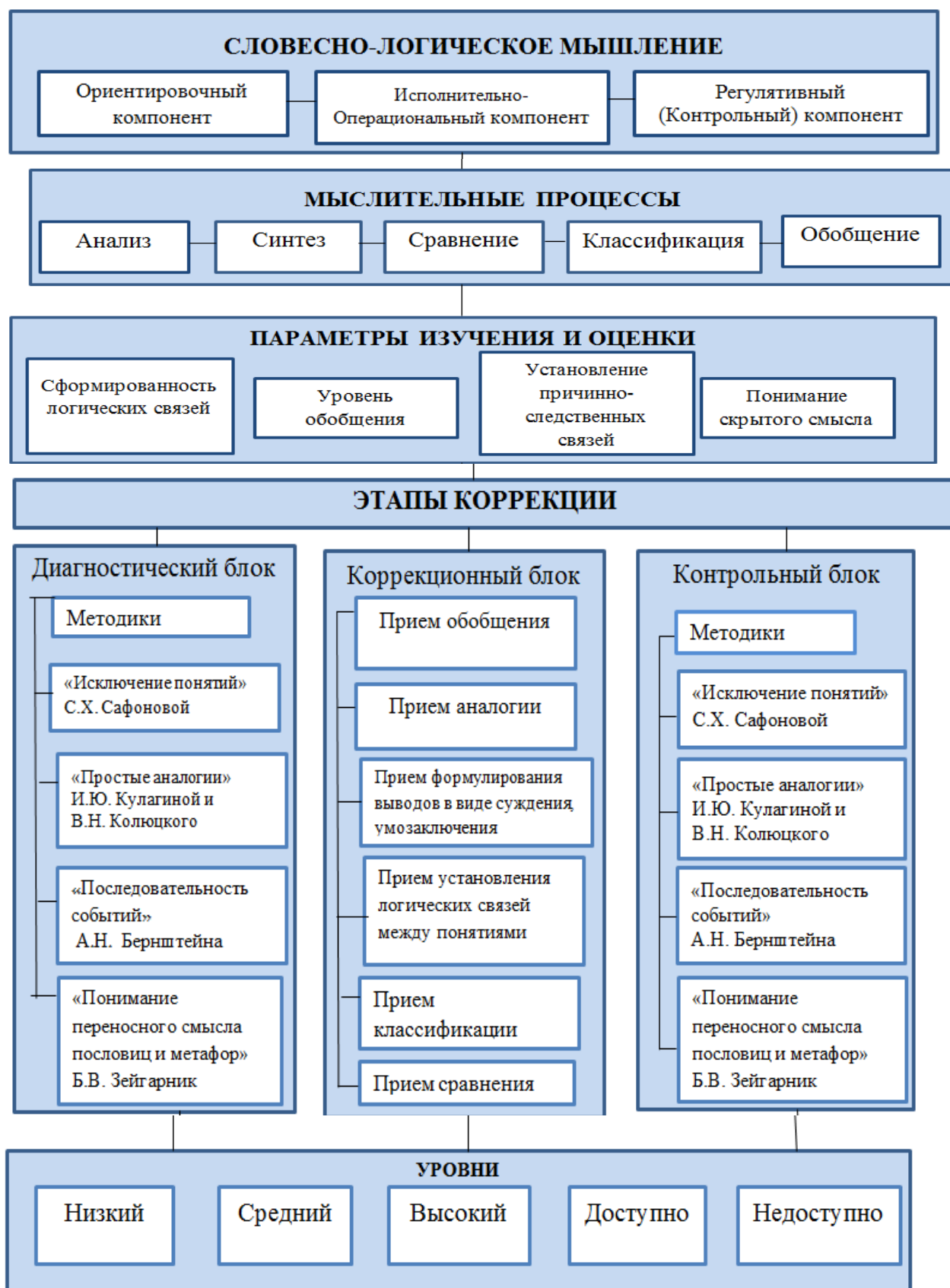


Рисунок 1. Схема 1. Модель исследования словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Составленная нами модель исследования состоит из трех основных компонентов, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить развитие словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: ориентировочный, исполнительно-операциональный, регулятивный (контрольный).

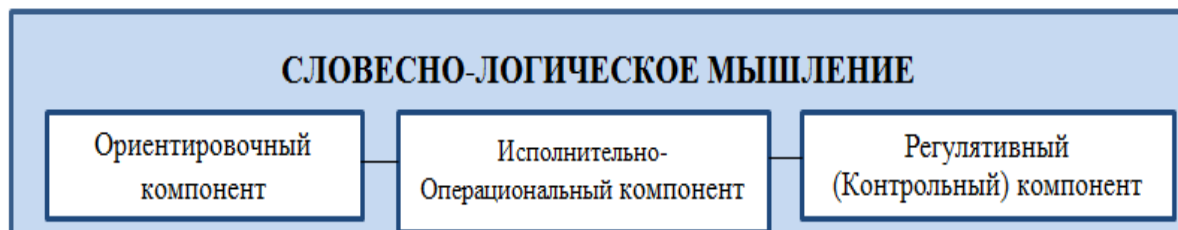


Рисунок 2. Схема 2. Компоненты исследования словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Рассмотрим выделенные нами компоненты в исследовании словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Содержание ориентировочного компонента раскрывается в определении личностного отношения школьника к поставленной задаче и на этой основе формировании ориентировочной основы будущего действия. Данный компонент включает в себя формирование у школьника представления о ситуации: предмете деятельности, будущем действии и его желаемых результатах, средствах и условиях исполнения действий, и собственно о себе как о субъекте деятельности.

Содержание исполнительно-операционального компонента раскрывается в непосредственно операциональной структуре выполняемого действия. При рассмотрении операционального и исполнительного состава деятельности, в частности выполнения мыслительных операций: обобщение, анализ, сравнение, аналогии, формирование логических связей, выделение скрытого смысла мы рассматриваем следующие действия:

- стандартные, ориентированные на соблюдение определенных требований к выполнению поставленной задачи;
- поисковые, связанные с определением алгоритма решения задачи и подбором необходимых средств решения и способов выполнения задачи;
- репродуктивные, которые направлены на воспроизведение образца;
- творческие, осуществление которых требует поиска нестандартных способов решения задачи, в ситуации исследования использование мыслительных операций.

Регулятивный (контрольный) компонент заключается в рефлексивно-оценочных составляющих, представленных действиями контроля и оценки. Школьники анализируют информацию о характере выполняемых операций, исполнительских действий, сопоставляют полученную информацию с заданной информацией и оценивают степень их соответствия.

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

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

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

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях различных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда), во время урока, внеклассных мероприятий, на переменах. Оно позволило нам сформировать

представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт. На подготовительном этапе были проведены ознакомительные беседы со всеми участниками экспериментальных групп. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком по заранее составленному списку вопросов (Схема беседы представлена в приложении 3).

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

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

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

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001); методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001).

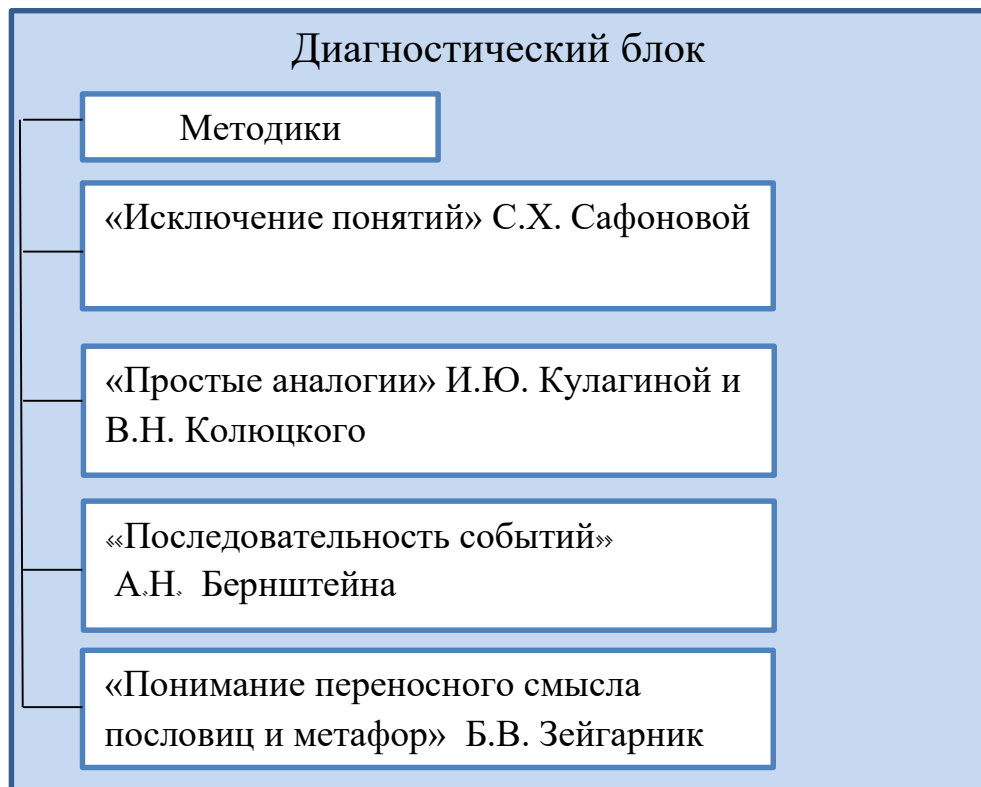


Рисунок 3. Схема 3. *Методики изучения особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития*

Определение конструкта модели исследования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития с использованием комплекса психодиагностических методик было нацелено на изучение основных мыслительных процессов: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

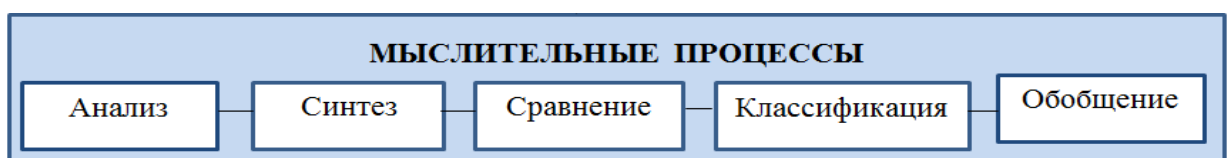


Рисунок 4. Схема 4. *Процессы словесно-логического мышления*

Отобранные нами психодиагностические методики позволяют изучить уровень сформированности таких параметров как: сформированность логических связей и отношений между понятиями; уровень обобщающих

операций; установление причинно-следственных связей; понимание скрытого смысла.

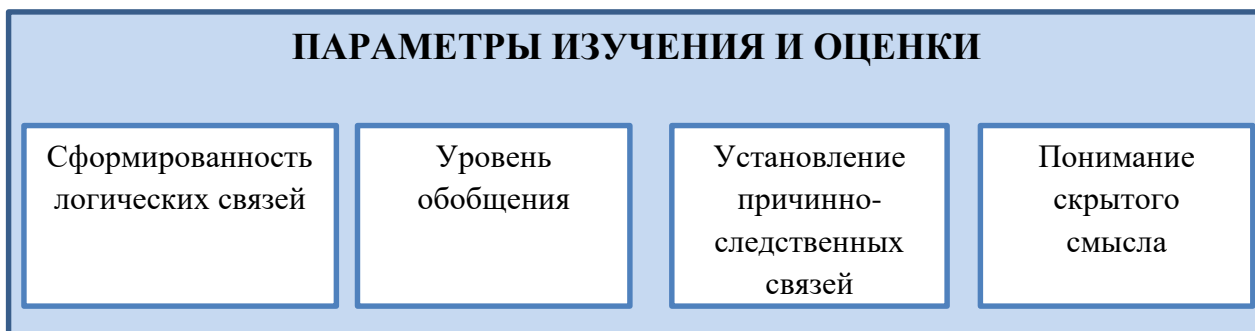


Рисунок 5. Схема 5. *Параметры изучения и оценки особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития*

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

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

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

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

Перед началом эксперимента испытуемый получал следующую инструкцию:

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

Ребенок читает и произносит в слух, написанные слова в ряду и определяет, какое слово не подходит к остальным, а затем объясняет, почему он так думает. Каждый ответ фиксируется в протоколе (Приложение 4).

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

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

Если испытуемый объясняет причину объединения предметов в одну группу не по их родовым или категориальным признакам, а по ситуационным критериям (то есть придумывает ситуацию, в которой как-то участвуют все предметы), то это показатель конкретного мышления, неумения строить обобщения с помощью существенных признаков [60, с. 3].

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

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

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

<u>Огурец</u>		<u>Гвоздика</u>
Овощ	=	Сорняк, роса, садик, цветок, земля
<u>Огород</u>		<u>Сад</u>

Морковь = Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка

Учитель = Врач

Ученик = Очки, больница, палата, больной, лекарства

Перед началом эксперимента испытуемый получал следующую инструкцию:

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

Ребенок читает и произносит в слух, написанные слова и определяет, какое слово больше подойдет к выделенному слову в правом столбце. Каждый ответ фиксируется в протоколе (Приложение 5).

