

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

Пономарева Олеся Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция мышления учащихся младшего школьного
возраста с задержкой психического развития**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой

док. психол. наук, профессор Черенева Е. А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.2024

Е.А. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24

Н.Ю. Верхотурова

(дата, подпись)

Обучающийся Пономарева О.А.

01.06.24

О.А. Пономарева

(дата, подпись)

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1. Мышление как проблема исследования в психологии.....	9
1.2. Становление мышления в младшем школьном возрасте.....	17
1.3. Современное состояние изучения проблемы мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	28
Выводы по первой главе.....	44
Глава 2. ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	46
2.1. Организация, методы и методики исследования мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	46
2.2. Особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	57
Выводы по второй главе.....	70
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	73
3.1. Теоретико-методологические основы организации формирующего эксперимента.....	73
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	77
3.3. Контрольный этап эксперимента, анализ эффективности коррекционной работы.....	82

Выводы по третьей главе.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время, с появлением системы инклюзивного образования, состав учащихся начальной школы стал достаточно многообразен по уровню физического и психического развития. В любом общеобразовательном классе уже не редкость ученик из любой нозологической группы, хотя не так давно общество имело слабое представление о людях с такими особенностями, удовлетворялись особые потребности таких детей условиями, созданными в специализированных школах.

За прошедшие несколько десятков лет, по данным Министерства образования Российской Федерации, почти в два раза повысилось число детей, которые не справляются с требованиями общеобразовательных программ обучения. Более 60% младших школьников можно отнести к группе риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35 % уже проявились в детском саду симптомы расстройства нервно-психической сферы. Дети с задержкой психического развития занимают здесь особое место [41, с. 6].

Наверное, самый часто встречаемый диагноз который легко встретить в любой общеобразовательной школе – задержка психического развития. С такой проблемой приходит примерно 30% первоклассников, если верить данным ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения). Задержка психического развития может быть вызвана различными факторами как внешними, так и внутренними. Как явно видно из термина это характеризуется замедленным темпом усвоения информации, плохую память, низкую концентрация внимания и можно отследить проблемы в мышлении [22, с. 12].

Чаще всего причиной того, что у детей низкая или неудовлетворительная успеваемость является тот факт, что у них диагностирована задержка психического развития, которая проявляется во всей познавательной сфере. Они испытывают сложности с ощущениями, воображением, восприятием, вниманием, памятью, мышлением и речью. Проблемы детей с задержкой

психического развития требуют особого внимания и подхода со стороны педагогов, психологов и родителей. Необходимо помогать им развивать свои навыки и способности, чтобы обеспечить им полноценное образование и интеграцию в общество. Современные исследования, проведенные Т.Г.Неретиной и Е.Н. Соловьевой, позволяют лучше понять особенности развития детей с задержкой психического развития и разработать эффективные методики помощи им.

Исходя из этого, возникает необходимость создания благоприятных условий для развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержкой психического развития.

Исследования современных авторов, таких как: Н.В. Бабкина (2006), Л.Б.Баряева (2010), И.Г. Вечканова (2010), О. П. Гаврилушкина (2010); О.А.Журбина (2007), Т.Б. Иванова (2011), В.А. Илюхина (2011), С.Ю.Кондратьева (2011), М.А.Кошулько (2011), Н.В. Краснощёкова (2007), И.И.Мамайчук (2017), В.Б.Никишина (2003), С.Г. Рыбакова (2007) и др.) свидетельствуют о эффективности коррекции мышления школьников с задержкой психического развития при использовании адаптированных образовательных программ которые учитывают специфику психической деятельности учащихся младшего школьного возраста.

Несмотря на актуальность и практическую значимость исследования, многие аспекты разработки программ психологической коррекции мышления у младших школьников с задержкой психического развития остаются недостаточно изученными. Недостаток комплексных разработок в теории и практике психологии и педагогики детей с такими особенностями свидетельствует о необходимости более глубокого изучения этой проблемы. Практика обучения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития подчеркнула важность своевременной коррекции психических процессов, включая мышление, для успешного учебного прогресса.

Проблема исследования: одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического

развития является своевременное изучение и коррекция мышления данной категории учащихся. Исследования подтверждают значительные потенциальные возможности младших школьников для целенаправленного развития мышления, однако вопросы создания и апробации психологических программ, направленных на своевременную диагностику и коррекцию мышления у данной категории школьников остаются недостаточно изученными и требуют последующей разработки.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: слабость мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, умозаключения. Эффективность коррекции имеющихся нарушений мышления у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы.

Объект исследования: мышление учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологическая коррекция мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: изучить особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; научно обосновать, разработать психологическую программу по коррекции мышления у изучаемого контингента школьников и выявить её эффективность.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Выявить особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать программу психологической коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития, проверить ее эффективность.

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, эксперимент;

В психодиагностическое исследование были включены следующие методики:

субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67], методика Н.Н.Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311],

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ «Ужурская СОШ №1 им. ГСС А. К. Харченко». В эксперименте приняли участие 15 учащихся из 3-х классов в возрасте 9–10 лет с диагнозом – F80 «Задержка психологического развития». (Приложение 1, таблица 7)

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в пять этапов с февраля 2022 года по май 2024 года.

Первый этап – подготовительный (февраль 2022 г. – май 2022 г.). На данном этапе проходило изучение и анализ общей и специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния.

Второй этап (сентябрь 2023 г. – декабрь 2023 г.). Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов

исследования по изучению особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Третий этап (январь 2024 – март 2024) – теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психологической мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Четвертый этап (март 2024 – апрель 2024) – сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Определение эффективности программы психологической коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Пятый этап (май 2024) – формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные в процессе исследования результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях мышления учащихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования. Представленный в работе теоретический материал, раскрывающий особенности мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, может быть полезен педагогам, психологам и другим специалистам, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение данной категории учащихся, применять на практике упражнения и игры представленные в разработанной нами программе.

Структура и объём курсовой работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 102 источников), 15 приложений. Общий объем работы составляет 128 страниц.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Мышление как проблема исследования в психологии

На сегодняшний день нет полного понятия, которое характеризует мышление как конкретную единицу, как сложный психический процесс. Многие специалисты не могут сойтись во мнении как же трансформируется в нашем сознании вся полученная информация от анализаторов, как формируется субъективное восприятие реальности. А умение выразить субъективное понимание реальности окружающего мира и облечь его в словесную форму, явно отличает человека от других живущих существ. И именно мышление и речь сформировали людей как высших разумных индивидуумов.

Мышление, как высшая психическая функция, становилась предметом исследования многих авторов, которые по-разному объясняли его структуру, генез, феноменологические особенности, взаимодействие с другими психическими функциями. Значительный вклад в изучение мышления внесли А.Бине (1890), А.В. Брушлинский (1990), Л.С. Выготский (1934), П.Я. Гальперин (1966), В.П. Кащенко (1929), Д.М. Кеттел (1890), А.Н. Леонтьев (1940), А.Р.Лурия (1956), Ж. Пиаже (1923), Г.И. Россолимо (1909), Э. Сеген (1846), О.К.Тихомиров (1969) и другие.

Рассмотрим несколько определений данному понятию. Толковый словарь Ожегова (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949.) дает такое определение. **Мышление** – высшая ступень познания процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях. Краткий психологический словарь (Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.) раскрывает данное понятие так, **мышление** – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности.

Большой психологический словарь (Б. Г. Мещерякова, акад. В.П.Зинченко. 2003.) определяет **мышление** как процесс отражения реальности, выражение творческой активности человека. Мышление является способом преобразования

объектов, передачи их значения и смысла, разрешения противоречий и поиска новых целей и средств достижения. Элементы мыслительного процесса Мышление включает умение анализировать информацию, принимать решения, планировать действия и решать проблемы. Это сложный психический процесс, который позволяет человеку ориентироваться в мире, добиваться поставленных целей и развиваться как личность. Роль мышления в жизни человека Мышление не только помогает нам понимать окружающий мир, но и формировать новые идеи, открывать новые возможности и находить решения в сложных ситуациях. Благодаря мышлению человек может самостоятельно строить свою жизнь, осуществлять прогрессивные изменения и приспосабливаться к переменам.

Мышление и интеллект изначально были в центре внимания философских и логических исследований, но с отделением психологии от философии в понимании этих понятий возник семантический разрыв. Сложность феномена мышления, его многоаспектность раскрывается в многообразных определениях данного понятия, открывающих различные его аспекты, тем самым, дополняющих друг друга. Мышление, как психический процесс, отличается от серии мыслей, которые приводят к тем же результатам, что и мышление. Мышление - это способность ориентироваться в новых данных опыта, что отличает мышление от ассоциативных психических процессов.

Ученые подходят к этому феномену с разных сторон, обращая внимание на различные его аспекты и характеристики. Каждое определение приносит новый взгляд на то, как оперативная и техническая функция, и постоянно предпринимаются попытки понять его иррациональные, интуитивные аспекты. (В.В. Богословский, 1953; В.П. Зинченко, 2006; А.А. Крылов, 1972; Б.Г.Мещеряков, 2006; А.В. Петровский, 1976; М.Г. Ярошевский, 1985; и др.) мышление может обнаружить и распознать структурные отношения вещей и непосредственно воздействовать на них, «высшей формой психического отражения» (Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук, 2002), как «форма внутренней деятельности» (Г.Г. Гранатов, 2000).

Основной целью мышления являются уникальные аспекты, отличные от логики, и специфические паттерны мышления, не сводимые к логическим. Обобщенное отражение действительности осуществляется через анализ, синтез и обобщение данных, полученных на более низком уровне познания. В работах А.А. Крылова, А.В. Петровского, В.В. Селиванова и М.Г. Ярошевского подчеркивается важность процесса мышления как средства познания и инструмента для раскрытия новых знаний [33, с. 30].

Но мышление нельзя отделять от остальных высших психических процессов, не может существовать отдельно от восприятия, памяти, внимания, речи, воображения как отдельных процессов, все они тесно связаны, поскольку нарушение работы одного влечет нарушение других. Степень вовлеченности мышления в иные процессы определяет уровень их развития и их динамику. Мышление открывает суть того, что происходит, в процессе его появляется не образ, а мысль. Специфическим результатом мысли может быть понятие – обобщенное представление класса объектов в его наиболее общей и значительной степени [90, с. 101].

Особенностями мышления, как психического процесса являются обобщенность и опосредованный характер, мы понимаем, что человек познает одни свойства через другие и обобщая, человек также производит процесс познания от общего и конкретного между собой.

Когнитивная активность человека очень сложно устроена. Для того чтобы рассмотреть это понятие многие авторы подходили с разных сторон, именно поэтому сложилось много классификаций. Рассмотрим наиболее популярные из них:

1. по форме (наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое);
2. по степени развернутости (дискурсивное, интуитивное);
3. по степени новизны и оригинальности (репродуктивное, продуктивное).

По форме выделяют 3 вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое [23, с.26].

Наглядно-действенное выделяется исторически на более ранних этапах, свойственно высшим приматам. Но стоит отметить, что практические действия с предметами ребенка принципиально отличаются от аналогичных действий животного.