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

Критерии оценивания: подсчитывается количество правильных и ошибочных ответов, высокий уровень классификации анализа и синтеза 9–10 баллов. Средний уровень 5–8 баллов. Если у испытуемого 4 балла или меньше, то это низкий уровень. Анализируется характер установленных связей между понятиями – конкретных, логических, категориальных; фиксируется последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для

установления аналогий. По типу связей можно судить об уровне развития мышления у испытуемого, преобладании наглядных или логических форм [60, с. 3].

3. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»

Б.В. Зейгарник (2001); [9, с. 23]

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

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

Используемые нами метафоры и пословицы:

Метафоры

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

Пословицы

5. Куй железо пока горячо;
6. Поспешишь, людей насмешишь;
7. Что посеешь, то и пожнешь.

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

Ответы ребенка фиксируются в протоколе (Приложение 6).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: характер деятельности ребенка (доступность задания в целом); уровень трактовки предлагаемых метафор, пословиц или поговорок

(уровень сложности понимаемого переносного смысла); возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого; критичность ребенка к результатам своей деятельности, отношение к заданию.

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

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

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

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

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

После того, как ребенок разложит все картинки, экспериментатор записывает в протоколе порядок картинок (например, 1, 2, 4, 3). Затем он просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось, т.е. составить устный рассказ по этим картинкам, что также фиксируется в протоколе (Приложение 7).

Обработка результатов исследования проводилась на основании следующих параметров: доступный уровень сложности; соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность

названия; логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно-следственных и пространственно-временных закономерностей); уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложной последовательности; пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем); критичность ребенка к результатам собственной деятельности; способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий; Замечает ли ребенок несуразности в последовательности или просто продолжает свою раскладку, просматривает ли всю последовательность после ее завершения, спокоен он или тревожится, как ориентируется на возможные реакции взрослого, обращается ли за помощью или работает самостоятельно и т.п.

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

Таким образом, для достижения поставленной цели и решения практических задач исследования нами были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования нами были использованы: методика «Простые аналогии», методика «Исключение понятий», методика «Последовательность событий», методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор».

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

Во время экспериментального исследования анализ наблюдения за учебным процессом показал, что отобранным для исследования учащимся, необходимо понимать изучаемый материал для того чтобы применять его в

задании, соотносить понятия с образом, понимать о чём идёт речь в задании, давать чётко сформулированный ответ на вопрос, подбирать и устанавливать связь между словами и предложениями, соблюдать логическую последовательность при выполнении задания, что вызывает у детей значительные затруднения. Школьники с трудом воспринимают словесную инструкцию, часто не могут соотнести с заданием и выстроить последовательно свои действия для решения задачи, допускают грубые ошибки или вовсе не передают основной смысл услышанного, достаточно часто отвечают кратко, не проанализировав свой ответ, высказать полностью оформленный ответ на вопрос и четко выраженный для учеников трудно.

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

Использование в экспериментальном исследовании отобранных нами диагностических методик, позволяет определить уровень сформированности логических связей и отношений между понятиями; уровень обобщения; установления причинно-следственных связей, а также доступность понимания скрытого смысла.

Оценивание результатов диагностики осуществлялось на основе нормативных показателей, определенных авторами диагностического инструментария. В зависимости от количества выполняемых заданий школьниками определялся уровень объёма изучаемых параметров определяется как: низкий уровень; средний уровень; высокий уровень; доступность; недоступность.

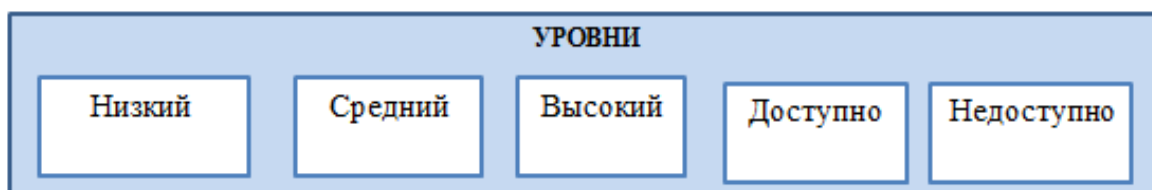


Рисунок 6. Схема 6. Уровни развития словесно-логического мышления

Рассмотрим подробнее результаты каждой из методик. На материале методики «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [77, с. 240], нами была выявлена динамика развития сформированности операции обобщения.

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

При выполнении данной методики все испытуемые сразу понимали инструкцию, проявляли заинтересованность к заданию, старались внимательно слушать и выполнять. В процессе исследования многие учащиеся называли второстепенные признаки. В некоторых рядах слов были затруднения для выделения лишнего понятия, требовался стимульный материал в виде изображений. Некоторые школьники затруднялись объяснить свой выбор, что объединяет все остальные слова и почему выбранное слово будет лишним. Однако на более простых словах испытуемые не испытывали сложностей. Это свидетельствует о том, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют высокий потенциал к развитию операции обобщения. Следовательно, для развития уровня операции обобщения, необходимо выстраивать коррекционно-развивающую работу с учётом потенциального развития школьников их и резервными возможностями.

Анализируя результаты проведённого исследования, нами был выявлен средний сформированности операции обобщения, но также имеются ученики с низким уровнем, среди всех испытуемых, принимавших участие в обследовании.

Подробные результаты изучения уровня сформированности операции обобщения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [77, с. 240], представлены в Приложении 4 (таблица 1–2 класс; таблица 2–3 класс).

В таблице 1 представлен сравнительный анализ уровня сформированности понятийного мышления.

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

Класс	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Низкий	6	30	3	15
Средний	14	70	15	75
Высокий	0	0	2	10

Из данных представленных в таблице 1, можно увидеть, что в группе 20 человек из 2-го класса никто не справился с заданием на высоком уровне. Но большинство учащихся справились с заданием на среднем уровне 14 (70%) испытуемых. 6 (30%) учащихся выполнили 4 задания из 10 и не смогли достаточно полно обосновать выбор своего ответа, что свидетельствует о низкой способности к обобщению понятий и низком уровне словесно-логического мышления.

В 3 классе наблюдаются большинство испытуемых 15 (75%) имеют средний уровень сформированности понятийного мышления, выявлены учащиеся 3 (15%) с низким уровнем, а также мы можем наблюдать учащихся 2 (10%) с высоким уровнем сформированности понятийного мышления.

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в группах из 2-го и 3-го класса иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис. 7).

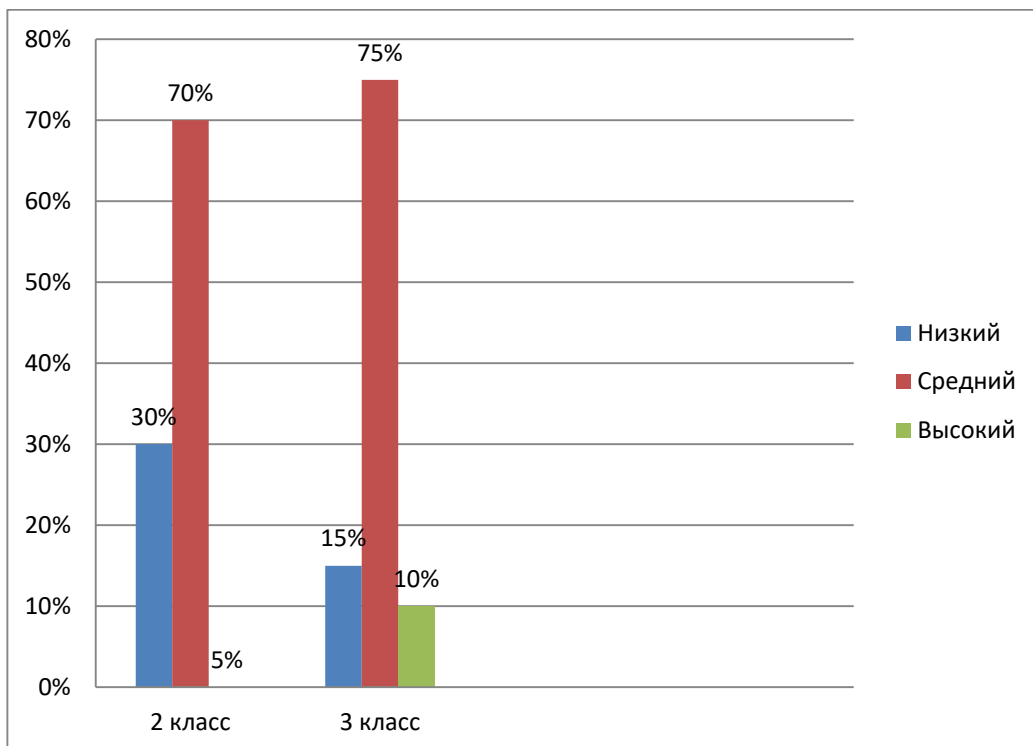


Рисунок 7. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005)

На приведенной выше гистограмме можно увидеть, что с выполнением возрастной нормы развития уровня сформированности понятийного мышления лучше справились в 3 классе. В этом классе высокий уровень показали 2 (10%) из учеников, когда в группе 2-го класса вообще отсутствуют ученики с высокими показателями. Мы предполагаем, что учащиеся с высоким уровнем сформированности понятийного мышления могут без трудностей владеть операцией обобщения, устанавливать связи между понятиями, выделять обобщающие признаки, строить рассуждения о конкретном выборе слов и их использовании.

Хуже справились с заданием 6 (30%) учащихся в группе 2 класса и 3 (15%) в группе 3 класса – дети показали низкий уровень сформированности

понятийного мышления. Такие низкие показатели свидетельствуют о том, что учащиеся допускают большое количество ошибок при выделении обобщающих признаков, не могут логически строить рассуждения и обосновать свой ответ, имеют трудности в овладении операцией обобщения.

Таким образом, мы видим, что количество испытуемых с низким уровнем преобладает во 2 классе больше чем в 3 классе, это говорит о том, что испытуемые из группы 2 класса с задержкой психического развития обладают более низким, недостаточно развитым уровнем сформированности понятийного мышления и нуждаются в проведении коррекционной работы.

При помощи методики *«Простые аналогии»* И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001) [52, с. 35], нами была выявлена динамика развития сформированности логических связей и отношений между понятиями.

Результаты методики *«Простые аналогии»*, которая позволяет нам выявить уровень сформированности логических связей.

Перед началом выполнения задания, испытуемым предоставлялась инструкция по его выполнению. Большинство школьников не до конца понимали инструктаж либо понимали задание уже в процессе выполнения работы. Ученики выполняют поиск парного слова по аналогии в среднем за 2-4 минуты, часто не совсем понимая связь между словами.

Подробные результаты изучения уровня логических связей и отношений между понятиями учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике *«Простые аналогии»* И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001) [52, с. 35], представлены в Приложении 5 (таблица 1–2 класс; таблица 2–3 класс).

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

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Простые аналогии»

И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001)

Класс	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Низкий	10	50	8	40
Средний	9	45	10	50
Высокий	1	5	2	10

Согласно данным, представленным в таблице в группе из 2 класса высокий уровень возможности установления связей между понятиями отмечается только у 1 (5%) испытуемого, средний уровень у 9 (45%) учащихся, что говорит о том, что эти дети владеют операцией установления логических связей по аналогии, могут строить логические связи и отношения между понятиями. У половины класса отмечаются низкие показатели у 10 (50%) младших школьников.

Показатели уровня возможности установления логических связей по аналогии у группы учащихся из 3 класса, наблюдаются дети с высоким уровнем 2 (10%) и учащиеся со средним уровнем 10 (50%) владения операцией установления логических связей по аналогии. Мы предполагаем, что эти дети могут достаточно обосновано проводить связи и отношения между понятиями, могут надолго удерживать словесную инструкцию и быстро усваивать логику решения задания. Низкий уровень наблюдается у 8 (40%) учеников.

Сравнительные результаты исследования операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с

задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 8).

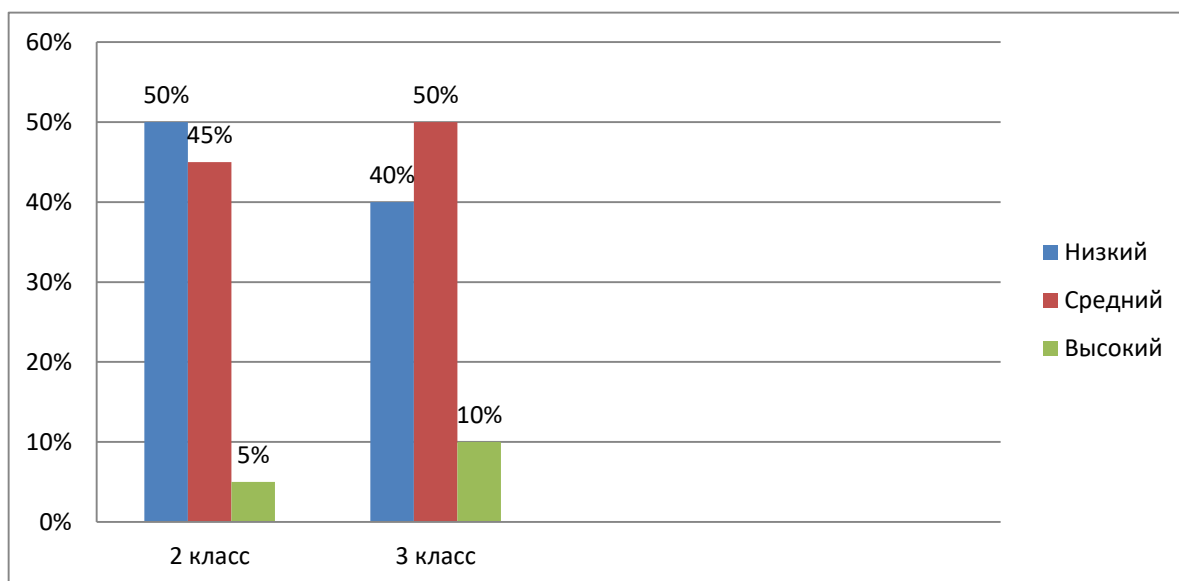


Рисунок 8. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колуцкого (2001)

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

По данным проведенного обследования выявлено, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладают

средним уровнем владения операцией установления логических связей по аналогии, но для наиболее успешного усвоения учебного процесса в дальнейшем необходимо развивать этот процесс.

С помощью методики *«Понимание переносного смысла пословиц и метафор»* Б.В. Зейгарник (2001) [9, с. 23], нами была выявлена динамика развития понимания скрытого смысла.

Результаты методики *«Понимание переносного смысла пословиц и метафор»*, которая позволяет нам выявить доступность понимания скрытого смысла.

Перед проведением диагностической процедуры все участники были активны и выполняли задание с интересом. С испытуемыми проведён развёрнутый инструктаж (предоставление словесного примера), т.к. многие дети не понимали предъявляемых требований. Испытуемым назывались несколько часто употребляемых метафор и пословиц. У большинства учеников были буквально истолкованы, это говорит нам о том, что у обучающихся недостаточный уровень понимания скрытого смысла. Но также были дети, которые верно объясняли переносный смысл пословицы, это означает что у младших школьников с задержкой психического развития при своевременной коррекционной помощи есть потенциал для развития уровня понимания скрытого смысла.

Подробные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике *«Понимание переносного смысла пословиц и метафор»* Б.В. Зейгарник (2001) [9, с. 23], представлены в Приложении 6 (таблица 1–2 класс; таблица 2–3 класс).

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

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

Класс	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Показатель				
Доступно	9	45	12	60
Недоступно	11	55	8	40

По данным исследования, наблюдаются следующие результаты в группе из 2-го класса 9 (45%) учащимся доступно понимание скрытого смысла, а в группе из 3 класса 12 (60%) большинству учащихся доступно понимание скрытого смысла. Недоступно понимание скрытого смысла 11 (55%) ученикам из группы 2 класса, а также 8 (40%) учащиеся из 3 класса.

По данным проведенного исследования мы можем заметить, что большинство учеников, у которых понимание скрытого смысла затруднено, находиться во втором классе, в то время как в третьем классе большая половина детей выполняли данное задание, объясняли значение пословиц, а также говорили где они их слышали. Учащимся 2 класса выполнение данного задания давалось с трудом, так как у них недостаточно сформирован запас знаний и представлений об окружающем мире, соотносить пословицу с жизненным опытом они пока не способны.

Количественные результаты исследования доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с задержкой

психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис. 9).

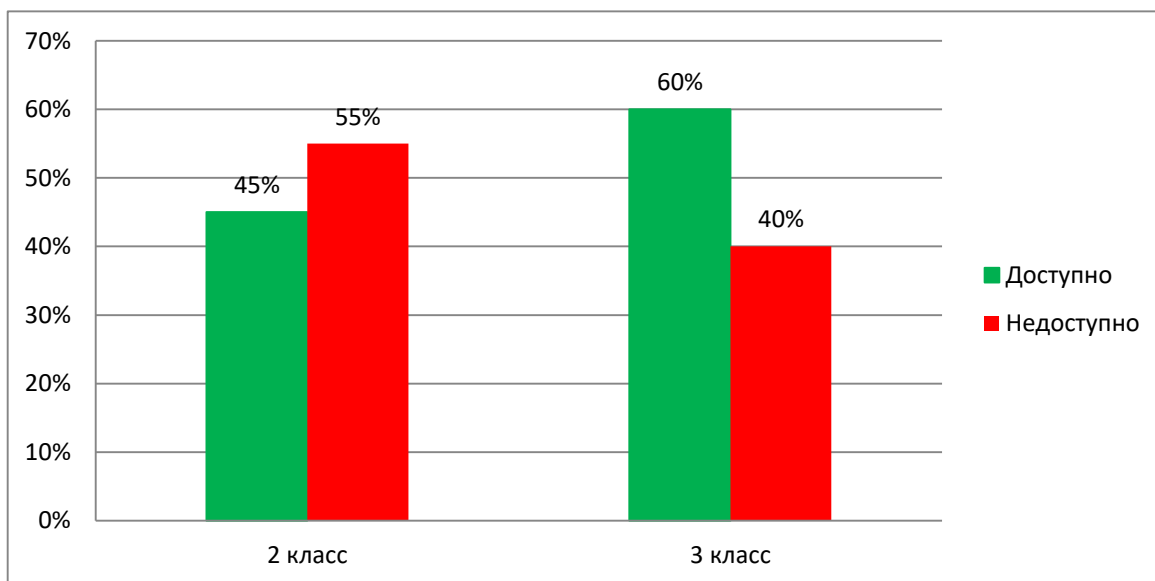


Рисунок 9. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001)

По данным представленным в гистограмме 3 можно увидеть, что в группе из 3 класса (60%) показатели доступности понимания скрытого смысла намного больше, чем у детей (45%) из группы 2-го класса. Также во 2-ом классе (55%) уровень недоступности понимания выше, чем в 3 классе (40%). Мы предполагаем, что учащиеся, которым доступно понимание скрытого смысла, могут вычленять главную мысль в тексте со скрытым смыслом, решать задачи на выделение подтекста.

С помощью методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14], нами была выявлена динамика развития установления причинно-следственных связей.

Результаты методики «Последовательность событий», которая позволяет нам выявить уровень развития установления причинно-следственных связей.

В процессе диагностики после того, как ученики разложили все картинки, результат записывается в протоколе, и затем мы просим ученика рассказать по порядку о том, что получилось. Были ученики, которые допускали ошибки, им задавались вопросы для того, чтобы помочь ему понять, в чем он ошибся.

Подробные результаты изучения уровня развития установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14], представлены в Приложении 7 (таблица 1–2 класс; таблица 2–3 класс).

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

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

Класс	2 класс (n=20)		3 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Показатель				
Низкий	5	25	0	0
Средний	12	60	10	50
Высокий	3	15	10	50

В группе из 2 класса видно, что 5 (25%) учащихся не справляются с выполнением задания на установление причинно-следственных связей, а средний уровень выполнения такого задания имеют 12 (60%) учеников, высокий уровень у 3 (15%). В группе из 3 класса намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них отсутствуют учащиеся, которые не справляются полностью с заданием, а высокий уровень у 10 (50%) детей, средний уровень выполнения задания у 10 (50%) учащихся. Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса.

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

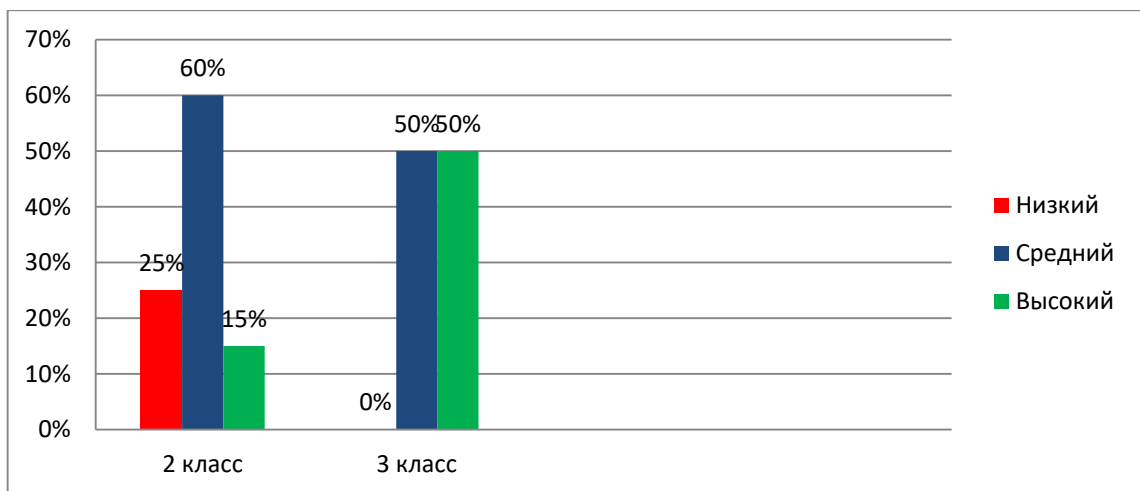


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994)

В представленной гистограмме можно увидеть что, большинство учащихся 12 (60%) из группы 2 класса имеют средний уровень, а также

значительное количество учеников со средним уровнем 10 (50%) и высоким уровнем 10 (50%) из 3 класса справляются с заданием на установление причинно-следственных связей. Учащиеся из группы 2 класса 5 (25%) не справились с этим заданием. Это говорит о том, что учащиеся испытывают трудности в сопоставлении последовательности событий, имеют затруднения в составлении связного логического рассказа по сюжетным картинкам.

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

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

Выводы по второй главе

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

2. С целью изучения особенностей словесно-логического мышления нами были использованы: методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001); методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой

(2005); методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001).

3. При использовании методики «Исключение понятий» нами было выявлено, что в группе 20 человек из 2-го класса никто не справился с заданием на высоком уровне. Но большинство учащихся справились с заданием на среднем уровне 14 (70%) испытуемых. 6 (30%) учащихся выполнили 4 задания из 10 и не смогли достаточно полно обосновать выбор своего ответа, что свидетельствует о низкой способности к обобщению понятий и низком уровне словесно-логического мышления. В 3 классе наблюдаются большинство испытуемых 15 (75%) имеют средний уровень сформированности понятийного мышления, выявлены учащиеся 3 (15%) с низким уровнем, а также мы можем наблюдать учащихся 2 (10%) с высоким уровнем сформированности понятийного мышления.

4. При помощи методики «Простые аналогии», мы получили данные, согласно которым, в группе из 2 класса высокий уровень возможности установления связей между понятиями отмечается только у 1 (5%) испытуемого, средний уровень у 9 (45%) учащихся, что говорит о том, что эти дети владеют операцией установления логических связей по аналогии, могут строить логические связи и отношения между понятиями. У половины класса отмечаются низкие показатели у 10 (50%) младших школьников. Показатели уровня возможности установления логических связей по аналогии у группы учащихся из 3 класса, наблюдаются дети с высоким уровнем 2 (10%) и учащиеся со средним уровнем 10 (50%) владения операцией установления логических связей по аналогии. Мы предполагаем, что эти дети могут достаточно обосновано проводить связи и отношения между понятиями, могут надолго удерживать словесную инструкцию и быстро усваивать логику решения задания. Низкий уровень наблюдается у 8 (40%) учеников.

5. При применении методики «Понимание переносного смысла пословиц и метафор», наблюдаются следующие результаты в группе из 2-го

класса 9 (45%) учащимся доступно понимание скрытого смысла, а в группе из 3 класса 12 (60%) большинству учащихся доступно понимание скрытого смысла. Недоступно понимание скрытого смысла 11 (55%) ученикам из группы 2 класса, а также 8 (40%) учащиеся из 3 класса.

6. Применение методики «Последовательность событий» выявило что, что 5 (25%) учащихся не справляются с выполнением задания на установление причинно-следственных связей, а средний уровень выполнения такого задания имеют 12 (60%) учеников, высокий уровень у 3 (15%). В группе из 3 класса намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них отсутствуют учащиеся, которые не справляются полностью с заданием, а высокий уровень у 10 (50%) детей, средний уровень выполнения задания у 10 (50%) учащихся. Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса.

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

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

Задержка психического развития представляет собой общую незрелость психической деятельности ребёнка. В структуре дефекта познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, отмечают многие исследователи, особое место занимают трудности владения мыслительными операциями.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Диагностический*

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

- *Коррекционный*

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

- *Оценочный*

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

- *Прогностический*

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

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

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

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

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

– Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания. Оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата

деятельности) способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления.

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

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

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

Р.М. Грановская (2010) выделяет способы активизации мыслительной деятельности с помощью управления такими этапами мышления как:

- Постановка задачи;
- Создание оптимальной мотивации;
- Регулирование направленности произвольных ассоциаций;
- Максимальное включение как образных, так и символических компонентов;
- Использование преимуществ понятийного мышления;
- Снижение излишней критичности при оценке результата.

Активизация данных этапов позволяет сделать процесс мыслительной деятельности более эффективным [24, с. 22].

По мнению А.Д. Вильшанской (2003) формирование приемов на занятиях должно обеспечивать постепенный переход мыслительной деятельности учащихся с репродуктивного на продуктивный уровень,

предусматривать «пошаговость» при предъявлении материала, дозированную помощь, учитывать индивидуальные возможности ребенка работать самостоятельно, выполнять задание в словесно-логическом плане либо с использованием наглядных опор, воспринимать помощь педагога.