Наглядное-образное основывается на информации полученной из внешнего мира при помощи анализаторов. Присутствует тогда, когда человек использует реальные образы для решения проблемы и формирует разностороннее видение проблемы, что помогает найти наиболее оптимальное решение. Наглядное мышление особенно характерно для дошкольников и младших школьников.

Абстрактно-логическое мышление появилось на более поздних этапах онтогенеза, использует понятия и умозаключения для решения задач. Является более обобщенным и абстрактным, по сравнению с другими [44].

Нельзя утверждать, что на каждом этапе своей жизни человек пользуется каким-то одним видом мышления, все они взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Можно лишь выделить наиболее сильно проявляющийся вид мышления. У взрослого человека все виды мышления тесно связаны и взаимодополняют друг друга.

Нужно отдать должное Р. С. Немову, который поделил мышление на две большие категории: теоретическое и практическое. Теоретическое, в свою очередь подразделяется на две формы:

Теоретическое понятийное мышление – это абстрагированный процесс, при котором человек оперирует отвлеченными понятиями для решения задач, не прибегая к опыту, полученному через органы чувств. Он размышляет и решает задачу, опираясь на готовые знания, полученные от других людей. Такой подход характерен для научных исследований.

Теоретическое образное мышление – это процесс оперирования образами, которые возникли из памяти или появились в результате воображения. Не

используются абстрактные понятия, суждения или умозаключения. Такой подход применяется в творческих профессиях, например, писателям.

Оба эти вида мышления – дополняют друг друга и находятся во взаимосвязи. Благодаря этой связи человек более точно может понять окружающий мир. Однако стоит отметить, что теоретически-понятийное мышление более абстрактное, в то время как теоретически-образное более конкретное, так как использует реальные образы. Практическое в своем составе, также содержит две части.

Наглядно-образное мышление тесно связано с восприятием окружающей действительности и является неотъемлемой частью мыслительного процесса. Такое мышление более свойственно детям дошкольного и младшего школьного возраста, а также у людей, занятых практической деятельностью. Он характеризуется способностью принимать решения, наблюдая за объектами без прямого контакта с ними.

Другой вид мышления – *наглядно-действенное*, отличается тем, что сам процесс мышления включает в себя практическую деятельность с реальными объектами. Основным критерием успешного решения задачи в этом случае являются точные действия с аналогичными объектами. Присущ в сферах производственного труда, где результатом является создание конкретного материального продукта [48, с. 44].

В зависимости от задач или характера выполняемой деятельности, на первый план может выходить любой вид мышления, но также правильно будет сказать что все виды сосуществуют и взаимодополняемы. Различия между видами мышления обусловлены целью деятельности, но равноценны по сложности и требованиям к интеллектуальным способностям человека.

Такие исследователи, как Келер и Бюлер, изучали решение задач у животных и маленьких детей, обнаружив широкий спектр мышления, не ограниченный дискурсивной логикой. Эта точка зрения ввела идею различных видов мышления, таких как «ручное» или «практическое» мышление, «визуальное образное мышление» и «вербальное мышление». Иногда эти

категории исторически выстраиваются в филогенетическую последовательность – от животных до современного человеческого мышления.

По степени развернутости выделяют мышление: *дискурсивное* и *интуитивное*. Когда человек неожиданно для себя принимает решение, в котором невозможно отследить этапы или выявить рациональное зерно, говорят об интуитивном мышлении, то есть мышлении неосознанным. Если человек планомерно обдумывает каждый этап своей деятельности, то говорят о дискурсивном мышлении.

С точки зрения новизны также можно выделить два вида мышления. *Репродуктивное мышление* – такой вид мышления, когда человек не производит нового продукта мыслительной деятельности, а решает задачу уже известным способом.

Продуктивное мышление более творческое, так как связано с созданием принципиально новых подходов и способов решения мыслительных задач, которые ранее не использовались. Творческое мышление, или «продуктивное мышление», связано с проблемой поиска необходимых предпосылок для логических операций [48, с. 56].

«Визуальное мышление» или «чувственное мышление» предполагает сближение инструмента и цели в чувственно-феноменальном поле, часто под влиянием потребности. «Вербальное мышление» характеризуется наличием вербальных понятий и значений, охватывая дискурсивное и логическое мышление.

Категория, которая часто встречается в психологии мышления и в дидактике выделяется ведущим принципом является *понятие* и его усвоение. Усвоение понятий является ведущим принципом передачи социального опыта и знаний. В понятии отражаются обобщенные знания о существенных признаках предметов и явлений, закрепленные в слове. Только человеку доступно передавать полученные знания потомкам при помощи слов.

Понятия можно классифицировать как конкретные (отражающие связи между физическими объектами или явлениями) или абстрактные (отражающие

свойства объектов). Они также могут быть общими или единичными, причем общие понятия отражают группу однородных явлений, а единичные - конкретный объект. Суждение – это мыслительный акт, устанавливающий связь между мыслями, приписываемыми предмету, порождающий мысль – могут быть истинными или ложными на основе их соответствия действительности. Они также могут быть общими, частными или единичными, в зависимости от круга явлений, которые они отражают. Умозаключения - это форма мышления, которая логически формулирует новые суждения на основе существующих суждений или понятий.

Понятие→Суждение→Умозаключение.

Умозаключение - это сложная форма мышления, которая предполагает установление связей между суждениями (которые, в свою очередь, содержат понятия). Оно является основой логических рассуждений и получило название "наука об умозаключениях" благодаря своей роли в обеспечении "принудительной силы речи". Умозаключения позволяют нам получать новые знания путем логического вывода из известных знаний. Они используются как в научном, так и в обыденном мышлении для связи и обогащения наших знаний, и особенно важны для понимания прошлого и будущего.

Умозаключения формируются на основе необходимой связи между предпосылками (известными знаниями) и заключением (новыми знаниями). Предпосылки и заключение имеют логическую последовательность, то есть если предпосылки признаны, то и заключение должно быть признано. Умозаключения играют важную роль в формировании понятий и суждений, с их помощью можно делать прогнозы, формировать выводы и принимать решения на основе имеющейся информации, при помощи операций мышления, рассмотрим их. Рассмотрим теорию мыслительных операций Рубинштейна.

В психологических исследованиях мышление изучается как процесс, деятельность субъекта, взаимодействующего с объективным миром. Детерминизм и процессуальный подход определяют изучение мышления. Мышление включает в себя анализ и синтез, которые взаимосвязаны и

взаимозависимы. Анализ и синтез выражаются в чувственном познании и восприятии, а не только в абстрактном мышлении.

Анализ - это выделение существенного, а синтез - установление связей между элементами. *Сравнение* - это форма взаимоотношений между синтезом и анализом. На уровне теоретического познания анализ и синтез проявляются в новых формах, таких как абстракция и восстановление психики.

Синтез и анализ взаимосвязаны и образуют единый процесс познания. *Абстрагирование* существует в двух формах: одна остается в рамках чувственного восприятия, другая выходит за его пределы, раскрывая существенные свойства явления. *Обобщение* также имеет две формы: эмпирическую и понятийную, обязательно связанную со словом. Научное обобщение сосредоточено на существенных свойствах, выделяемых с помощью анализа и абстракции. Мышление естественным образом делится на звенья, образующиеся в результате анализа, синтеза и обобщения. Эти операции не даны изначально, а формируются и обобщаются в процессе мышления. Процесс мышления осуществляется как поисковые пробы, причем неудачные пробы приводят к новым. Изучать мыслительные операции следует в связи с их предметным содержанием и как формы проявления процесса мышления. Реальное мышление не может быть сведено к набору готовых, заданных операций.

Мышление ведет к деятельности, а не наоборот. Исследовательское мышление означает анализ решения задач с целью выявления внутренних закономерностей, таких как анализ, синтез и обобщение. Они преобразуют чувственные данные, отражая существенные свойства объекта. Изучение мышления предполагает понимание его как процесса [4, с. 73].

Также выделяются основные функции мышления:

1. *понимание* – это мыслительный процесс, раскрывающий предметы и их существенные связи на основе личного опыта, знание способа возникновения явления и изучение обстоятельств его возникновения. Оно может рассматриваться как форма мышления, свойство или компонент;

2. *целеполагание* – это процесс создания новых целей с помощью мышления, выявление прогностических способностей и конкретизация общих целей на промежуточные и конечные;
3. *целевыполнение* – решение проблем, задач для достижения поставленных целей. Решение проблем возникает при недостаточности индивидуального опыта, а осмысление и постановка вопроса - первый шаг к решению;
4. *рефлексия* – термин, означающий размышление и исследование познавательного акта, характеризующегося направленностью на внутренний мир, работа субъекта по осознанию своих действий и познания, при этом самопознание регулирует поведение или работу [4, с. 85].

Таким образом, в настоящее время в психологической науке нет единого мнения относительно понимания феноменологической природы и сущности мышления как психического явления, процесса психики. Мышление рассматривается и как самостоятельный психический процесс, и как мыслительную функцию мыслящего субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему). Существуют многочисленные определения мышления, в которых объединяющим началом является понимание его как важнейшего фактора в организации деятельности человека.

1.2. Становление мышления в младшем школьном возрасте

Период младшего школьного возраста, который приходится на 6 (7) – 10 лет, является ключевым для развития каждого ребёнка. В этот период дети начальной школы, обучающиеся с 1-го по 4-ый класс, проходят через значительные изменения как в плане возрастных, так и личностных особенностей. Ученые, такие как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, И.Е. Репин, Г.А.Цукерман, Д.Б. Эльконин и многие другие, описывают характеристики и особенности детей этого возраста в своих работах.

Как говорил Л.С. Выготский: «Если мы проследим по какому закону объединяются семьи слов, то мы увидим, что новые явления и предметы называются обычно по одному признаку, который не является существенным с точки зрения логики и не выражает логически сущность данного явления. Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием». Ведь всем известно, что человек овладевает основными понятиями и усваивает обычную, «живую» речь окружающих с раннего детства. Естественно, что усвоение живой речи приводит человека к псевдопонятиям и к широкому использованию ими в реальной жизни [14, с. 129].

Нельзя не отметить неоценимый вклад Л. С. Выготского. Развивается мышление у ребенка благодаря трем основным факторам:

- Общение со взрослыми людьми.
- Манипуляция с предметами.
- Овладение знако-символическими системами.

Как считал Л. С. Выготский (1934): речь и мышление имеют различные корни тогда, когда ребенок размышляет на доязыковом уровне развития. Источник языка заключается в социальном окружении ребенка, а источник мысли в биологическом развитии. Но как показывают исследования, мышление и речь могут формироваться с различной скоростью. Между ребенком и значимым взрослым рано формируются предпосылки речевого общения, про которое можно сказать, что оно не обходится без взаимного понимания. Речевое общение формируется на совпадении определенного предметного содержания, на которое опираются, и ребенок и взрослый [15, с. 197].

Речь усваивается от взрослых носителей, сами дети не формируют речь. От взрослых перенимают конкретные названия предметов. Но одной из проблем в формировании речи – невозможность передать ребенку свой способ мышления, как различные понятия объединяются в группы и классифицируются по разным признакам. Дети должны самостоятельно овладеть этим, чтобы создать комплексы, охватывающие понятия. Это поможет им лучше пониматься с взрослыми. Слова имеют большее значение, чем просто предметы.