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

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

- создание благоприятной эмоциональной ситуации, предусматривающей: демократический стиль общения, организацию совместной деятельности ребенка и взрослого, планирование взаимодействия со сверстниками (работа над заданием по подгруппам);

- активизацию познавательного интереса как средства формирования мотивационного компонента деятельности посредством использования игровых приемов, элементов соревнования, эффекта новизны на всех этапах деятельности ребенка;

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

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

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

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

5. Речевое проговаривание действий на каждом этапе формирования приема умственной деятельности.

6. Учет индивидуальных особенностей учащихся в овладении приемами. Одно и то же задание может выполняться учащимися на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи, на вербальном и невербальном уровнях [18, с. 54–56].

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

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

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

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

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

- *анализ* (не могут выделить главное, увлекаются мелкими деталями и выделяют незначительные признаки);
- *синтез* (не всегда могут мысленно объединить признаки в единое целое, создать целое из частей);
- *сравнение* (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- *классификация* (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить, почему он так поступил, затруднена классификация по 2 и более признакам);
- *обобщение* (не могут выделить основной признак, по которому будет происходить объединение предметов в одну группу, делают обобщение по несущественным признакам).

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

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

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Реализация психологической программы коррекции направлена на развитие сформированности операции обобщения, анализа, сравнения, образование логических связей, выделение главной мысли, путём использования методов и приёмов для развития мыслительных операций.

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

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие направления программы психологической коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития:

1. Развивать умение обобщать, классифицировать;
2. Развивать операции анализа и синтеза;
3. Развивать умение устанавливать логические связи между понятиями;
4. Формировать умение строить выводы, делать умозаключения.

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

В соответствии с уровнем развития учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, их возрастных, индивидуальных и специфических особенностей, выявленных на констатирующем этапе исследования, нами были определены следующие приёмы словесно-логического мышления, которые представлены на Рисунке 11.



Рисунок 11. Схема 7. Приемы развития операций словесно-логического мышления

1. *Прием обобщения* – объединение в одну общность (группу) предметов и явлений по основным свойствам (признакам). Учащимся даются ряды слов для, которых нужно подобрать одно слово, которое объединяет все эти слова между собой.

2. *Прием аналогии* – сходство между предметами, явлениями. Н.Б. Истомина отмечает, что для использования приема аналогии необходимо иметь два объекта рассмотрения, один из которых известен, другой сравнивается с ним по каким-либо признакам. Учащиеся изучают пару слов, находящихся слева, представленных на листе, а затем по аналогии строят с этим словом пару выбирая подходящее понятие справа.

3. *Прием формулирования выводов в виде суждения, умозаключения* – это способ опосредованного познания действительности. В пример данного метода можно привести задание «Закончи предложение», учащиеся должны подобрать подходящее слово по смыслу к предложению.

4. *Прием установление связей* – взаимообусловленность существования объектов, явлений, действий, разделенных в пространстве или времени. Определение связи осуществляется в процессе мышления и служит основанием для формирования направленности, предметного содержания и способов выполнения мыслительных действий. Учащимся задают вопросы «что из-за чего произошло?» их задача объяснить причину и следствия заданного им явления. Например: «Почему пошел снег?».

5. *Прием классификации* – это распределение предметов по группам, где каждая группа, каждый класс имеют свое постоянное место. Классификация может производиться по существенным признакам (основная) и по не существующим(вспомогательная). Учащимся предлагаются названия животных, их задача разделить животных на две группы дикие животные и домашние.

6. *Прием сравнения* – выявление «объективно существенных», важных сторон изучаемых предметов, «выражение сущности». Поэтому главная задача развивать умение детей целенаправленному сравнению, выявлению наиболее характерных и важных объектов. Учащимся даются несколько слов прочитав их, они должны ответить на вопросы «Чем отличаются данные слова?», «Есть ли между ними что-то общее?».

Принципы коррекционной работы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.

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

2. Принцип приоритетности коррекции каузального типа.

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

3. Деятельностный принцип коррекции.

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

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

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

5. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

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

6. Принцип усложнения.

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

7. Учёт эмоциональной сложности материала.

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

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

Объем программы: всего разработано 24 занятия, длительностью по 30 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Планирование занятий по коррекции словесно-логического мышления с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР представлены в таблице 5.

Структура коррекционно-развивающей программы состоит из двух блоков:

1 блок мотивационный – задача данного блока заключалась в формировании мотивации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на совместную работу с психологом и детским коллективом. Мотивационный блок включал в себя 6 занятий, проводимых в групповой форме, при частоте встреч 2 раза в неделю и продолжительности каждого занятия 30 минут.

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

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

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

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

Форма работы: индивидуальная, групповая.

Индивидуальные занятия проводились с детьми, которые при обследовании показали низкие результаты. Также индивидуально работали дети, которые по каким-либо причинам отказывались работать в группе. Групповые занятия проводились в количестве не более 5 человек.

Программа психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития включает в себя упражнения, которые были разработаны нами на основе типовых упражнений, представленных в трудах Л.Б. Абдулиной (2011), А.В. Белошистой (2012), Е.А. Стребелевой (2005), Н.В. Бабкиной (2006), Е.Н. Емельяновой (2019).

Планирование занятий по развитию и коррекции словесно-логического мышления с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 5.

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

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Упражнение «Звездный дождь»	Знакомство с группой. Развить коммуникативные навыки	5
	Упражнение «Кулак – ребро – ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	3
	Упражнение «Закончи словосочетания»	Развитие умения подбирать подходящие по смыслу слова друг к другу	5
	Игра «Найди точно такой же»	Развитие умения находить предметы по одинаковым признакам.	7
	Упражнение «Нарисуй слово»	Развитие умения изображать предмет и соотносить признаки, которые ему принадлежат.	10
Всего: 30 мин			
2	Упражнение ««Кулак-ребро-ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Игра «Что здесь лишнее?»	Развитие анализа.	5
	Упражнение «Подбери нужную картинку»	Развитие умения соотносить картинки по признаку.	5

	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развитие коммуникативных навыков и умения работать вместе.	15
Всего: 30 мин			
3	Упражнение «Ухо-нос»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Упражнение «Подбери общее понятие»	Развитие умения обобщать слова по признаку.	5
	Упражнение «Говори наоборот»	Развитие умения подбирать противоположные по смыслу слова.	6
	Игра «Какое что бывает?»	Развитие умения классифицировать предметы по цвету, форме, качеству, материалу, сравнивать, сопоставлять, подбирать как можно больше наименований, подходящих под это определение	5
	Упражнение «Представь что ты...»	Развитие умения представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	9
Всего: 30 мин			
4	Упражнение «Замок»	Развитие умения внимательно слушать задания и быстро реагировать.	5
	Дидактическая игра «Какая, какой, какое?»	Развитие умения подбирать определения, соответствующие данному примеру, явлению; Активизировать усвоенные ранее слова.	5
	Упражнение «Давайте сравним»	Развитие умения находить признаки, которые отличают данный предмет от других.	5
	Упражнение «Догадайся сам»	Развитие умения сравнивать слова по признакам.	5
	Упражнение «Автопортрет»	Формирование умения распознавания незнакомой личности; Развить навыки описания других людей по различным признакам.	10
Всего: 30 мин			
5	Игра: «А у нас в квартире газ, а у вас?»	Выявление общих черт, повышение самооценки.	5
	Упражнение «Сравни по признаку»	Развитие умения устанавливать сходства и различия между объектами	5

	Игра «Так бывает или нет»	Развитие умения замечать непоследовательность в суждениях; Развивать логическое мышление.	5
	«Составление рассказа по сюжетной картинке»	Развитие умения составить рассказ по картинкам, определить последовательность событий.	5
	Упражнение «Две Бабочки»	Развитие умения переключения и устойчивости эмоционального состояния.	10
Всего: 30 мин			
6	Упражнение «Ухо-нос»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Упражнение «Раздели»	Развитие мелкой моторики; Развитие умения разделять по признаку.	10
	Упражнение «Подбери слово»	Развитие умения устанавливать сходства и различия между объектами.	5
	Упражнение «Кто, чем занимается?»	Сопоставление действия с понятием.	5
	Упражнение «Повороты в стороны»	Развитие физических навыков.	5
Всего: 30 мин			
7	Упражнение «Свеча»	Развитие самоконтроля и произвольности.	2
	Упражнение «Разложи по группам»	Развитие умения классифицировать по группам.	5
	Упражнение «Симметричные рисунки»	Развитие межполушарного взаимодействия и мелкой моторики.	5
	Упражнения «Найди различия»	Развитие умения находить различия на картинках; Развивать зрительное внимание.	8
	Игра: «Зеркало»	Способствование раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, что помогает повысить активность пассивных и неуверенных в себе детей.	10

Всего: 30 мин			
8	Упражнение «Ожерелье»	Развитие межполушарного взаимодействия.	2
	Упражнение «Найди слово»	Развитие умения сопоставлять признаки с понятием.	5
	Упражнение «Говори наоборот»	Развитие умения подбирать противоположные по смыслу понятия; Увеличивать словарный запас.	5
	Упражнение «Составь рассказ»	Развитие умения составлять из частей общую картину.	5
	«Я себя нарисую. Карта моего внутреннего мира».	Формирование представления о себе, выразить их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	13
Всего: 30 мин			
9	Упражнение «Ухо-нос»	Развитие межполушарного взаимодействия.	2
	Упражнение «Определи понятия»	Развитие умения объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	5
	Игра «Как это можно использовать?»	Развитие умения применять предметы по их назначению.	8
	Упражнение «Слова-близнецы»	Развитие умения сопоставлять признаки у предметов.	5
	Упражнение «Пальчики-мордашки»	Создание позитивного настроения на дальнейшую учебную неделю.	10
Всего: 30 мин			
10	Упражнение ««Кулак-ребро-ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Игра «Жили-были...»	Развитие мыслительных операций, смекалки, закрепление знаний об окружающем мире.	5
	Ситуативные «Данетки»	Формирование навыков поиска причинно-следственных связей.	5

	Упражнение «Представь что ты...»	Развитие умения представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	15
Всего: 30 мин			
11	Упражнение «Свеча»	Развитие самоконтроля и произвольности.	5
	Упражнение «Продолжи ряд»	Развитие умения подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Упражнение «Анализ произведения «Два товарища»»	Составление анализа рассказа; Развитие умения определять главную мысль.	10
	Игра «Лото»	Развивать умение анализировать, сопоставлять, делать выводы. Упражнять в диалогической речи, закрепить умение отвечать на вопросы	10
	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развить коммуникативные навыки и умение работать вместе.	5
Всего: 30 мин			
12	Упражнение «Ожерелье»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Игра «А что потом?»	Закрепление знаний детей о частях суток, о деятельности детей в разное время суток; развивать речь.	5
	Упражнение «Классификация по обобщающему слову»	Развитие умения группировать объекты по существенным признакам.	5
	Игра «Крокодил»	Развитие ассоциативное и креативное мышления; Развивать способности строить логические цепочки.	10
	Упражнение «Две Бабочки»	Развитие умения переключения и устойчивости эмоционального состояния.	5
Всего: 30 мин			
13	Упражнение «Свеча»	Развитие самоконтроля и произвольности.	5
	Игра «Найди отличия»	Развитие умения выделять относительно устойчивые свойства предметов.	5
	Упражнение «Назови их одним словом»	Развитие умения объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	4

	Упражнение «Угадайте предмет или животное по его признакам»	Развитие умения выделять относительно устойчивые свойства предметов	6
	Упражнение «Пальчики-мордашки»	Создание позитивного настроения на дальнейшую учебную неделю.	10
Всего: 30 мин			
14	Упражнение «Ухо-нос»	Развитие межполушарного взаимодействия.	2
	Упражнение «Смысловой ряд»	Развитие умения подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Игра «Приведи пословицы в порядок»	Развитие умения соотносить части пословиц по смысловому значению.	7
	Упражнение «Подбери слово»	Развитие умения подбирать слово, подходящее по значению.	6
	Игра: «Зеркало»	Способствование раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, что помогает повысить активность пассивных и неуверенных в себе детей.	10
Всего: 30 мин			
15	Игра: «А у нас в квартире газ, а у вас?»	Выявление общих черт, повышение самооценки.	5
	Игра «Так бывает или нет»	Развитие умения замечать непоследовательность в суждениях; Развивать логическое мышление.	5
	Упражнение «Поиск закономерностей»	Развитие умения объединять аналитически выделенные элементы в единое целое.	10
	Упражнение «Объедини в группы»	Развитие умения подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Упражнение «Повороты в стороны»	Развитие физических навыков.	5
Всего: 30 мин			
16	Упражнение «Ожерелье»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Упражнение «Сравни слова»	Развитие умения выделять относительно устойчивые свойства предметов	5