Теория поэтапного формирования умственных действий – концепция управления процессом образования представлений и понятий об объектах на основе внешних действий. П. Я. Гальперин выделил 4 группы условий: мотивация, правильное выполнение, воспитание желаемых свойств и превращение действия в умственное. Процесс поэтапного формирования делится на этапы, включающие формирование мотивационной основы действия, составление схемы ориентировочной основы действия, выполнение действия в начальной форме и дальнейшее выполнение действия во внешней и скрытой речи. При реализации требований данной теории в учебном процессе согласуются такие операции:

- Сначала объясняется учащемуся примерная основа действия, которая представлена в виде схемы на карточке.

- На основе этой схемы начинается выполнение задач, полное количество которых соответствует полноценному действию [79, с. 94].

Типы ориентировки – стратегии обследования окружающих предметов, определяющие эффективность и качество усваиваемых знаний и умений.

1. Первый тип – случайные признаки, обучение методом проб и ошибок, низкие результаты.

2. Второй тип – признаки и отношения, подбираемые эмпирически, адекватное обучение, но без переноса на новые отношения [90, с. 126];

Как известно в раннем возрасте обучение действию начинается с его материальной формы, другими словами ведется на предметах. И только со временем новое действие – успешно развивается сначала только во внешней форме. Но здесь эта форма уже другая. Здесь мы работаем с чертежами, моделями, проектами, гистограммами, а не с самими вещами. Реализованная модель воздействия представляет собой разновидность материального действия и также сохраняет его главные плюсы.

Для того чтобы понять суть воздействия следует подвергнуть действие довольно сложной обработке, во-первых, для того чтобы выявить и, во-вторых,

привести к результату. Повернуть процесс – значит показать все без исключения операции в их взаимной связи. Обобщить процесс – обозначает выделить с различных свойств объекта напрямую те качества, какие нужны для выполнения этого воздействия. Речевое высказывание создается равно как отображение материальности. Для этого последнее вновь разворачивается и постепенно выносится в речевой план. Цель обучения речевого высказывания состоит в том, для того чтобы обучить осуществлять в плане языка равно как беспристрастной реальности социального сознания, для того чтобы сформировать с целью данного новые «орудия» и обучить им пользоваться [75, с 119].

Кажется, ничего сложного, отнять звук у речи, но данный процесс требует колоссальной перестройки. В процессе мышления звуковая сторона речи становится представлением, звуковым образом слова. Такой образ более устойчивый и прочный, чем зрительные представления, лишь потому что остается совокупность работ отдельных произносительных органов при образовании звуков речи. Это происходит потому что, артикуляция – более сильная, беззвучная, чем внешняя речь; не производит звука.

В теории развивающего обучения, разработанной Д. Б. Элькониным и В.В.Давыдовым постулировалось следующее:

- в действии человека всегда наличествует сознание другого человека;
- развитие ребенка происходит в отношениях ребенок-объект-взрослый и ребенок-взрослый-объект, причем детские меры (например, число) являются ключевым инструментом логики и анализа отношений между объектами [102, с. 32].

Другими словами, рациональное мышление основано на опосредованных, рефлексивных понятиях, которые представляют форму материального объекта и мысленно воспроизводят его с помощью специальных мыслительных операций. Эти понятия выражают и форму отражения материального объекта, и средство его мысленного воспроизведения.

По мнению В.В. Давыдова, теоретическое мышление необходимо развивать в раннем возрасте, опираясь на опосредованные, рефлексивные понятия. Такое мышление основывается на теоретических понятиях, содержанием которых – в отличие от эмпирических понятий – является опосредованное, рефлексированное бытие, представленное в своем развитии [17, с.98].

Произошли изменения и в принципах построения учебных курсов и тематических разделах, изменились подходы к содержанию. Перечислим некоторые новые принципы построения учебных предметов:

- 1) понятия не как "готовое" знание, а как процесс их формирования;
- 2) переход от предметных действий к умственному выполнению, или уход от знаниевого компонента учебной деятельности к компетенции т.е. формирование функциональной грамотности.
- 3) абстрактное, непривязанное к действительности знание перед конкретным, которое можно потрогать;
- 4) обнаружение универсальных учебных связей в предметном материале, т.е. возможность применить свои умения на любом предметном материале;
- 5) воспроизведение междисциплинарных связей в учебных моделях;
- 6) формирование универсальных предметных действий для выявления связей;

Преимущества: младшие школьники овладевают более старыми знаниями, способствуют развитию теоретического мышления [13, с. 202].

Концепция социально-генетической психологии – теоретический конструкт, созданный В. В. Рубцовым в рамках культурно-исторической школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, неоценимый вклад которого позволил объяснить психическое развитие ребенка через совместную деятельность.

Основой выступает качественный и количественный анализ общей структуры деятельности, где новая психическая функция понимается как сформированная в рамках взаимодействия участников деятельности. Генезис

познавательного действия определяет новизна способов взаимодействия участников совместной деятельности.

Процесс формирования мышления осуществляется на основании следующих принципов:

- Интеллектуальные структуры ребенка возникают из совместных предметных действий.
- Форма организации совместного действия является основным каналом трансляции культуры.
- Выделение содержания в этих структурах обусловлено выполнением ребенком специальных замещающих предметных преобразований [64, с. 96].

Именно мышление среди других психических функций занимает лидирующую позицию в формировании личности ребенка младшего школьного возраста. Мышление у детей этого возраста отличается тем, что в нем происходят качественные и количественные изменения – при высокой темпе развития. Если резюмировать подходы вышеперечисленных ученых, то можно сделать вывод, что мышление тесно связано с поиском новых знаний, а также является высшей степенью познания. У учащихся младших классов мышление быстро преобразуется превращаясь из наглядно-образного в словесно-логическое. Ученик может размышлять, используя операции, но не формально-логические [18, с.133].

Одно из отличительных умений ребенка младшего школьного возраста, является усвоение научно-теоретических понятий. Ведь неспроста именно в начальной школе дети сталкиваются с исследовательской и проектной деятельностью. На данном этапе у детей формируется произвольность деятельности, они могут удерживать внимание на протяжении долгого времени, по сравнению с детьми дошкольного возраста, так же у учеников младшего школьного возраста работоспособность выше, они уже встраивают внутренний план действий и могут проводить рефлексию своей деятельности.

Детские суждения отличаются в корне, от суждения трехлетнего ребенка, которое поверхностно и происходит по самым ярким признакам объекта. Наряду с развитием суждений развивается и понятийный аппарат, который формируется при обучении ребенка. Во время, когда формируется суждение, ребенок учится рассуждать, то есть выдвигать и доказывать различные гипотезы. В этом возрасте развиваются все три формы мышления – понятия, суждения и умозаключения [44].

Мышление - это специальный активный процесс который направлен на решение различных по происхождению проблем. Мышление превосходит чувства, расширяет познание за пределы данного; отличается от восприятия. Делать практические и теоретические выводы из сенсорной информации в процессе мышления. Мышление формирует отдельные вещи, явления, свойства и их отношения, часто не видимые непосредственно в восприятии. [47, с. 79].

Мышление подчиняется универсальным законам, но отражает индивидуальные и возрастные особенности.

Теория Гальперина, предложенная в 1952 году, основана на идее генетической связи между психическими операциями и их внешними проявлениями в виде практических действий. По мнению Гальперина, развитие мышления у детей происходит в тесной связи с их предметной деятельностью, когда они непосредственно взаимодействуют с объектами. Его основные выводы заключаются в том, что внешние действия могут постепенно превращаться во внутренние, проходя через определенные этапы, которые взаимосвязаны и не могут существовать независимо друг от друга. Теория Гальперина об организации действий по-прежнему остается актуальной исследователями и практиками в настоящее время.

Гальперин разделял систему планомерно-поэтапного формирования умственных действий на четыре составляющие:

- Формирование адекватной мотивации.
- Обеспечение получения путем действия нужных свойств.

- Формирование ориентировочной основы деятельности.
- Обеспечение переноса действий в умственный план [15, с. 77].

Теория Гальперина предусматривает шесть этапов создания умственных действий. Начало процесса связано с формированием мотивации, которая стимулирует индивидуальное отношение к пониманию и усвоению действий. Второй этап включает в себя создание ориентировочной основы для будущего действия, которое осуществляется через практическое знакомство с содержанием умственного действия и учетом требований к нему. Теория Гальперина разделяет умственные действия на материальные, внешнеречевые, внутреннюю речь «для себя» и умственные. Эта система развивается на основе четырех подсистем, а затем разделяется на шесть этапов [15, с 99].

На первом этапе процесса происходит работа с абстрактными идеями и понятиями, без привязки к конкретным объектам. Это время, когда мы формируем представления и понимание без необходимости использования материальных предметов. Следующий этап включает в себя взаимодействие с внешним миром через символические заместители реальных объектов. На этом этапе происходит практическое освоение действий с помощью абстрактных средств и манипуляций. Последний этап – это внешние действия, которые переносятся из внешнего плана во внутренний мир человека. Гальперин подчеркивал, что этот процесс не сводится к простому произнесению слов, а представляет собой речевое исполнение действий [15, с. 104].

Во время выполнения умственных задач происходит постепенный переход от внешней к внутренней речи. На пятом этапе умственного процесса речь уже не требуется для выполнения задачи. Шестой этап завершения умственных действий. На этом этапе речь перестает играть роль, и действие подвергается значительным изменениям. Оно может становиться более автоматизированным, уменьшаться и даже исчезнуть из сознания.

Новое слово в педагогической психологии – Гальперин и теория поэтапного формирования действий. Сокращение действия на каждом этапе –

ключевая особенность перечисленных этапов, которые изначально выполняются в развернутой форме. Гальперин разработал теорию планомерного, поэтапного формирования умственных действий, а затем систему свойств для оценки качества действий.

В эту систему входят первичные параметры: полнота, существенные или несущественные отношения, уровень реализации, сила, временные характеристики; вторичные параметры: разумность, осознанность, критичность, освоенность. Совокупность этих параметров отражает сущность умственных действий. Психологические механизмы раскрываются в процессе реализации действия, а основой формирующего эксперимента служит метод системно-этапного формирования умственных действий. Разработанный Гальпериним метод управления формированием действий имеет широкое практическое применение в процессе обучения и выявления психологических механизмов [79].

Многие авторы, такие как Н. И. Гребцова (2006), А. Н. Леонтьев (1940), В.С.Шардаков (1963), признают, что система знаний и мыслительных операций имеет неоспоримое значение, интеллектуальные умения (например, А.Е.Вохмянина, 2012; П. Я. Гальперин, 1966; Н.А. Менчинская, 1998;) и навыки умственной деятельности (А.З. Зак, 1993; Л. М. Фридман, 1989; и др.) признаются необходимыми для умственного развития. Однако вопрос о влиянии приемов мышления на умственное развитие учащихся (особенно детей младшего школьного возраста) еще не до конца решен.

В.С. Мухина (1999) пишет, что развивающаяся детская психика проявляется в постоянной активности познания. Играя и экспериментируя, ребенок стремится понять окружающий мир и создать свою собственную картину реальности. Увлеченный поиском причинно-следственных связей, он может самостоятельно разгадать различные загадки, например, определяя, что утонет, а что останется на поверхности. Чем более активно развивается ум ребенка, тем больше вопросов он задает и тем разнообразнее эти вопросы. Его любопытство не знает границ: какова глубина океана? как дышат животные? сколько звезд на небе?

В поисках ответов на вопросы, ребенок ищет пути понимания через постоянное обращение к «зачем?», «как?», «почему?». Младший школьник активно использует знания, воображает ситуации, пробует разные подходы к решению проблем, воплощая мысли во внутреннем воображении. [45, с. 176].

Младшие школьники часто используют визуальные образы в процессе мышления; текст обычно более эффективен для старших школьников. Это связано с тем, что его ум еще не развит для логического анализа. Обучение в этом возрасте должно быть максимально наглядным, так как дети еще не обладают достаточными знаниями для решения сложных проблем. Детям не хватает специальных знаний, они с трудом воспринимают абстрактные понятия, такие как длина. В начальной школе мышление детей эгоцентрично и не имеет базовых знаний для рационального решения проблем, поэтому при разработке коррекционных программ крайне важно учитывать эти факторы.

Важно понимать, что недостаток систематических знаний и недоразвитые понятия могут привести к тому, что у ребенка будет преобладать логика восприятия. Например, ребенку может быть сложно оценить равенство объема воды, песка и пластилина, когда они меняют свою форму в зависимости от контейнера, где они лежат. Ребенок может быть сбит с толку изменением внешнего вида предметов. С начальной школы дети способны понимать сложные идеи.

Создание обобщенной картины знаний путем объединения фактов и абстрактных идей, удаленных от первоисточников, является важным процессом. [77, с. 276]

Л.Ф. Обухова (1996) утверждает, что использование эталонов и мер влияет на восприятие объектов, делая его менее прямым. Эти инструменты открывают возможности для сравнения различных аспектов реальности в количественном выражении. Когда ребенок учится выделять параметры предметов, он также учится использовать устоявшиеся методы познания вещей в обществе. С возрастом дети усваивают общепринятые способы использования предметов:

сначала в дошкольном возрасте, затем в младшей школе, они осваивают способы познания мира [51, с. 246].

П.Я. Гальперин выделил важность освоения средств познавательной деятельности, что углубило идеи Л.С. Выготского. Малоизученной сферой была до сих пор сфера человеческой познавательной деятельности, что подчеркнул Гальперин. В учебной деятельности возникает парадокс: ребенок не меняет знания, усваиваемые им, но меняется сам субъект – ребенок, становясь объектом изменений.

Важно отметить, что в процессе учебной деятельности субъект становится самоизменяющимся. Ребенок поворачивается к самому себе, подвергается рефлексии и оценке своего развития от "прошлого" к "настоящему". Для самого субъекта процесс собственного развития становится новым объектом внимания.

Учебная деятельность включает в себя:

- а) задачу, которую нужно освоить;
- б) действия по освоению и пониманию предмета;
- в) контроль правильности;
- г) оценку результатов [15, с. 193].

Таким образом мы понимаем, что младший школьный возраст, имеет решающее значение для развития ребенка. В это время у детей формируются основные понятия и усваивается речь. Мышление и речь могут формироваться с разной скоростью. Мышление, высшая стадия познания, это процесс, взаимосвязанный с поиском чего-то нового. Оно бурно развивается у младших школьников, которые переходят от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Новые образования возраста: интеллектуальная рефлексия, произвольность, внутренние планы, научные концепции, конкретные операции. Младшие школьники ориентированы на зрительные образы и нуждаются в наглядном обучении. Отсутствие систематических знаний может привести к доминированию перцептивной логики. Учебная деятельность меняет ребенка, он становится самосознательным и саморефлексирующим.

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

Уровень развития мышления обуславливает полноценное освоение детьми образовательной программы начального образования. Но на текущий момент мы еще можем наблюдать прирост количества обучающихся с задержкой психического развития, поэтому большое количество исследований в познавательной сфере детей, которые значительно отстают интеллектуально от своих нормотипичных сверстников, проводят педагоги, психологи, дефектологи и другие узкие специалисты и уделяют особое внимание.

Быструю истощаемость познавательной деятельности, нехарактерный возрасту запас знаний об окружающем мире, маленький активный и пассивный словарь, преобладание игровой деятельности и самое главное замедление темпа психического развития относят к задержке психического развития.

В отечественной литературе исследования слабовыраженных отклонений в психическом развитии опирались на клинико-нейрофизиологические причины школьной неуспеваемости, вследствие чего М.С. Певзнер и Т.А. Власова (1967), Г.Е. Сухарева (1965), К.С. Лебединская (1975), В.В. Ковалев (1975) выделили многочисленные группы детей с задержкой психического развития [24, с. 85–87].

Дифференцированные исследования К.С. Лебединской (1975) особенностей психического развития данной категории детей показали, что особенность их развития позволяет детям усваивать образовательные программы в условиях массового обучения в школе без специально созданных условий. Но в тоже время, образовательные программы для детей с задержкой психического развития адаптируются с учётом их индивидуального, актуального и ближайшего развития [24, с.119].

Детям с задержкой психического развития характерна несформированность мыслительных операций: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение (Т.А. Власова, 1973; В.А. Лапшин, 1990; В.И. Лубовский, 1978; Н.А. Никашина, 1954; Б.П. Пузанов, 1990;). Н.П. Вайзман (1976) пишет,

что мышление детей с задержкой психического развития отличается слабостью ориентировочного этапа, несформированностью процессов анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования. Г.М. Капустина (2000) также отмечает недоразвитие основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения [37, с. 8].

30% учащихся начальных классов не осваивают учебные программы в срок – Т.Г. Неретина (2014). Число детей с задержкой психического развития, среди неуспевающих школьников, составляет примерно 50%. У детей со сниженной работоспособностью отмечается повышенная утомляемость, неустойчивость внимания, неразвитость восприятия, плохая произвольная память, задержка развития мышления [24, с. 84].

Задержка психического развития – это состояние, характеризуется замедленным психическим развитием, личностной незрелостью, когнитивными проблемами, компенсируемыми службой сопровождения в школе [38, с. 76].

Аномалия развития, квалифицируемая как задержка психического развития, встречается чаще, чем другие виды психических расстройств; классифицируется по этиопатогенетическому принципу:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения.
2. Задержка психического развития соматогенного происхождения.
3. Задержка психического развития психогенного происхождения.
4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения [55, с. 61].

В случае *конституциональной задержки* это называется гармоническим инфантилизмом. Возникает в результате физической слабости женщины во время беременности, незначительной внутриутробной патологии или незначительных метаболических или трофических нарушений. Она также известна как "гармонический инфантилизм" и характеризуется эмоциональной и волевой незрелостью, игровой мотивацией, повышенным настроением и легкой внушаемостью. Эти черты наиболее заметны у детей школьного возраста и часто сочетаются с инфантильным типом телосложения [26, с. 112].

Соматогенная задержка психического развития. Эта аномалия развития возникает в результате хронической соматической недостаточности, вызванной такими факторами, как инфекции, аллергия, врожденные/приобретенные пороки развития и проблемы с сердцем. Значительную роль в задержке психического развития играет стойкая астения, снижающая общий и психический тонус. Эта форма включает соматогенный инфантилизм с невротическими наслоениями в виде неуверенности, боязливости и конфликтности, часто связанными с чувством физической неполноценности или ограничениями, обусловленными ухудшением здоровья. У детей с этим заболеванием наблюдается общее снижение познавательной активности, повышенная утомляемость и истощение, особенно при длительных физических и интеллектуальных нагрузках. Они быстро утомляются, им требуется больше времени на выполнение учебных заданий, при этом когнитивная и учебная активность страдают вторично, на фоне общего снижения тонуса организма [20, с 43].

Психогенные варианты могут быть следствием неблагоприятных условий воспитания и обучения. Они отличаются от педагогической запущенности и имеют долгосрочные последствия, травмируя психику ребенка. Они могут проявляться тремя способами:

1. Психогенная задержка психического развития, вызванная психической неустойчивостью в результате гипоопеки или безнадзорности, приводящая к задержке развития и эмоционально-волевой незрелости в сочетании с недостаточностью знаний и восприятия.

2. Синдром "семейного кумира", вызванный чрезмерным воспитанием, приводящим к низкой самостоятельности, инициативности, ответственности, эгоцентризму, нелюбви к труду и постоянной зависимости от помощи.

3. Невротическое развитие личности, возникающее в семьях с нестабильным воспитанием, эмоциональным или физическим насилием и агрессией, приводящее к появлению робких и боязливых личностей с эмоциональной незрелостью и тревожностью [20, с 51].

Задержке психического развития церебрально-органического генеза наиболее распространенная и тяжелая форма, вызванная органической недостаточностью ЦНС от беременности до раннего детства, включая генетические пороки развития. Церебрально-органический генез – наиболее распространенный и тяжелый тип расстройства, при котором стойко нарушаются как эмоционально-волевые, так и когнитивные функции. Происхождение расстройства связано с тяжелыми повреждениями ЦНС от беременности до инфекций/травм в раннем детстве и генетических пороков развития [27, с. 36]. Возрастные этапы развития, такие как формирование статических функций, ходьба, речь, совершенствование навыков и игровая деятельность, могут протекать с задержкой. Это может включать задержку в формировании статических функций и других этапов развития.

Церебрально-органическая недостаточность влияет как на когнитивные нарушения, так и на эмоционально-волевою незрелость. Органический инфантилизм отличается тем, что эмоции недостаточно яркие, плохое воображение и творчество в игре, монотонность, преобладает двигательная расторможенность. Игра рассматривалась как побег ученика от трудностей. Слабость интереса и снижение притязаний, наблюдаемые при оценке. Повышение суггестивности намекает на органический дефект критики; физический облик свидетельствует о незрелости и диспластичности [20, с 74].

Мышление в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития отличается от типично развивающихся, формируя когнитивные процессы в очень специфичном виде.

У детей с задержкой психического развития ограниченные социально-бытовые знания, трудности с разными сторонами речи и задачи, такие как складывание целого из частей, изображение реальных предметов и работа с предметными картинками [40, с. 551]. Это указывает на определенные нарушения в развитии мышления, что непременно образом сказывается на процессе школьного обучения.

У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития может развиться более сложное мышление, если улучшится наглядно-образное мышление. Программы коррекции узких специалистов мышления должны быть направлены на создание условий, способствующих пониманию как логических, так и более ранних генетических типов мышления, таких как наглядно-действенное и наглядно-образное.

У учеников начальной школы с задержкой психического развития по сравнению со сверстниками недостаточно развито наглядно-образное мышление, ниже уровень абстракции и обобщения, снижена работоспособность, они быстрее утомляются и испытывают проблемы с анализом, синтезом, классификацией информации [5, с. 16]. Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности с обобщением, с трудом выделяя существенные признаки и анализируя явления. Им бывает трудно объяснить действия или реакции, а рассуждения ограничиваются интуитивным описанием или ситуативной зависимостью.