	Упражнение «В чем наше отличие?»	Развитие умения выделять относительно устойчивые свойства предметов	5
	Игра «Лото»	Развитие умения анализировать, сопоставлять, делать выводы. Упражнять в диалогической речи, закрепить умение отвечать на вопросы.	10
	Упражнение «Две Бабочки»	Развитие умения переключения и устойчивости эмоционального состояния.	5
Всего: 30 мин			
17	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Упражнение «Исключи лишнее»	Развитие умения из всех предложенных слов, исключить слово неподходящее по смыслу к остальным.	5
	Упражнение «Деление целого на части»	Развитие умения делить мысленно целое на составляющие части.	10
	Упражнение «Встаньте все, кто...»	Развитие умения сопоставлять признаки и различать.	5
	Игра «Я – луна, а ты – звезда»	Развитие коммуникативных навыков и умение работать вместе.	5
Всего: 30 мин			
18	Упражнение «Замок»	Развитие умения уметь внимательно слушать задания и быстро реагировать.	5
	Упражнение «Слова-близнецы»	Развитие умения сопоставлять признаки у предметов.	5
	Ситуативные «Данетки»	Формирование навыков поиска причинно-следственных связей.	5
	Упражнение «Составь рассказ»	Развитие умения составлять из частей общую картину.	5
	Упражнение «Представь что ты...»	Развитие умения представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	15
Всего: 30 мин			
19	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	3
	Упражнение «Четвертый лишний».	Развитие логического мышления, выделения лишнего, классификации.	5

	Упражнение «Графический диктант»	Развитие мелкой моторики, внимательности и умению ориентироваться в пространстве.	15
	Упражнение «Говори наоборот»	Развитие умения подбирать противоположные по смыслу понятия; Увеличивать словарный запас.	5
	Дыхательное упражнение «Воздушный шар»	Снятие напряжения, усталости, переключение на другой вид деятельности.	2
Всего: 30 мин			
20	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	3
	Упражнение «Ответ верно».	Развитие анализа, классификации и логического мышления, умения делать выводы.	14
	Упражнение «Смысловый ряд»	Развивать умение подбирать нужное понятие по определенному признаку	5
	Игра «Так бывает или нет»	Замечать непоследовательность в суждениях; Развивать логическое мышление.	5
	Дыхательное упражнение «Воздушный шар»	Снятие напряжения, усталости, переключение на другой вид деятельности.	3
Всего: 30 мин			
21	Упражнение «Ожерелье»	Развитие межполушарного взаимодействия.	3
	Задание на отрезки.	Развитие умения строить логические связи, сравнивать, обобщать.	14
	Игра «Внимание».	Развитие памяти, внимания, распределения внимания.	5
	Графический диктант.	Развитие мелкой моторики, внимательности и умению ориентироваться в пространстве	5
	Дыхательное упражнение «Воздушный шар»	Снятие напряжения, усталости, переключение на другой вид деятельности.	3
Всего: 30 мин			
22	Упражнение ««Кулак-ребро-ладонь»	Развитие межполушарного взаимодействия.	5
	Задание на составление расписания.	Развитие умения обобщать, классифицировать, анализа и синтеза.	5
	Упражнение «Разрезные квадраты».	Развитие умения классифицировать, анализировать и делать выводы.	10
	Упражнение «Объедини в группы»	Развитие умения подбирать нужное понятие по определенному признаку	5

	Дыхательное упражнение «Воздушный шар»	Снятие напряжения, усталости, переключение на другой вид деятельности.	5
Всего: 30 мин			
23	Упражнение «Ухо-нос»	Развить межполушарное взаимодействие.	3
	Игра «Жили-были...»	Развитие мыслительных операций, смекалки, закрепление знаний об окружающем мире.	5
	Упражнение «Встаньте все, кто...»	Развитие умения сопоставлять признаки и различать.	7
	Игра «Лото»	Развитие умения анализировать, сопоставлять, делать выводы. Упражнять в диалогической речи, закрепить умение отвечать на вопросы.	10
	Упражнение «Представь что ты...»	Развитие умения представлять себя в конкретной ситуации и вспоминать свои чувства и ощущения.	5
Всего: 30 мин			
24	Упражнение «Ожерелье»	Развитие межполушарного взаимодействия.	2
	Упражнение «Найди слово»	Развитие умения сопоставлять признаки с понятием.	5
	Упражнение «Классификация по обобщающему слову»	Развитие умения группировать объекты по существенным признакам.	3
	Упражнение «Составь рассказ»	Развитие умения соблюдать последовательность событий, описывать и составлять рассказ по картинкам.	15
	Упражнение «Пальчики-мордашки»	Создание позитивного настроения на дальнейшую учебную неделю.	5
Всего: 30 мин			

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

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

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

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

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

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

Таким образом, на основе результатов проведённого обследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Реализация представленной нами программы позволит своевременно провести коррекцию уровня сформированности словесно-логического мышления, данной категории детей, путём развития мыслительных операций. Овладение навыками использования операций мышления, позволит применять их в учебной деятельности, что, несомненно, повысит эффективность освоения программы начального общего образования.

3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

С целью реализации разработанной нами психологической программы, направленной на коррекцию словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами был проведён формирующий эксперимент.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который включал в себя выявление динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также обобщение и сравнение полученных данных с результатами констатирующего эксперимента.

Прежде чем перейти к реализации формирующего эксперимента нами были определены 4 группы испытуемых: учащиеся 2 и 3 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 10 учеников из 2 «Б» класса и 10 учеников из 3 «Б» класса, т.к. эти ученики показали наиболее отстающие от нормы показатели в развитии уровня словесно-логического мышления.

Коррекционная работа осуществлялась с экспериментальными группами, с контрольными группами коррекционных мероприятий не проводилось.

Для подтверждения эффективности проведенной психокоррекционной работы и выявления динамических изменений в развитии словесно-логического мышления испытуемых, после осуществления коррекционных воздействий, было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента осуществлялся посредством того же диагностического инструментария, который был использован нами на констатирующем этапе исследования (рис. 12).

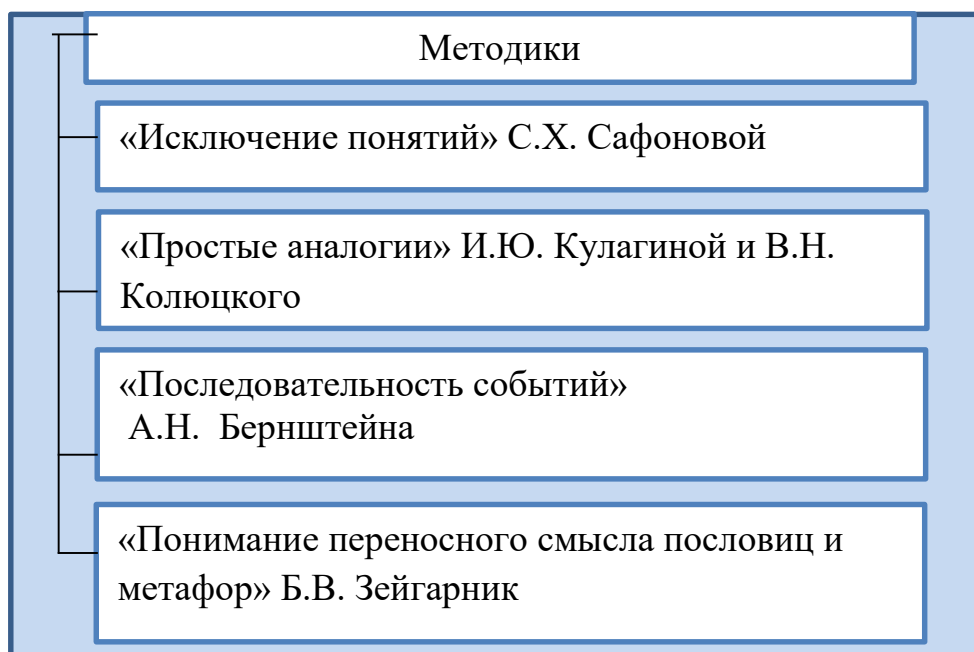


Рисунок 12. Схема 8. *Методики изучения особенностей словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития*

Полученные в процессе повторного исследования результаты подверглись количественному и качественному анализу, а также сравнению с данными, полученными до проведения коррекционной работы.

Исследование было направлено на изучение, определённых нами ранее, параметров: установление логических связей и отношений между понятиями; уровень обобщающих операций; установление логических связей между событиями; понимание скрытого смысла. Оценка полученных результатов осуществлялась по той же схеме, что и на констатирующем этапе исследования.

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

На материале методики «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [77, с. 240], нами была выявлена динамика развития сформированности операции обобщения. Методика предназначена для исследования способности

к классификации и анализу. Обследуемым предлагался бланк с рядами слов, в каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится.

Следует отметить, что в результате исследования испытуемые экспериментальных групп продемонстрировали более высокие показатели, чем участники контрольных групп.

Данный результат говорит нам о том, что у экспериментальной группы повысилась способность владения операцией анализа и обобщения, они могут проводить классификацию не только по второстепенным признакам, а также формулировать и объяснять свой ответ.

Подробные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) [52, с. 35], представлены в Приложении 4 (таблица 3–2 класс; таблица 4–3 класс).

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

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

Возрастная группа	2 класс				3 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Уровень								
Высокий	0	0	10	0	0	10	10	20
Средний	70	80	70	70	60	90	70	80

Низкий	30	20	20	30	40	0	20	0
--------	----	----	----	----	----	---	----	---

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

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

В 3 классе в экспериментальной группе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления снизились на 20%. Появились ученики с высоким уровнем сформированности понятийного мышления 1(10%). Исходя из результатов, можно сказать о том, что ученики, имеющие средний и высокий уровень понятийного мышления, выполняют данное задание, соответственно своей возрастной норме, могут оперировать понятиями, использовать и применять понятия с учетом их значения.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис. 13).

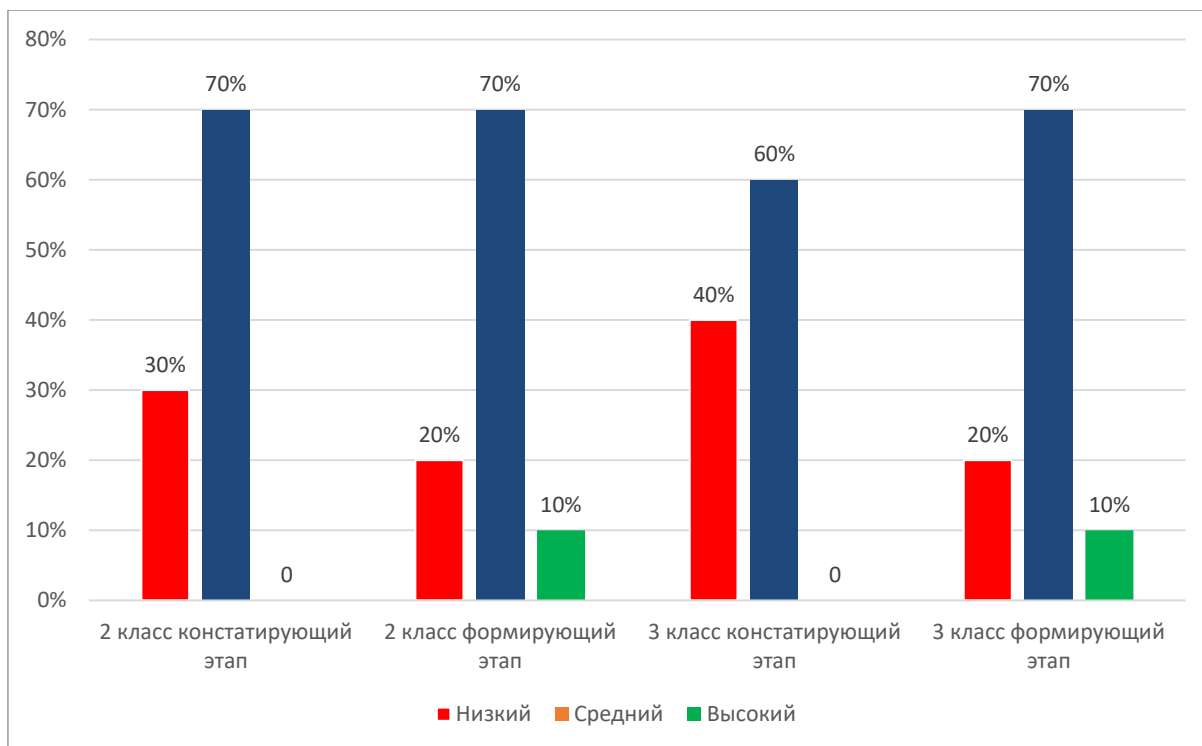


Рисунок 13. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности понятийного мышления ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) до и после формирующего эксперимента

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

В 3 классе, с низким уровнем сформированности понятийного мышления было выявлено 40% учеников, а после проведения коррекционной программы стало 20%. Появились ученики, у которых выявлен высокий уровень 10% и уменьшилось число учащихся со средним уровнем понятийного мышления 70%.

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

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого (2001) [52, с. 35] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне владения операцией установления логических связей по аналогии после эксперимента представлена в Приложении 5 (таблица 3 – 2 класс; таблица 4 – 3 класс).

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

При выполнении данной методики анализируется характер установленных связей между понятиями – конкретные, логические, категориальные связи; устанавливается последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий. По типу связей можно судить об уровне развития мышления у данного испытуемого – преобладании наглядных или логических форм.

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

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

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

По полученным данным, приведенным в таблице 7 можно судить о положительной динамике в формировании возможности владения операцией установления логических связей по аналогии уровня, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса не было детей с высоким показателем установления логических связей, а также было мало детей со средним уровнем владения, но после проведения коррекционной программы мы видим улучшения 1 (10%) ученик улучшил свои навыки на высоком уровне в установлении логических связей по аналогии, увеличилось число со средним уровнем владения было 5 (50%) стало 6 (60%) учеников. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился на 20%.

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

Таким образом, учащиеся улучшили навык установления логических связей по аналогии, стали лучше соотносить понятия и подбирать к нему

нужные по аналогии. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии уровня возможности владения операцией установления логических связей по аналогии.

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

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня операцией установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис. 14).

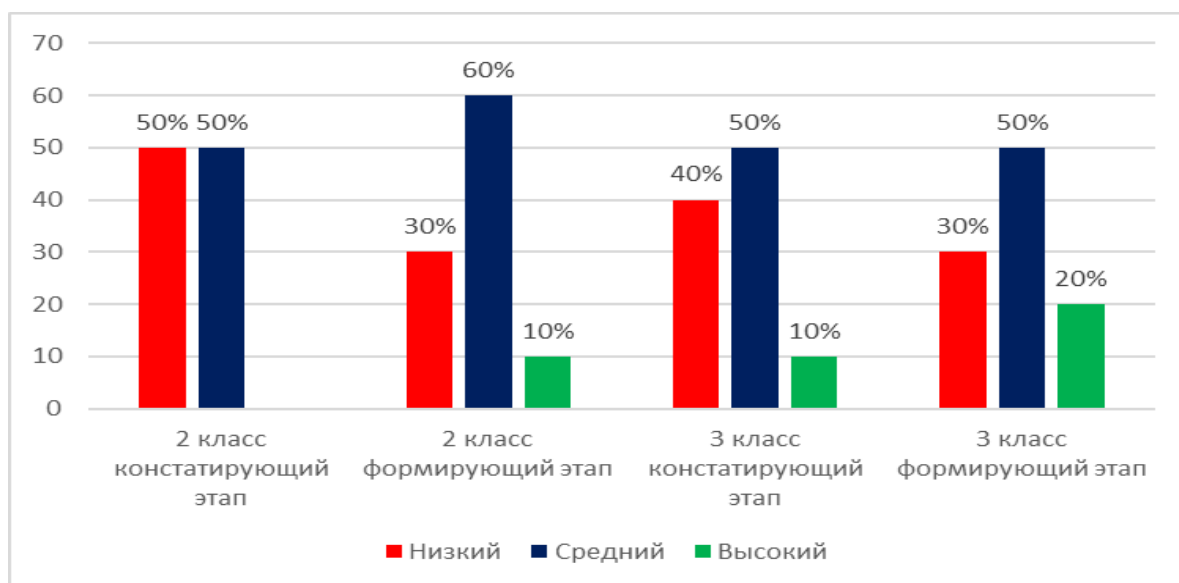


Рисунок 14. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения операции установления логических связей по аналогии ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колуцкого (2001) до и после формирующего эксперимента

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

Таким образом, во 2 классе количество детей, имеющих низкий уровень владения операцией установления логических связей, сократилось с 50% до 30%. Количество учеников, имеющих высокий уровень притязаний, возросло с 0 до 10%. Дети с таким уровнем положительно выполняют задание на подборку аналогий, допускают мало ошибок.

Со средним уровнем выявлено 60% учеников, это свидетельствует о способности к установлению логических связей между понятиями.

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

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

Рассмотрим анализ результатов, полученных после проведения методики *«Понимание переносного смысла пословиц и метафор»* Б.В. Зейгарник (2001) [9, с. 23], что позволила нам сделать выводы и об уровне доступности понимания скрытого смысла младшим школьникам с задержкой психического развития. Подробные результаты об уровне доступности понимания скрытого смысла после эксперимента представлены в Приложении 6 (таблица 3 – 2 класс; таблица 4 – 3 класс).

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

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

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

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

Итак, среди учеников 2 класса количество детей, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок увеличилось с 2 (20%) до 4 (40%). Количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось с 8 (80%) до 6 (60%)

Среди учеников из 3 класса мы наблюдаем, что уровень доступности понимания скрытого смысла там значительно выше, чем во 2 классе, количество учеников которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составило 8 (80%) человек. А количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла составило после проведения коррекционной программы 2 (20%). Данные результаты показывают, что с помощью нашей коррекционной программы ученикам стало более доступно понимание скрытого смысла не только в пословицах и поговорках, но и в текстах рассказов.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня изучения доступности понимания скрытого смысла в экспериментальных группах

учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис. 15).

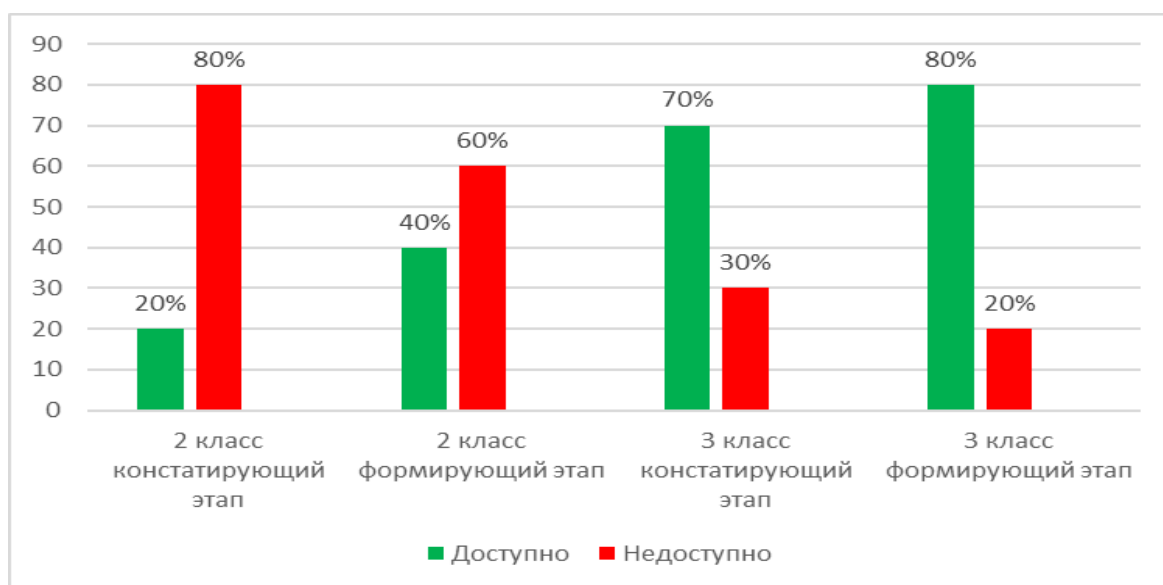


Рисунок 15. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001) до и после формирующего эксперимента

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

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

В 3 классе после коррекционной программы мы наблюдаем высокий уровень доступности понимания скрытого смысла, почти всем ученикам удалось улучшить свои навыки, количество учеников, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составляет 90%. При этом

в классе все же есть ученики 10%, которые пока не справляются с этим заданием.

Перейдем к следующим результатам проведения *методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994)* [8, с. 14], что позволила нам сделать выводы и об уровне установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Подробные результаты об уровне установления причинно-следственных связей после эксперимента представлены в Приложении 7 (таблица 3 – 2 класс; таблица 4 – 3 класс).

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

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

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

Во 2 классе мы видим изменения результатов в положительную сторону. До проведения коррекционной программы учащихся с высоким уровнем установления причинно-следственных связей не наблюдалось, но после

количество учеников с высоким уровнем составило 1 (10%). А средний уровень выполнения имеют 6 (60%) учеников. Учеников с низким уровнем выполнения задания на установление причинно-следственных связей выявлено 3 (30%), это указывает на то что этим учащимся требуется более длительная коррекционная работа.

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

После посещения коррекционных занятий мы можем наблюдать положительную динамику во 2 классе после проведения занятий, количество учеников с низким уровнем уменьшилось, 3 (30%) прежде выполнявшие задания на низком уровне, и имеющие сложности в определении последовательности событий, на контрольной диагностике перешли на средний уровень и теперь данное задание им дается намного легче. Также появился 1 (10%) ученик, который показал высокие результаты. Это свидетельствует о том, что коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления, а в частности формирования умения составлять и определять очередность событий и описывать происходящее при помощи использования приема установления логических связей, позволяет увеличить уровень установления причинно-следственных связей у младших школьников с задержкой психического развития.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис. 16).

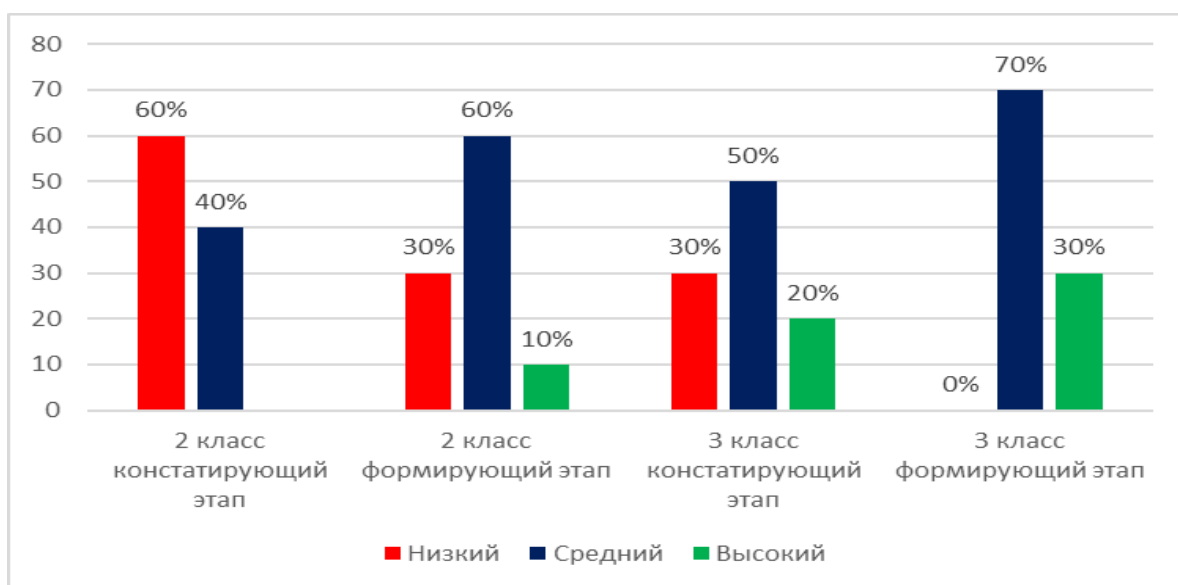


Рисунок 16. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) до и после формирующего эксперимента

На гистограмме 8 представлены данные, которые свидетельствуют нам о том, что после проведения формирующего эксперимента уровень установления причинно-следственных связей во 2 классе имеет положительную динамику, количество учеников с высоким уровнем составляет 10%, а со средним уровнем установления причинно-следственных связей 60%.

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

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

Выводы по третьей главе

1. Организация коррекционной работы по коррекции словесно-логического мышления, опирается на ряд фундаментальных психологических принципов коррекции: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип коррекции «снизу вверх», принцип системности развития психологической деятельности, деятельностный принцип коррекции, принцип парциального усложнения материала, принцип учёта объёма и степени разнообразия материала, принцип учёта эмоциональной сложности материала.

2. Коррекционно-развивающая работа по развитию словесно-логического мышления включала в себя несколько блоков: *диагностический блок*, который включал в себя изучение мыслительных операций: определение уровня развития установления аналогических связей и отношений между понятиями, обобщающих операций, установление логических связей между событиями, понимание скрытого смысла; *коррекционно-развивающий блок*, основной задачей которого является реализация программы коррекции; *блок оценки эффективности* коррекционных воздействий предусматривающий анализ динамики развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработанная нами программа включала следующие основные направления коррекции: увеличение уровня сформированности операции обобщения, способности анализировать, сравнение предмета по

соответствующим ему признакам, формирование логических связей, выделение главной мысли из текста.

4. При помощи методики «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, мы выявили, что после проведения коррекционных мероприятий число учащихся с низким уровнем сформированности понятийного мышления в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10%, 2 (20%). Средний уровень сформированности понятийного мышления имеют 7 (70%) учеников из 2 класса. В 3 классе в экспериментальной группе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления снизились на 20%. Появились ученики с высоким уровнем сформированности понятийного мышления 1 (10%). Исходя из результатов, можно сказать о том, что ученики, имеющие средний и высокий уровень понятийного мышления, выполняют данное задание, соответственно своей возрастной норме, могут оперировать понятиями, использовать и применять понятия с учетом их значения.

5. Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, показала нам, что после проведения коррекционной программы во 2 классе мы видим улучшения 1 (10%) ученик улучшил свои навыки на высоком уровне в установлении логических связей по аналогии, увеличилось число со средним уровнем владения было 5 (50%) стало 6 (60%) учеников. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился на 20%. В 3 классе программа также оказала положительный эффект на развитие уровня возможности владения операцией установления логических связей по аналогии младших школьников с ЗПР. Число учеников с высоким уровнем владения увеличилось до 2 (20%), средний уровень составляют 5 (50%) учеников, а на низком уровне число учеников уменьшилось 3 (30%).

6. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник предоставила нам следующие результаты: среди учеников 2 класса количество детей, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок увеличилось с 2 (20%) до 4 (40%). Количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось с 8

(80%) до 6 (60%). Среди учеников из 3 класса мы наблюдаем, что уровень доступности понимания скрытого смысла там значительно выше, чем во 2 классе, количество учеников которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составило 8 (80%) человек. А количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла составило после проведения коррекционной программы 2 (20%).

7. Результаты методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна показывают нам, что во 2 классе мы видим изменения результатов в положительную сторону. До проведения коррекционной программы учащихся с высоким уровнем установления причинно-следственных связей не наблюдалось, но после количество учеников с высоким уровнем составило 1 (10%). А средний уровень выполнения имеют 6 (60%) учеников. Учеников с низким уровнем выполнения задания на установление причинно-следственных связей выявлено 3 (30%), это указывает на то что этим учащимся требуется более длительная коррекционная работа. В 3 классе намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них ученики с высоким уровнем составляют 3 (30%) наибольшее количество. Количество учащихся со средним уровнем составляет 7 (70%). Благодаря представленным данным, можно сделать вывод о том, что большинству учащихся доступно умение построения логических связей и составление связного текста.

8. Представленные в работе результаты исследования словесно-логического мышления у испытуемых до и после формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы по коррекции словесно-логического мышления школьников с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно данным специальной и клинической психологии одной из наиболее распространённых форм аномалий психики в раннем онтогенезе, в настоящее время, является задержка психического развития. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для младших школьников данной категории характерно стойкое недоразвитие всех психических функций. Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются снижением работоспособности, повышенной истощаемостью, неустойчивостью внимания, отставанием в развитии всех форм мышления, а также несформированностью словесно-логического мышления.

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

Для учащихся с задержкой психического развития характерно неумение организовать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля, слабое развитие продуктивной деятельности, что выражается в несформированности таких операций мышления, как анализ и синтез, в неумении выделить существенные признаки и провести обобщение, в низком

уровне абстрактного мышления что в последствии влияет на уровень усвоения знаний и успешность обучения в школе.

Исследование словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 7», были охвачены 40 учащихся общеобразовательных классов: 20 учащихся из 2-го класса (в возрасте 9–10 лет), 20 учащихся из 3-го класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

Психодиагностическое обследование осуществлялось посредством использования следующих методик:

1. Методика «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001); [52, с. 35];
2. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005); [77, с. 240];
3. Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994); [8, с. 14];
4. Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001) [9, с. 23].

В процессе проведения констатирующего эксперимента нами были изучены особенности развития словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Результаты диагностики позволили определить, что для данного контингента детей характерны:

- Недостаточный уровень сформированности операций обобщения, не могут полноценно оперировать понятиями;
- Недостаточный уровень сформированности анализа и синтеза;
- Нарушения в построении логических связей;
- Трудности в понимании скрытого смысла и вычленение главной мысли.

Мы предположили, что эффективность коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития может

быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию мыслительных операций данного контингента школьников.

Учитывая особенности учащихся, выявленные на констатирующем этапе исследования, нами была проведена психокоррекционная работа, включающая в себя коррекцию операций словесно-логического мышления.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который осуществлялся посредством того же диагностического инструментария, который был использован нами на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольной диагностики показали положительную динамику в развитии словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Так исходя из результатов по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой (2005) до и после эксперимента, свидетельствует об имеющихся положительных изменениях в развитии уровня сформированности понятийного мышления. Число учащихся с низким уровнем сформированности понятийного мышления в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10%, 2 (20%). Средний уровень сформированности понятийного мышления имеют 7 (70%) учеников из 2 класса. В 3 классе в экспериментальной группе показатели низкого уровня сформированности понятийного мышления снизились на 20%. Появились ученики с высоким уровнем сформированности понятийного мышления 1 (10%).

Исследование операции установления логических связей по аналогии по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) до и после формирующего эксперимента. По полученным данным, можно судить о положительной динамике в формировании возможности владения операцией установления логических связей по аналогии уровня, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса не

было детей с высоким показателем установления логических связей, а также было мало детей со средним уровнем владения, но после проведения коррекционной программы мы видим улучшения 1 (10%) ученик улучшил свои навыки на высоком уровне в установлении логических связей по аналогии, увеличилось число со средним уровнем владения было 5 (50%) стало 6 (60%) учеников. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился на 20%.

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

По результатам исследования уровня доступности понимания скрытого смысла полученных после проведения методики «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» Б.В. Зейгарник (2001) до и после формирующего эксперимента, мы видим следующие результаты, среди учеников 2 класса количество детей, которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок увеличилось с 2 (20%) до 4 (40%). Количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла снизилось с 8 (80%) до 6 (60%)

Среди учеников из 3 класса мы наблюдаем, что уровень доступности понимания скрытого смысла там значительно выше, чем во 2 классе, количество учеников которым доступно понимание скрытого смысла пословиц и поговорок составило 8 (80%) человек. А количество учащихся, которым недоступно понимание скрытого смысла составило после проведения коррекционной программы 2 (20%).

Исследование нами уровня установления причинно-следственных связей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна (1994) до и после формирующего эксперимента, показало нам что во 2 классе мы видим изменения результатов в положительную сторону. До проведения

коррекционной программы учащихся с высоким уровнем установления причинно-следственных связей не наблюдалось, но после количество учеников с высоким уровнем составило 1 (10%). А средний уровень выполнения имеют 6 (60%) учеников. Учеников с низким уровнем выполнения задания на установление причинно-следственных связей выявлено 3(30%), это указывает на то, что этим учащимся требуется более длительная коррекционная работа.

В 3 классе намного лучше показатели выполнения данного задания, так как у них ученики с высоким уровнем составляют 3 (30%) наибольшее количество. Количество учащихся со средним уровнем составляет 7 (70%). Это говорит о том, что учащиеся в 3 классе, выполняют данное задание соответственно своей возрастной норме, намного лучше владеют возможностью установления причинно-следственных связей, чем учащиеся 2 класса.

Таким образом, результаты реализации психологической программы коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития свидетельствуют о положительной динамике в развитии основных мыслительных операций. Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и даёт основание считать цель исследования достигнутой, а его задачи реализованными.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Арбабаева А.Т., Туганбекова К.М., Алшынбекова Г.К., Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12–1. – С. 141–144.
3. Абрамова, Г.С. Практическая психология Учебник для студентов вузов. Изд 6–е., перераб. и доп. – Москва : Академический Проект, 2003. – 496 с.
4. Артемьева Т.В., Нуриева А.С., Развитие понятийного мышления детей с нарушениями речи посредством метафор и пословиц // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: ежегодный альманах Казанского федерального университета; под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2007. – 380 с.
5. Алексеева, О.А. Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с задержкой психического развития / О.А. Алексеева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, 2011. – № 2(3). – С. 116–123.
6. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; – Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
7. Баркина, И.В. Развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития // Вестник педагога, 2017. – С.12.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

9. Брокгауз-Ефрон, М. Малый энциклопедический словарь: в 4 т. Т. 3 / Репринт. воспр. изд.: Терра-Терра, 1994. – 654 с.
10. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. – М: Роспедагентство, 1994. – С. 14–21.
11. Блейхер, В.М. Расстройства мышления. – Киев: Здоровье, 1983. – 23 с.
12. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] Пособие для школьного психолога. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
13. Балдина, Н.П. Усвоение логических приемов при разных типах обучения: автореф. дис. канд. психол. Наук / Н.П. Балдина. – М., 1987. – 24 с.
14. Бабкина, Н.В. Развивающие игры с элементами логики (систематический курс развивающих занятий для младших школьников) / Н.В. Бабкина. – М.: Институт практической психологии; – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 64 с.
15. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова., – М.: Роспедагентство, 1994. – 68 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. Пресс, 2007. – 420 с.
18. Вильшанская, А.Д. Содержание работы дефектолога с учащимися классов КРО // Коррекционная педагогика – 2003. – № 1. – С. 54–56.
19. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. – Москва. 1995. – 251 с.
20. Гиппенрейтер Ю.Б., Петухов В.В., Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М., 1981. – 401 с.
21. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981. – 272 с.

22. Гуревич, П.С. Психологический словарь [Текст]/ под общей науч. ред. – М: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
23. Голишникова, Е.И. Педагогические условия формирования обобщенных компонентов логического мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст]. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2004.
24. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. 6-е изд. – СПб.: Речь, 2010. – 656 с.
25. Дмитриева, Н.Ю. Общая психология. Конспект лекций. Издательство: Эксмо, 2007. – 128 с.
26. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
27. Дубровина, И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. – М: «Просвещение», 2003. – 148 с.
28. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь [Текст]. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
29. Еникеев, М.И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии. Учебник для вузов. – Москва: Юр. Норма: ИНФРА-М, 2017. – 640 с.
30. Жинеренко, И.К. Логическое мышление детей 7-10 лет и его развитие / И.К. Жинеренко // Вестник Омского университета. 1997. – № 2. – С. 98–100.
31. Заика, Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е.В. Заика // Вопросы психологии. 1990. – №6. – С. 86–87.
32. 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.

33. Иванов, Д.В. Логическое мышление и пути его формирования у младших школьников / Д.В. Иванов // Учебный, воспитательный и научный процессы в вузе: сборник статей. 4.1. – Самара: Новая техника. 2004. – С. 85–91.
34. Карпов, Л.В. Общая психология: Учебник. – М: Гардарики, 2002. – 232 с.
35. Кабанова-Меллер, Е.Н. О развитии логического мышления у школьников / Е.Н. Кабанова-Меллер // Советская педагогика. – М., 1956. – Вып. 4. – С. 28–38.
36. Крюков С., Макарова А., Коррекция познавательных процессов в младшем подростковом возрасте. Издательство: LAMBERT Academic Publishing. 2013. – 286 с.
37. 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.
38. Кулагина, И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития [Текст] / Пускаева Т.Д. // Дефектология. 1989. – №1. – С. 3.
39. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина. – Москва: Сфера, 2001. – 464 с.
40. Кедров, Б.М. Обобщение как логическая операция / Б.М. Кедров // Вопросы философии. 1965. – №12. – С. 46–57.
41. Костюк, Г.С. Теории мышления в современной психологии / Г.С. Костюк. – М.: Мир, 2000. – 323 с.
42. Колесникова, Г.И. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для студентов вузов / Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 345 с.

43. Карлахайнц, Б. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учебное пособие / Б. Карлахайнц. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
44. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии. – М: Смысл, 2005. – 511 с.
45. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М: Смысл, 2001. – 380 с.
46. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии. – Спб., 2004. – 320 с.
47. Левитов, Н.Д. Психологические особенности младших школьников. – М: Просвещение, 2012. – 57 с.
48. Лубовский, В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. 2-е изд., испр. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
49. Лубовский, В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. 2011. – № 5. – С. 17–26.
50. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
51. Лифинцева, Н.И. Логические операции как компонент формирования системы знаний у младших школьников: автореферат дисс. канд. пед. наук / Н.И. Лифинцева. – М., 1986. – С. 20.
52. Маланов, С.В. Методологические и теоретические основы психологии: М., Изд-во Московского психолого–социального института; – Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – С. 260–261.
53. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 583 с.
54. Макарова, И.В. Психология: конспект лекций. – М: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010. – 237 с.

55. Мещеряков, А.И. Развитие мышления в системе образования / А.И. Мещеряков. – СПб.: Акцидент, 1999. – 342 с.
56. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4–е изд., стереотип. – М: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
57. Миронова, Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие Сост. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
58. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС. 1997. – 176 с.
59. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб: Речь, 2006. – 400 с.
60. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб: Речь, 2001. – 220 с.
61. Млочешек, Л.И. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития в массовой начальной школе // Вестник ТГПИ, 2010. – С. 5.
62. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
63. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4–е изд., дополненное. – М: Азбуковкин, 1999. – 944 с.
64. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления / Л.Ф. Обухова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. – 152 с.
65. Овчинников Б.В., Дьяконов И.Ф., Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики. – СПб: ЭЛБИ-СПб., 2008. – 320 с.
66. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб: "Питер", 2003. – 192 с.

67. Петровский, А.В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. Ин-тов. – М., 1976. – 479 с.
68. Петухов В.В., Гиппенрейтер Ю.Б. Функциональные подходы к изучению мышления. Психология мышления. 2-е изд., перераб. и доп. – М: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
69. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – Москва, "Просвещение", 1969. – 659 с.
70. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва: Издательство Римис, 2008. – 416 с.
71. Плишкина, Н.Н. Рекомендации для родителей детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] / Н.Н. Плишкина // Наша сеть: социал. сеть работников образования.
72. Подгорецкая, Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н.А. Подгорецкая; МГУ. – М., 1980. – 150 с.
73. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддъяков. – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.
74. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М., Просвещение, 1967. – 264 с.
75. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И., Основы клинической психологии. – Ростов н / Д: Феникс, 2003. – 480 с.
76. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – Санкт–Петербург: Питер. – 2003. – 713 с.
77. Райгородский, Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах–М», 2014. – 624 с.
78. Резепов, И.Ш. Общая психология. Ответы на вопросы /И.Ш. Резепов. Ай Пи Эр Медиа, 2010. – С. 48.
79. Столяренко, Л.Д. Основы общей психологии 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.