Начало обучения ребенка в школе – критический период, который оказывает большую нагрузку на его нервную систему и психическое развитие. Это связано с серьезными изменениями в распорядке дня и более высокими требованиями к познавательной и эмоционально-личностной сфере [56].

Школьная зрелость включает в себя интеллектуальный, эмоциональный и социальный аспекты. Интеллектуальная зрелость включает в себя дифференцированное восприятие, концентрацию внимания, аналитическое мышление, понимание основных связей между явлениями, память и тонкую координацию движений рук. Нейропсихологи связывают интеллектуальную зрелость с функциональным созреванием структуры мозга.

Эмоциональная зрелость – это контроль над импульсами и упорство в выполнении заданий, а социальная зрелость – это общение со сверстниками и адаптация к законам детского коллектива и школьным ролям [58, с. 39].

Главный критерий готовности к школе по Л.И. Божович (1929) – «внутренняя позиция школьника», сплав познавательной потребности и развитого общения, говорится в ее работах.

Исследователи подчеркивают, что у детей с устойчивыми трудностями в обучении часто наблюдается низкая когнитивная активность, которая в той или иной степени затрагивает все виды психической деятельности. Это приводит к уникальным особенностям в восприятии, внимании, памяти, мышлении и эмоционально-волевой сфере [11, с. 28].

В большинстве случаев у обучающихся с задержкой психического развития имеется ряд проблем, связанных с целостным восприятием предметов и объектов, происходит перекося на какой-то яркий, но при этом второстепенный признак. Могут не узнать известный ранее предмет, который переместили из привычного окружения, или который наблюдается под непривычным ракурсом или под нетипичным освещением. Такие дети затрачивают гораздо больше времени на восприятие по сравнению со своими нормально развивающимися сверстниками. [3, с. 68].

У детей с низкой психологической готовностью к обучению в школе снижена эффективность восприятия, что приводит к формированию менее дифференцированных и полных образов. Это ограничивает визуальное мышление, влияя на выполнение таких задач, как добавление объектов или составление целого из частей [7].

В возрасте 7 лет дети часто не обладают достаточными для обучения навыками внимания, восприятия, памяти и мышления. У них может быть слабая концентрация, что приводит к легкой рассеянности и низкой успеваемости на уроках, внеурочной деятельности и внеклассных занятиях.

Сформированные на низком уровне логические операции не позволяют детям с задержкой психического развития решать учебные задачи и жизненные проблемы, такие дети могут испытывать трудности с объяснением причинно-следственных связей и словесно-логическим мышлением [16, с. 271].

Слабая обобщающая функция слова приводит к тому, что дети с трудом усваивают общие понятия, что проявляется в ограниченности конкретных понятий и неспособности выделить существенные признаки однородных групп. Дети также демонстрируют негибкое мышление, стереотипные решения и используют неадекватные действия.

Е.К. Иванова (2011) описывает когнитивные характеристики детей с задержкой психического развития. В частности, как они воспринимают и подходят к решению задач, склонны ли они рассматривать их как интеллектуальные или неинтеллектуальные задачи. Кроме того, как они реагируют на противоречия в своих суждениях и решении проблем. Используют ли они репродуктивные методы или предпочитают альтернативные стратегии решения проблем [25].

Негативное восприятие, не сформированное мышление и навыки общения в дошкольном возрасте может привести к формированию личностных черт, связанных с неспособностью к обучению. В школе у них формируется уникальный стиль обучения, особый тип личности со специфическими мотивационными и операциональными компонентами, которые с трудом поддаются коррекции.

Г.Б. Шаумаров установил, что методика Векслера, стандартизированная для детских тестов А.Я. Панасюком (1973), может быть использована в комплексной системе диагностики психического развития детей. Этот метод дает определенные ключевые преимущества, описанный автором, с точки зрения его использования для выявления сложных случаев задержки психического развития, понимания детей с задержкой психического развития и обнаружения проблем психического развития [21].

В ходе исследования было обнаружено, что у детей с отклонениями в психическом развитии выявляются различные типы заданий, которые имеют особенно высокую диагностическую важность в сравнении с общепринятыми стандартами. Особое внимание было уделено наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению, которое оказалось более развитым у указанной

категории детей по сравнению с логическим мышлением на основе слов. Дети с задержкой в психическом развитии успешнее справлялись с невербальными заданиями, в отличие от вербальных, которые требуют анализа, обобщения и работу с текстом. Следовательно, результаты исследования подчеркивают значимость учета индивидуальных особенностей в образовательном процессе [36, с. 104].

Исследователь пришел к выводу, что у детей с задержкой психического развития словесно-логическое мышление имеет существенное значение для успешного решения задач, связанных с наглядно-действенными и наглядно-образными аспектами. В промежутке между нормой и олигофренией находится умственное развитие детей, которые представляют собой особую группу случаев [52].

Идея Л.С. Выготского о построении образования на основе психологии подчеркивает важность сотрудничества психологов и педагогов. Л. М. Митина (1996) предлагает метод изменения поведения учителя, а Н.И. Гуткина (1996) разрабатывает методику использования знаков для стимулирования произвольного поведения детей. Н.Я. Семаго (1996) интерпретирует методику Выготского-Сахарова для оценки "зоны ближайшего развития" у детей младшего школьного возраста.

По словам У.В. Ульенковой (2002), Отечественные дефектологи не включают педагогически запущенных детей в категорию с ЗПР, несмотря на признание отсутствия психической стимуляции в сензитивные периоды как потенциального фактора снижения развития. Оптимистичный прогноз о компенсации дефектов психического развития в обычных условиях массовой школы выражается по отношению к этим детям. При индивидуальном подходе и интенсивном обучении они могут легко заполнить пробелы в знаниях и догнать своих сверстников [91, с 81].

Изучение психического развития у детей с задержкой в развитии показывает, что педагогическая коррекция может быть успешной при

соответствующих условиях. Важно проводить комплексное и многоплановое исследование для улучшения научных знаний о таких детях. Дети в возрасте 7–9 лет с задержкой в развитии, обучающиеся в обычных школах, испытывают трудности с усвоением материала и отсутствием мотивации к учебе. У них наблюдаются проблемы с саморегуляцией, отставание в развитии мышления и речи, а также низкая интеллектуальная активность [98, с. 57].

На первый план выходит актуальная проблема более ранней коррекции ЗПР, так как основной постулат гласит, чем раньше начаты коррекционные воздействия, тем меньше усилий необходимо затратить для приведения мышления детей в статистическую норму. Острота проблемы ранней коррекции ЗПР стала явной недавно, причем изучение этого состояния началось сравнительно недавно. Педагогическая коррекция в специальных условиях началась осуществляться только в середине 1970-х годов. Ошибочно бытовало мнение среди влиятельных дефектологов, о том, что задержку психического развития трудно определить в раннем детском возрасте, она выявляется лишь в процессе обучения в школе [81, с. 172].

В настоящее время все исследователи разделяют принцип «лучше раньше, чем позже», но это в первую очередь относится к ученикам начальной школы. В 2012 году на основании закона «Об образовании» такие обучающиеся получают особый статус, а с ним и защиту, что запустило процесс интеграции детей в общеобразовательные школы, темп развития которых был медленнее чем у большинства учеников. Это явление мы рассматриваем как положительное проявление, когда ребенок начинает заниматься более серьезной деятельностью [84].

Исследование свойств мышления у младших школьников с задержкой психического развития может помочь максимально повысить продуктивность их обучения и воспитания. Сравнивая особенности таких обучающихся с нормами, выявляя их уникальные характеристики можно сделать определенные выводы

для повышения продуктивности обучения, а, следовательно, повышения качества обученности.

В частности, исследованиями особенностей детей с нарушениями интеллекта занимались такие авторы, как Б. Г. Ананьев (2001), Ю. Г. Демьянов (1999), И. Ф. Марковская (1993), О. С. Никольская (2009), Г. Е. Сухарева (1988) и др. Т. А. Власова и М. С. Певзнер (1973) рассматривают клинические данные о детях с задержкой психического развития и дает общие рекомендации для педагогов по коррекционно-воспитательной работе и М. С. Певзнер (1973) [13, 14].

В.И. Лубовский подчеркивает важность развития приемов мышления в обучении детей младшего школьного возраста, включая сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизацию, обобщение, работу над понятиями, суждениями, умозаключениями.

По мнению Л.В. Кузнецовой, педагогический процесс может быть углублен за счет интеграции усвоения знаний и развития мышления в учебной деятельности учащихся. Увеличение разнообразия психического, речевого и интеллектуального развития учащихся можно объяснить глобальным подходом к инклюзивному образованию, в которое включаются учащиеся с неполным развитием из специализированных школ. В эту группу входят педагогически запущенные, умственно отсталые и с другими задержками развития. (Т.А.Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др.)

Происходящие социально-экономические изменения в обществе, постоянное повышение социальных требований к уровню общего образования обострили проблему неуспеваемости в школе. Как показала многолетняя практика, несмотря на совершенствование методов обучения, оснащение кабинетов и улучшение условий труда учителей, невозможно научить всех одинаково хорошо [96].

Новые методы в психологии, педагогике и науке призваны помочь школьникам с низкими интеллектуальными результатами. Рекомендации данных авторов направлены на преодоление этих проблем. (Т.А. Власова, 1983;

М.В. Ипполитова, 1985; З.И. Калмыкова, 1990; Г.М. Капустина, 2000; Г.Ф.Кумарина, 2003; К.С. Лебединская, 1975; В.И. Лубовский, 1978; Н.А.Менчинская, 1998; Н.И. Мурачковский, 1977; Н.А. Никашина, 1954; М.С.Певзнер, 1967; Р.Д. Тригер, 2017; Н.А. Цыпина, 1981; и др.).

Среди учащихся, которые продолжают оставаться в дефиците интеллекта, выделяется группа умственно отсталых детей, а существующая система образования требует совершенствования и дальнейшего развития. Эта проблема становится особенно актуальной в связи со стандартизацией образования [24, с 7].

Способность ребенка регулировать собственную познавательную активность имеет решающее значение для успешного психического и социального развития, особенно для детей с задержкой психического развития. Приоритетное формирование этой черты должно стать ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения [90, с. 56].

Многочисленные исследования (А.Д. Вильшанская, 2016; С.К.Коробейников, 2019; К.С. Лебединская, 1975; В.И. Лубовский, 1978; И.Ф.Марковская, 1993; М.С. Певзнер,1967; Ю.В. Ульенкова, 2002; М.Н.Фишман, 2004; С.Г. Шевченко, 2001;) показывают когнитивные, эмоционально-волевые трудности у детей с задержкой психического развития, влияющие на обучение и поведение. Причинами могут быть незрелая кора головного мозга и измененные регуляторные структуры ствола мозга.