80. Смирнова А.С., Левицкая Л.В., Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2016. – №11. – С. 1783–1785.
81. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: АСАДЕМА, 2002. – 158 с.
82. Семаго Н.Я., Семаго М.М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Санкт-Петербург: Речь. 2005. – 384 с.
83. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. –М: АРКТИ, 2000. –208 с.
84. Семаго Н.Я., Семаго М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М. Издательство: Айрис–пресс, 2005. – С. 46.
85. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. [Текст] / М.В. Душин, В.Н. Куров. – Ярославль: "Академия развития", 1997. – 192 с.
86. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. [Текст] Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
87. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. [Текст]. – М.: Владос, 2004. – 184 с.
88. Сухарева, Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2004. – 320 с.
89. Станиславская, И.Г. Психология. Основные отрасли / И.Г. Станиславская. – М.: Человек, 2014. – 323 с.
90. Тепленькая, Х.М. Формирование логических структур у детей 6-7 лет / Х.М. Тепленькая // XVIII международный психологический конгресс: Психология формирования понятий и умственных действий. – М., 1966. – С. 109–115.

91. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль: Гринго, 1995. – 240 с.
92. Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: учеб. пособие для студ. / О.Н. Усанова. – М., 1990. – 200 с.
93. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Спецкурс: пособие для студ. пед. ин-тов / А.В. Усова. – Челябинск: ЧПИ, 1978. – С. 20.
94. Филютина, Т.Н. Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ // Вестник ШГПУ, № 3(39). 2018. – С. 11.
95. Фабрициус, А.Е. Коррекция словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Портал научно-практических публикаций [Электронный ресурс]. URL: <https://portalnp.snauka.ru/2018/06/10049> (дата обращения: 09.11.2023)].
96. Чупров, Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практическое пособие для психологов). – Москва. Черногорск: СМОПО, 2009. – 62 с.
97. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. – М: Школьная Пресса, 2003. – С. 96.
98. Шеварев, П.А. О роли ассоциации в процессах мышления // Исследование мышления в советской психологии. – Москва: Наука. 1966. – С. 388-390.
99. Шевченко, С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. 1987. – №5. – С. 5.
100. Шардаков, М.Н. Мышление школьника / М.Н. Шардаков. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

101. Шамарина, Е.В. Мышление младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 45–53.
102. Шичанина, Е.Д. особенности объяснения значения слова детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е.Д. Шичанина // Дефектология. 2007. – № 1. – С. 20–26.
103. Шишкоедов, П.Н. Общая психология / П.Н. Шишкоедов. – Москва: Эксмо, 2009. – 117 с.
104. Щукина, Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2009. – 150 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения 19.01.15).
105. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред. –сост. Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 369 с.
106. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие. – М., 1996. – 416 с.
107. Якиманская, И.С. Знания и мышление школьника / И.С. Якиманская. – М.: Знание, 1985. – 78 с.

Виды мышления (Н.Ю. Дмитриева)

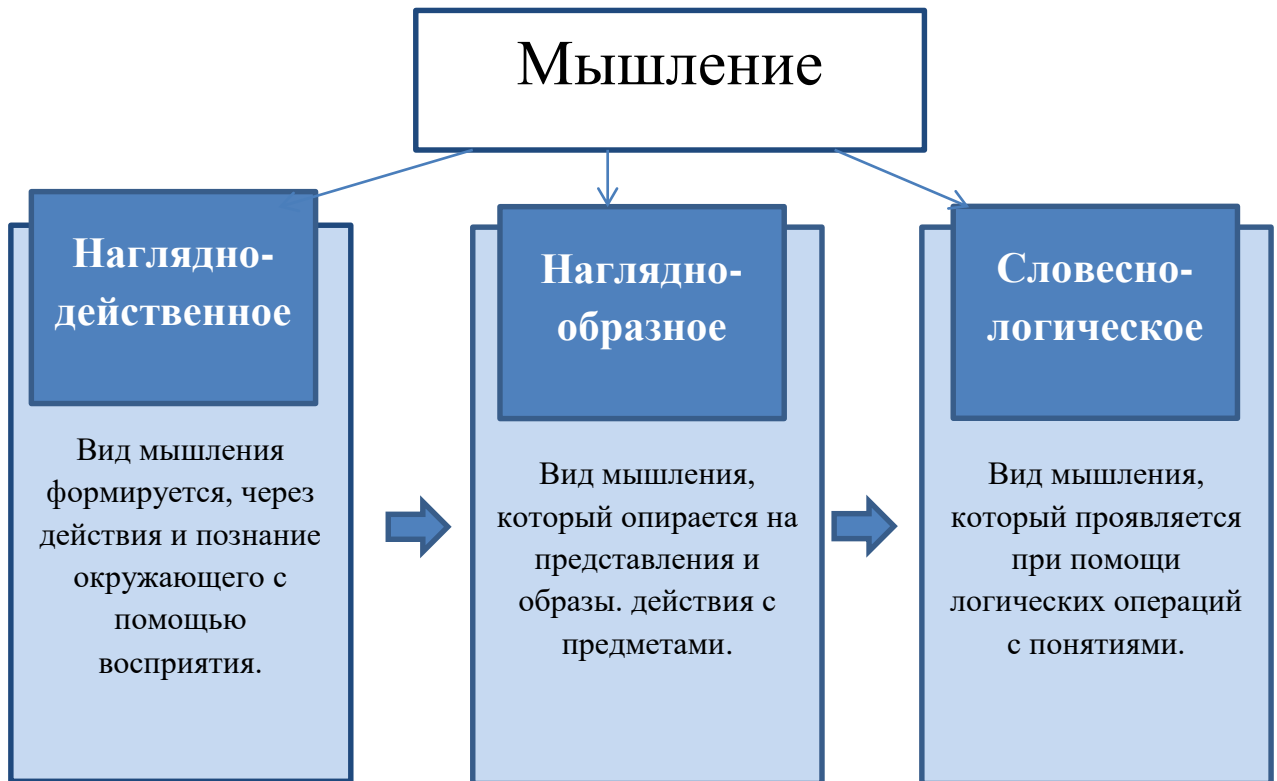


Рисунок 1. Схема 1. Виды мышления (Н.Ю. Дмитриева)

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

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

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

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

Схема ознакомительной беседы с ребёнком

Приветствие: Здравствуй, меня зовут Кристина Александровна.

Вопросы:

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

Протокол обследования по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой
(2005)



Фамилия, Имя _____

Возраст _____

Класс/группа _____

Дата _____

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

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

Стиль мыслительной деятельности _____

Особенности формирования познавательной деятельности _____

Психолог _____

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

№ п/п	И.Ф. учащегося	9–10 баллов (высокий уровень)	5–8 баллов (средний уровень)	0–4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.			+
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина А.			+
4.	Андрей К.			+
5.	Ксюша Е.		+	
6.	Егор К.		+	
7.	Матвей П.		+	
8.	Павел Р.		+	
9.	Виктория Т.		+	
10.	Юлия Н.			+
11.	Елена О.		+	
12.	Степан П.			+
13.	Анастасия К.			+
14.	Макар С.		+	
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.		+	
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.		+	
20.	Игорь Л.		+	
Итого человек:	20	0	14	6

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

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

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

№ п/п	И.Ф. учащегося	9–10 баллов (высокий уровень)	5–8 баллов (средний уровень)	0–4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.			+
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина А.		+	
4.	Андрей К.			+
5.	Ксюша Е.	+		
6.	Егор К.		+	
7.	Матвей П.		+	
8.	Павел Р.		+	
9.	Виктория Т.		+	
10.	Юлия Н.			+
11.	Елена О.		+	
12.	Степан П.			+
13.	Анастасия К.			+
14.	Макар С.		+	
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.		+	
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.		+	
20.	Игорь Л.		+	
Итого человек:	20	1	14	5

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

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

Протокол обследования по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и
В.Н. Колюцкого (2001)

ФИО _____ Класс _____

Пол _____ Возраст _____

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

Вывод: _____

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

№ п/п	И.Ф. учащегося	9–10 баллов (высокий уровень)	5–8 баллов (средний уровень)	1–4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.			+
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина А.			+
4.	Андрей К.			+
5.	Ксюша Е.		+	
6.	Егор К.			+
7.	Матвей П.			+
8.	Павел Р.			+
9.	Виктория Т.	+		
10.	Юлия Н.			+
11.	Елена О.		+	
12.	Степан П.		+	
13.	Анастасия К.		+	
14.	Макар С.			+
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.		+	
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.			+
20.	Игорь Л.			+
Итого человек:	20	1	9	10

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

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

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

№ п/п	И.Ф. учащегося	9–10 баллов (высокий уровень)	5–8 баллов (средний уровень)	1–4 баллов (низкий уровень)
1.	Николай З.			+
2.	Кирилл С.		+	
3.	Кристина А.			+
4.	Андрей К.		+	
5.	Ксюша Е.	+		
6.	Егор К.			+
7.	Матвей П.		+	
8.	Павел Р.			+
9.	Виктория Т.	+		
10.	Юлия Н.			+
11.	Елена О.		+	
12.	Степан П.		+	
13.	Анастасия К.		+	
14.	Макар С.			+
15.	Михаил Т.		+	
16.	Семен С.		+	
17.	Алиса Н.		+	
18.	Мария П.		+	
19.	Давид Х.			+
20.	Игорь Л.			+
Итого человек:	20	2	10	8

Таблица 4. Результаты изучения операции установления логических связей по аналогии учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого (2001) после эксперимента
(3 класс)

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

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

Фамилия _____

Имя _____

Возраст _____

Класс _____

Дата _____

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

Особенности формирования познавательной деятельности

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»

Б.В. Зейгарник (2001) до эксперимента

(2 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Николай З.		+
2.	Кирилл С.	+	
3.	Кристина А.	+	
4.	Андрей К.		+
5.	Ксюша Е.	+	
6.	Егор К.	+	
7.	Матвей П.		+
8.	Павел Р.	+	
9.	Виктория Т.		+
10.	Юлия Н.	+	
11.	Елена О.		+
12.	Степан П.	+	
13.	Анастасия К.	+	
14.	Макар С.		+
15.	Михаил Т.		+
16.	Семен С.		+
17.	Алиса Н.	+	
18.	Мария П.		+
19.	Давид Х.		+
20.	Игорь Л.		+
Итого человек:	20	9	11

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

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

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

№ п/п	И.Ф. учащегося	Доступно	Недоступно
1.	Николай З.		+
2.	Кирилл С.	+	
3.	Кристина А.	+	
4.	Андрей К.		+
5.	Ксюша Е.	+	
6.	Егор К.	+	
7.	Матвей П.		+
8.	Павел Р.	+	
9.	Виктория Т.		+
10.	Юлия Н.	+	
11.	Елена О.		+
12.	Степан П.	+	
13.	Анастасия К.	+	
14.	Макар С.		+
15.	Михаил Т.	+	
16.	Семен С.		+
17.	Алиса Н.	+	
18.	Мария П.		+
19.	Давид Х.		+
20.	Игорь Л.		+
Итого человек:	20	10	10

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения доступности понимания скрытого смысла учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»
Б.В. Зейгарник (2001) после эксперимента
(3 класс)

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

Протокол обследования по методике «Последовательность событий»

А.Н. Бернштейна (1994)

ФИО _____ Класс _____

Возраст _____ Пол _____

Наименование серии и замечание экспериментатора	Раскладка	Объяснения испытуемого

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

до эксперимента

(2 класс)

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

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с

ЗПР по методике «Последовательность событий»

А.Н. Бернштейна (1994) до эксперимента

(3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Роман Б.	+		
2.	Мария А.		+	
3.	Иван Д.	+		
4.	Татьяна А.		+	
5.	Илья Л.	+		
6.	Михаил К.		+	
7.	Никита Ш.		+	
8.	Дима Б.		+	
9.	Александр С.		+	
10.	Алина А.	+		
11.	Богдан Т.		+	
12.	Слава Р.	+		
13.	Диана К.	+		
14.	Жанна С.	+		
15.	Алексей В.		+	
16.	Борис А.		+	
17.	Милена Ч.	+		
18.	Оксана И.	+		
19.	Виктор Г.	+		
20.	Владислав Ц.		+	
Итого человек:	20	10	10	0

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

после эксперимента

(2 класс)

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

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения уровня установления причинно-следственных связей учащимися младшего школьного возраста с

ЗПР по методике «Последовательность событий»

А.Н. Бернштейна (1994) после эксперимента

(3 класс)

№ п/п	И.Ф. учащегося	Высокий уровень (выполнено оба задания)	Средний уровень (выполнено одно из заданий)	Низкий уровень (оба задания не выполнены)
1.	Роман Б.	+		
2.	Мария А.		+	
3.	Иван Д.	+		
4.	Татьяна А.		+	
5.	Илья Л.	+		
6.	Михаил К.		+	
7.	Никита Ш.		+	
8.	Дима Б.		+	
9.	Александр С.		+	
10.	Алина А.	+		
11.	Богдан Т.		+	
12.	Слава Р.	+		
13.	Диана К.	+		
14.	Жанна С.	+		
15.	Алексей В.		+	
16.	Борис А.		+	
17.	Милена Ч.	+		
18.	Оксана И.		+	
19.	Виктор Г.	+		
20.	Владислав Ц.		+	
Итого человек:	20	9	11	0