У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития слабее контроль и даже программирование активности и внимания из-за незрелой лобной коры, что приводит к генерализованной активации. Это проявляется в постоянной рассеянности, неспособности сосредоточиться, возникают трудности в разработке плана действий, недостаточный контроль за своей деятельностью. Результаты клинко-физиологических и психолого-педагогических исследований детей с интеллектуальной недостаточностью свидетельствуют о значительном нарушении умственной работоспособности,

недостаточном развитии психических функций, стойких затруднениях в овладении педагогическими знаниями, навыками и умениями [70, с. 28].

Отмечается также слабость в регуляции языка действий (Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Ю.В. Уленкова и др.), что проявляется в затруднениях их языкового оформления, недостаточной способности ориентироваться на словесные инструкции. Значительная задержка развития внутренней речи затрудняет прогнозирование результатов своей деятельности умственно отсталыми детьми. Для учащихся с задержкой психического развития характерны отсутствие стойкого интереса к предлагаемым заданиям, импульсивность и поверхностность ориентировки в новом материале, недостаточная целенаправленность деятельности [8, с. 15].

Кроме того, общее снижение его продуктивности во многом проявляется в безынициативности, отсутствии желания улучшать свои результаты, понимания работы в целом и понимания причин ошибок. Структурные единицы мышления эволюционировали, делая акцент на таких приемах, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация и обобщение, чтобы обогатить развитие учащихся. Однако учащиеся с задержкой психического развития с трудом автоматизируют действия, у них нарушено восприятие и представление, что приводит к фрагментарному восприятию, трудностям в пространственной ориентации и проблемам с распознаванием и дифференциацией объектов. Это сказывается на навыках чтения, восприятия букв и письма [35, с. 212]

Психология изучает психическое развитие детей уникальным образом, используя динамический, объективный, аналитико-синтетический и комплексный подход. Она предполагает индивидуальное обучение в реальных условиях. Среди известных психологов – Л.С. Выготский, А.Д. Виноградова, Е.А. Стребелева. Объективность достигается за счет изучения психики ребенка в естественной для него среде [10, 14, 6].

При изучении психической деятельности соблюдайте следующие принципы:

Индивидуальный подход (строгий учет возможностей и особенностей ребенка)

Динамизм (изучение развивающейся детской психики);

Аналитико-синтетический (комплексное и взаимосвязанное рассмотрение психических проявлений);

Комплексный подход (использование клинических, психологических, педагогических, логопедических исследований) [3, с. 36].

В XIX веке возникли многообразные методы специального образования, позволяющие выделять и обучать умственно отсталых и заторможенных детей наряду с типично развивающимися [10, с 87].

Каждая экспериментальная техника неизбежно связана с теорией, которую авторы сознательно или бессознательно кладут в ее основу.

Связано с возникновением и распространением теории функциональных навыков в 19-м и начале 20-го веков. исследователи отмечали наличие наследственных способностей, которые количественно развиваются в условиях социальной среды. К этим способностям относилось и наличие интеллекта, который тоже можно измерить количественно.

По историческим данным, С.Я. Рубинштейн отмечает, что русские психологи опирались на иную позицию: на подчиненность нервной системы генетике, тогда как психика формируется и развивается в онтогенезе [27, с 137].

На протяжении всей эпохи появления и использования тестов, направленных на количественное измерение психики, у него всегда были свои сторонники и противники. Однако такие тесты до сих пор используются в некоторых европейских и американских школах при поступлении.

А. Бине одним из первых создал тест для определения уровня развития психической деятельности. Тест состоял из различных заданий, относящихся к определенному возрасту. Вывод об умственном развитии ребенка делался по тому, решил ли ребенок задачу, свойственную его возрасту. Детей, решивших задачи, предназначенные для младшего возраста, и не решивших задач,

присущих их конкретному возрасту, ученый отнес к умственно отсталым [10, с. 301].

В последующие годы наборы таких диагностических задач постоянно совершенствовались, заменялись новыми, но сохранялся принцип отбора. Психика ребенка рассматривалась как однородное, устойчивое и неизменное качество.

В настоящее время наиболее распространенным диагностическим материалом является тест Векслера. Он обобщил все психологические методы, отобрал самые распространенные и опробовал их на американских школьниках. На основании этого он составил психометрические таблицы, на основании которых можно установить коэффициент интеллекта человека.

Если у ребенка или подростка обнаруживали IQ выше единицы, его считали одаренным. Если IQ был равен единице или не менее 0,75, ребенок считался нормальным, а если IQ оказывался ниже 0,75, ребенок считался умственно отсталым.

Тест Векслера до сих пор подвергается критике. Так, А. Анастаси пишет, что показатели, полученные с помощью тестов, лишь раскрывают уровень знания субъектами культуры своего окружения. Они не имеют прогностического или диагностического значения [33, с 78]. Выдающийся психолог Л.С.Выготский также отрицательно относился к данному виду теста [6, с 13].

Однако полностью отказаться от таких методов диагностики нельзя. В монографиях Г.М. Дульнева, С.Д. Забрамной, Р. Лурия, М.С. Певзнер, и др. описаны психологические методы отбора детей в специальные (коррекционные) учреждения. Рассмотрим некоторые из них.

«Сюжетные вкладки», авторы: американские психологи Пинтер и Патерсон. Задача ученика выбрать из большого количества вкладок изображение участка, соответствующее плану. При оценке результатов выполнения этого задания обращают внимание на то, насколько ребенок понимает ситуации, изображенные на доске, насколько сосредоточено и устойчиво его внимание. С заданием справляются нормально развивающиеся учащиеся. Учащиеся с

задержкой психического развития не в состоянии разобраться в ситуации, им понятно задание: вставить табуляцию в пустое место. Учащиеся с легкой умственной отсталостью способны понимать простейшие сюжетные ситуации. Проиллюстрированный способ соотнесения табуляции в конкретной ситуации не применим к другим. Чтобы умственно отсталому ребенку удалось справиться с этой работой, экспериментатор должен вместе с ним анализировать содержание каждой ситуации, часто прямо указывая на недостающий элемент [4, с 16].

В опубликованных к настоящему времени работах справедливо отмечается, что умение пользоваться помощью взрослого (экспериментатора) является показателем способности ребенка к обучению. Неиспользование этого пособия свидетельствует об умственной отсталости или умственной отсталости. Это положение соответствует теории Л.С. Выготского о большей или меньшей протяженности детской «зоны ближайшего развития».

Опираясь на теорию Л.С. Выготского, детский психолог А.Я. Иванова под руководством проф. Б.В. Зейгарник разработала экспериментальную методику, в которой помощь экспериментатора была регламентирована и интегрирована в структуру самого эксперимента. Показателем обучения был уровень поддержки ребенка, достаточный для обучения его новому способу действия. Этот принцип планирования экспериментов в настоящее время широко распространен [15, с 251].

«Обучающий эксперимент» – это принцип, а не методика, используемая для модификации других методик. Он оценивает потенциал ребенка к новому умственному поведению, а не текущее умственное развитие. Выбирается задача в "зоне сложности" ребенка, и помощь оказывается контролируемо, шаг за шагом. Оцениваются три параметра: ориентация, восприимчивость к помощи и переносимость. Рассчитывается общий показатель обучаемости задания, при этом более высокий показатель указывает на большую сложность для ребенка. Этот метод был адаптирован для дефектологии и медицинской диагностики. При проведении эксперимента необходимо соблюдать такие условия, как комфорт,

эмоциональный контакт и выполнение заданий, соответствующих возрасту. Анализ фокусируется на эмоциональном отношении, понимании инструкций, выполнении заданий, переносе обучения, самооценке и помощи. Автор приводит критерии нормы, умственной отсталости и интеллектуальной недостаточности [41, с. 134].

Диагностические методики в психологической практике исследуют умственную деятельность, включая анализ, синтез, классификацию и обобщение. Методика «Последовательность событий», разработанная А.Н. Берштейном, изучает способность к самостоятельным выводам, обобщениям и причинно-следственным связям, а также диагностирует уровень интеллекта. Она включает два этапа: работу с рисунками и устный анализ. Методика использует стандартные трехэтажные картинки в неправильной последовательности и применяется для выявления логического мышления и умения проследивать логические связи. При оценке используются три уровня правильности выполнения заданий. Необходим системный, научно обоснованный подход к изучению дошкольников с трудностями в развитии, так как в настоящее время такого подхода не существует. Трудности развития отличаются от педагогической запущенности и умственной отсталости. Когнитивные и личностные характеристики детей младшего школьного возраста с ЗПР уникальны [32, с. 315].

Обобщив данные всех вышеперечисленных исследований, можно сделать вывод о том, что у всех младших школьников с задержкой психического развития небольшой запас знаний, недостатки в развитии речи, определенные нарушения в развитии мышления. Они испытывают трудности в решении задач, обобщении и абстрагировании. Также характерны сниженный уровень развития наглядно-образного мышления, снижение уровня процессов обобщения и абстрагирования, ухудшение работоспособности, быстрая утомляемость, трудности с анализом и синтезом информации. Эти трудности влияют на процесс обучения в школе и особенно заметны на начальном этапе обучения ребенка в школе.

У детей с задержкой психического развития в обучении наблюдается низкая познавательная активность, что сказывается на восприятии, внимании, памяти, мышлении, эмоционально-волевой сфере. У данного контингента учащихся затруднено узнавание предметов, снижена эффективность восприятия, понижен уровень внимания и мышления. У них недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным решениям, использование неадекватных способов действий. Словесно-логическое мышление необходимо для успешного решения задач, связанных с наглядно-действенным и наглядно-образными видами мышления. Психологическая коррекция может быть успешной при соответствующих условиях, поэтому важно проводить комплексные и многоаспектные исследования для углубления научных знаний об этих детях.

Выводы по первой главе:

1. Проблема мышления традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем научной психологии, которой посвящены многочисленные психолого-педагогические исследования. Мышление имеет большое значение в жизни человека: оно является необходимым процессом для приобретения знаний и лежит в основе успешной жизнедеятельности человека.

2. Мышление включает в себя такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация и систематизация, которые неотрывны друг от друга.

3. Мышление: активное, целенаправленное, опосредованное познание; открывает новые знания, прогнозирует события; решает проблемы, используя информацию, прошлый опыт, мин. знания; размышляет о предмете исследования.

4. В начале младшего школьного возраста доминирующим является наглядно-образное мышление, которое является преимущественно конкретным, опирается на наглядные образы и представления. Младшие школьники способны

сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы посредством наглядно-образного мышления.

5. Задержка психического развития – это негрубое нарушение психического развития, синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (познавательных, моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых). Это не клиническая форма, а замедленный темп развития.

6. Мышление младших школьников с задержкой психического развития имеет следующие особенности: непланомерность анализа, недостаточная его тонкость, односторонность; обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы; поисковые действия хаотичны, импульсивны;

7. Успешность овладения учебной программы начального общего образования напрямую зависит от уровня развития мышления, в связи с этим повышается актуальность изучения данной проблемы и своевременная реализация коррекционных мероприятий.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Целью экспериментального исследования является изучение особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития провели на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Ужурская Средняя общеобразовательная школа № 1 им ГСС А. К. Харченко».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки определён следующими основаниями:

1. Школа хоть и является общеобразовательной, но оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1 и 7.2). В школе ежегодно идет прирост детей с задержкой психического развития, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.

2. Заинтересованное отношение педагогического коллектива, службы сопровождения и администрации школы к экспериментальной работе и готовность их к плодотворному сотрудничеству.

Экспериментальным исследованием охвачены 15 учащихся из 3-х классов (в возрасте 9–10 лет) с диагнозом – F80 «Задержка психологического развития»

Исследование проводили индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике являются опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Для реализации экспериментального исследования нами определены следующие *критерии комплектования экспериментальной выборки*:

- схожесть клинической картины нарушения (диагноз – F80 «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;
- обучение в одном специализированном учреждении (участие учащихся МБОУ «Ужурская СОШ №1 им ГСС А. К. Харченко»);
- схожесть показателей возраста (все испытуемые 3 класса в возрасте 9–10 лет).

Экспериментальное изучение особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проходит через ряд последовательно сменяющихся этапов:

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

В рамках исследования нами проведено комплексное изучение анамнестических и катамнестических сведений о каждом ученике младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Мы проанализировали личные дела, психолого-педагогические заключения специалистов, а также изучили медицинские карты и результаты психологического тестирования. Для уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 «Задержка психологического развития» нами произведён анализ психолого-медико-педагогических протоколов. Было установлено, что большинство учащихся с задержкой психического развития имеют отягощённый пренатальный и перинатальный анамнез.

У многих из них отмечались различные неблагоприятные факторы во время беременности и родов, такие как токсикозы, гипоксия, родовые травмы. В постнатальном периоде у этих детей часто наблюдались различные заболевания и нарушения развития. Анализ психолого-педагогических заключений специалистов показал, что у учащихся с задержкой психического развития имеются различные нарушения когнитивных процессов. Они

испытывают трудности в усвоении учебного материала, у них снижены внимание, память и мышление. У многих из них отмечаются нарушения речи, моторики и эмоциональной сферы. Изучение психолого-медико-педагогических протоколов позволило уточнить диагноз и определить индивидуальные образовательные потребности учащихся с задержкой психического развития.

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

Задержки психического развития (ЗПР) являются распространенным клиническим состоянием в детском возрасте, затрагивая от 1,2 до 8–10% общей популяции. Они характеризуются значительным отставанием в темпах развития основных психических сфер, таких как моторика, познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера и речь [16, с. 7].

Причинами ЗПР могут быть генетические факторы, отклонения в развитии нервной системы, наследственность, неблагоприятные факторы во время беременности и родов (инфекции, токсикозы, травмы), осложненное течение родов, тяжелые соматические заболевания в раннем возрасте. Клинические проявления ЗПР весьма разнообразны и зависят от степени и характера отставания развития психических функций. В одних случаях на первый план выступает задержка развития эмоциональной сферы: дети с ЗПР могут быть чрезмерно возбудимыми или наоборот заторможенными, у них наблюдаются повышенная чувствительность к внешним воздействиям, нарушения настроения, импульсивность и трудности в установлении социальных контактов [31].

В других случаях преобладает задержка развития интеллекта в виде пограничной умственной отсталости. Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в усвоении знаний, им сложнее обучаться в обычной школе, они имеют ограниченный словарный запас и недостаточно развитую речь. У таких детей часто наблюдаются признаки недоразвития лобных и теменных долей мозга на электроэнцефалограмме.

Диагностировать ЗПР возможно с первых месяцев жизни ребенка, однако окончательный диагноз обычно ставится после достижения школьного возраста, когда ребенок начинает испытывать трудности в обучении и социальной адаптации. Для диагностики ЗПР используются различные методы, включая наблюдение за ребенком в естественных условиях, проведение психологического тестирования, сбор анамнеза и проведение медицинского обследования [29, 18].

Лечение ЗПР является комплексным и включает в себя медикаментозную терапию, психотерапию, занятия с логопедом и дефектологом, а также специальные образовательные программы. Лечение ЗПР может быть длительным и требует активного участия родителей и педагогов в процессе реабилитации ребенка (Н. К. Благосклонова и др., 1994).

В процессе изучения протекания мыслительной деятельности используют разнообразные методы, включаемые в экспериментальное исследование.

1. Наблюдение. Наблюдение, один из основных методов исследования в психологии и педагогике, позволяет изучать поведение человека в естественных условиях. Оно может быть целенаправленным, систематическим и проводиться в различных условиях. Наблюдение позволяет получить информацию о двигательной активности, речи, эмоциональных реакциях, межличностных отношениях и многом другом. Существует несколько типов наблюдения, в том числе: включенное, невключенное, открытое и скрытое. Наблюдения можно записывать в дневник и использовать как самостоятельный метод или в сочетании с другими методами, такими как интервьюирование и экспериментирование. Недостатком метода наблюдения является то, что он не позволяет отследить мотивацию или интерес ребенка к работе. Чтобы компенсировать это, можно использовать другие методы, такие как опросы и эксперименты. Наблюдение во время уроков, перерывов и занятий позволяет более точно фиксировать факты и объективно оценивать результаты исследования [58, с. 51].

2. Беседа. Основная задача во время беседы с младшим школьником – расположить к себе, чтобы он не боялся, был раскрепощен. Метод беседы позволяет настроить обучающегося на положительный и непринужденный лад, создает доверительную обстановку. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально, были вопросы которые нужно было задать по опроснику, а также имели место быть вопросы которые располагали к себе собеседника. С помощью беседы можно узнать о склонностях, интересах, потребностях ребенка, о его взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. [80, с. 117]

3. Эксперимент. Эксперимент – ценный метод изучения детской психики, позволяющий исследователям контролировать условия, исключать посторонние факторы и точно фиксировать данные. Он позволяет получить обширную и достоверную информацию о реакциях, мыслях, чувствах и навыках ребенка. Для младших школьников могут использоваться специальные экспериментальные методы, например, изучение мышления ребенка с нарушениями интеллекта. Такие исследования позволяют выявить закономерности в развитии и поведении ребенка и полезны при отборе в специальные учебные заведения [38, с. 461].

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67]
2. Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311]
3. Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198]

Более наглядно, в виде модели исследования мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Разработанная нами модель исследования состоит из четырех основных компонентов, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить развитие мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.



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

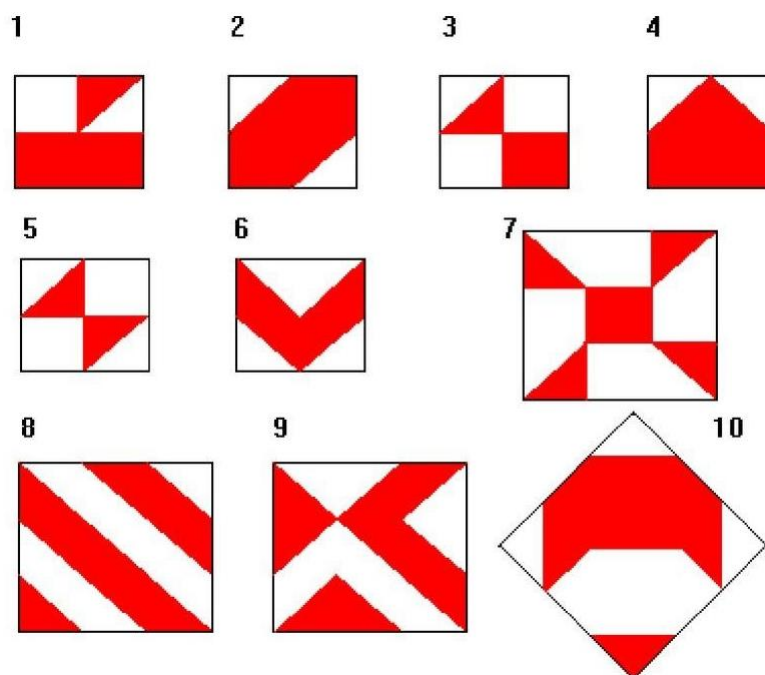
Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67]

Цель методики – оценить качество развития невербальных интеллектуальных способностей на основе выполнения заданий различной степени трудности. Субтест метода Векслера оценивает конструктивное мышление, анализ и синтез у людей в возрасте 6,5–11 лет. Используя двухцветные 35-миллиметровые кубики, этот индивидуальный тест измеряет способность ребенка к невербальному анализу и синтезу. Подходит для обучения, так и для оценки притязаний. В качестве стимульного материала используются кубики и картинки-шаблоны.

Задача состоит в том, чтобы ребенок разложил квадратную фигуру 4x4 по образцу, используя 16 квадратов, каждый из которых имеет 3 варианта цвета: красный, белый или красно-белая диагональ. Есть 8 и 4 «конструктивных элементов», которые отличаются от «перцептивных элементов»

Как и в любой другой методике, здесь есть ряд правил, нужно посадить ребенка за стол, на котором расставлены кубики в определенной последовательности. Первые четыре задания испытуемый выполняет из четырех кубиков, для выполнения следующих трех заданий мы выставляем на стол девять кубиков, все обязательно должны стоять разными ребрами вверх, красными белыми и бело-красными. Если ребенок справляется с первой попытки с предложенным заданием, то он получает на один балл больше, чем со второй попытки.

Для начала мы демонстрируем кубик, крутим его в руке показывая, что его грани раскрашены по-разному. Авторы методики предлагают начать выполнение с третьей картинки, если ребенок справляется с первой или со второй попытки и только потом переходим к остальным заданиям, где можно получить один или два балла в зависимости от того с какой попытки выполнено задание. Если ребенок ошибается два раза подряд, тестирование следует завершить.



**Рисунок 2 - Стимульный материал к субтесту теста Д. Векслера
«Кубики Кооса»**

Обязательно нужно записывать с упражнениями какой сложности не справился ребенок, зрительно-моторную координацию и количество движений испытуемого. О чертах личности можно судить по тому, как испытуемый подходит к "первому кубику". Критические задачи возникают, когда испытуемые борются с возрастающими уровнями абстракции. Инверсия фигур, вращение, путаница и игнорирование (цвета/формы) могут указывать на проблемы. У психооргаников они могут проявляться чаще.

Критерии оценивания и уровни развития анализа и синтеза.

Постановка целей, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция важны для обучения. Каждый из них имеет низкий, средний и высокий уровень развития.

Для постановки цели уровень 1 – отсутствие принятия задачи, уровень 2 – принятие, но без мотивации, уровень 3 – принятие с мотивацией.

Для планирования: уровень 1 – отсутствие планирования, уровень 2 – неадекватное планирование, уровень 3 – адекватное планирование.

Для прогнозирования: уровень 1 – хаотичные испытания, уровень 2 – импульсивные реакции, уровень 3 – произвольное выполнение.

Для контроля: уровень 1 – отсутствие контроля, уровень 2 – адекватный контроль результата, уровень 3 – адекватный контроль процесса и результата.

Для коррекции: уровень 1 – отсутствие коррекции, уровень 2 – отсроченная коррекция, уровень 3 – самостоятельная коррекция.

Для оценки: уровень 1 – отсутствие или ошибочная оценка, уровень 2 – оценка достижений/недостатков, уровень 3 – адекватная оценка.

Для саморегуляции уровень 1 – хаотичные попытки, уровень 2 – опора на план, уровень 3 – произвольное выполнение.

Уровни развития – низкий (7–11 баллов), средний (12–17 баллов) и высокий (18–21 балл).

Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311]

Целевая направленность данной методики – оценка основных представлений ребенка об окружающем мире, связей между живой и не живой природой, связях между различными объектами рукотворного и природного мира, а также его способность рассуждать, обобщать и абстрагироваться.

Возраст: 6-11 лет

Процедура проведения: Ребенку усаживают за стол на котором лежит картинка (Приложение 8, рисунок 9) на которой изображены различные объекты в таком положении в котором они не встречаются в окружающем мире. Часто такие картинки включают нелепые ситуациями с изображением животных.

Дают следующую инструкцию «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Ребенок должен внимательно изучив картинку назвать все необычное и нелепое что заметил, потом он должен объяснить, как исправить рисунок, чтобы все встало на свои места. Время экспозиции картинки и выполнения задания

ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить, как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Оценка результатов

Если ребенок за контрольное время находит все нелепости, а также объясняет, как исправить картинку то получает максимальное количество баллов. В случае если ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть то он получает 80-90% от максимального количества баллов. Можно сделать вывод, что такой результат соответствует высокому уровню развития мышления. Когда ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть, то он сможет прибавить 60-70% от максимального числа, что говорит о высоком уровне развития мыслительных операций.

40-50% можно получить если ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но большую часть из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. 40% и выше в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все нелепицы, имеющиеся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть. Это соответствует среднему уровню мышления.

20–30% когда за отведенное время ребенок не успел заметить несколько имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло, что говорит о низком уровне развития мышления.

0–10% если за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше половины имеющихся нелепиц, что соответствует очень низкому уровню развития операций мышления.

Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198]

Целевая направленность данной методики – определить способность к обобщению, формулированию умозаключений.

Возраст: 6-11 лет

Ребенку задается серия вопросов, в процессе ответа на которые можно сделать вывод о сформированности способности к обобщению, формулирования умозаключений и судить о степени развития у ребенка интеллектуальных процессов. Для начала методом беседы и невербальными средствами общения расположить испытуемого к себе, установив зрительный и эмоциональный контакт и задавать вопросы, все ответы необходимо фиксировать в дневнике. Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на серию вопросов, которые представлены в приложении 14.

Во время обработки ответов обучающихся, необходимо за каждый правильный ответ прибавлять половину балла, так что максимальное количество баллов, которое он может получить в этой методике, равно 10.

Замечание. Не только дословно процитированный ответ следует засчитывать за правильной, также правильным ответом считается верный ход мыслей и логические рассуждения ребенка в русле правильного ответа методики.

Описанная методика применяется в основном для психодиагностики словесно-логического мышления детей, поступающих в школу. Вместе с оценкой способности делать умозаключения она дает более или менее полную картину, отражающую основные умственные операции, названные в начале. Если у проводящего исследование нет полной уверенности в том, что ответ ребенка абсолютно правильный, и в то же самое время нельзя определенно сказать, что он неверный, то допускается ставить ребенку промежуточную оценку – 0,25 балла. Прежде чем оценивать правильность того или иного ответа, надо убедиться в том, что ребенок правильно понял сам вопрос.

Например, не все дети могут знать, что такое шлагбаум, не сразу понять смысл 19-го вопроса. Иногда дополнительного разъяснения требует даже слово «работать», потому что не все дети по-настоящему знают, что это такое.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий.

8–9баллов – высокий.

4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.

Полученные данные подвергались количественной и качественной обработке и последующей интерпретации результатов исследования.

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

Мышление – важнейший аспект развития личности, который очень быстро развивается от наглядно-действенного мышления, которое свойственно детям дошкольного возраста к словесно-логическому, позволяющему рассуждать и делать выводы в соответствии с логическими законами.

Результаты психологических исследований свидетельствуют о наличии у детей с задержками психического и речевого развития низкого уровня сформированности предметных действий. Также отмечается, что одной из основных нейропсихологических особенностей этих детей является нарушение пространственного гнозиса. Это проявляется в конкретности, фрагментарности и ситуативности восприятия, что ведет, в конечном счете, к снижению уровня обобщения. Поэтому необходимо выяснить структуру и виды нарушений психических процессов, в том числе, дефекты конструктивной деятельности, и на этой основе выяснить условия коррекции выявленных нарушений. Для

получения этих данных, мы использовали известный субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67].

Методика «Кубики Кооса» Векслера использовалась для оценки развития мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития. Мы предлагали ребенку комбинации геометрических фигур возрастающей сложности и набора из 9 кубиков с разноцветными сторонами. Затем просили построить такую же фигуру, используя кубики. При этом фиксировали время, затраченное на выполнение задания, и качественные характеристики деятельности ребенка. (Приложение 2, таблица 8)

В данной методике оценивалась мыслительная деятельность детей с задержкой психического развития, включая конструктивное мышление, анализ и синтез, с помощью методики «Кубики Кооса». Результаты могут быть положены в основу индивидуальных образовательных программ, направленных на развитие когнитивных навыков и подготовку к жизни в обществе.

Таким образом, методика «Кубики Кооса» является одним из ценных инструментов для изучения мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития. Она предоставляет важную информацию для понимания когнитивных способностей и трудностей ребенка и разработки эффективных образовательных вмешательств.

Таблица 1 - Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза младших школьников с ЗПР по субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949)

Уровень	Возрастная группа	3 класс (n=15)	
		Абс. знач.	%
Высокий		0	0
Средний		5	33
Низкий		10	67

Из данных, приведенных в таблице 1, видно, что, конструктивное мышление, анализ и синтез у детей младшего школьного возраста в основном представлена низкими и средними показателями. Высокие показатели не выявлены. Так, для 10 (67%) учеников 3 класса свойственен низкий уровень конструктивного мышления, анализа и синтеза. Такие дети не могут упорядочить события, построить умозаключение, сформулировать выводы, что негативно сказывается на их учебной деятельности. Спонтанные, быстрые действия детей могут привести к ошибкам, поскольку они отбрасывают инструкции, не имея плана или схемы работы. Это приводит к тому, что они не слушают и не понимают заданий, прежде чем броситься выполнять их без долгих раздумий.

Возрастная норма концентрации внимания представлена у 5 (33%) детей 3 класса. Для таких детей характерен достаточный уровень конструктивного мышления, анализа и синтеза. Умение упорядочить события, построить умозаключение, сформулировать выводы выражен хорошо.

Мы полагаем, что низкий уровень конструктивного мышления, анализа и синтеза младших школьников с задержкой психического развития является результатом низкой мозговой активности детей. Мозг ребенка не успевает перерабатывать информацию и поэтому происходит снижение его активности и как следствие, падает интерес к выполняемой деятельности, снижается работоспособность.

Сравнительные результаты исследования уровня развития мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 3 классе иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.3).

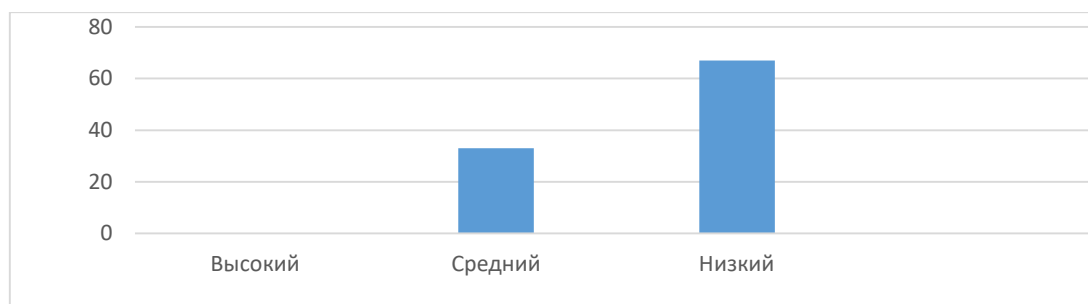


Рисунок 3 - Гистограмма 1. Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза младших школьников с ЗПР субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) (%)

Испытуемые, участвовавшие в тесте, воспринимали целостную фигуру как единое целое, выделяя ее из фона. Они пытались определить ее словесно (например, "квадрат", "домик", "треугольник" и т.д.), но не могли воспроизвести фигуру с помощью пространственного расположения составляющих ее элементов. (Приложение 2, таблица 8)

Испытуемые, как правило, воспринимали фигуры как единое целое, но затруднялись описать их или воссоздать, используя отдельные элементы. Называли фигуры «треугольник», «домик» и пр. Рисунок А был в основном легким, дети начинали с двух красных кубиков, добавляли белый кубик, затем последний кубик. Рисунок В был самым простым, все испытуемые правильно расположили красные и белые кубики. Рисунок С вызвал затруднения: дети ставили кубики в ряд или по диагонали. Рисунок 1 был менее сложным, чем С. Дети начинали с двух красных кубиков и добавляли сверху треугольники. Рисунок 2 вызвал проблемы с правильной ориентацией кубиков, но дети распознали и разместили треугольники первыми. Рисунок 3 строился снизу вверх: дети сначала создавали нижнюю часть фигуры, используя два кубика с треугольниками, а затем добавляли верхние кубики.

Как показал наш опыт детям было очень трудно абстрагироваться, вычленив составляющие части каждой фигуры, создать целостный образ из разрозненных деталей. Работа выполнялась порой перебором кубиков.

Диагностика уровня логического мышления по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311]. Методика «Нелепицы» оценивает понимание ребенком окружающего мира, логические связи между объектами, способность логически рассуждать и грамматически выражать свои мысли. Ребенку предъявляется картинка или история, содержащая нелепости, например, животное в самолете или перевернутое дерево, и предлагается объяснить, что не так. Результаты оцениваются на основе понимания логических связей, способности делать логические выводы и грамматического выражения. (Приложение 3, таблица 9)

Описание методики: ребенку предлагается картинка с изображением довольно нелепых ситуаций. Например, на картинке может быть изображено быть время года лето, а дети одеты в зимнюю одежду с санками в руках, или предметы которые можно купить в магазине растут на дереве. Ребенок должен объяснить, что не так на картинке и почему это невозможно. Также методику "Нелепицы" можно реализовать в вербальной форме, когда ребёнку предлагается текстовая история с ошибками и несоответствиями. В этом случае ребёнок должен найти несоответствия и объяснить логические ошибки в тексте.

Результаты оцениваются по:

- 1) понимание и объяснение связей между объектами окружающего мира, хватает ли ребенку опыта из окружающего мира чтобы выстроить логические цепочки;
- 2) логические выводы и обоснование суждений, сможет ли ребенок доказать свою правоту и объяснить, как должно быть;
- 3) построение грамматически правильных предложений и четкое выражение мыслей, формулирование умозаключений на основе своего жизненного опыта.

Нормативные показатели. Нормативные показатели для методики «Нелепицы» зависят от возраста ребенка. В среднем, дети дошкольного возраста могут правильно объяснить около 5–7 нелепиц, дети младшего школьного

возраста – около 8–10 нелепиц, а дети старшего школьного возраста – около 10–12 нелепиц.

Применение методики. Методика «Нелепицы» может использоваться в следующих целях:

- Диагностика уровня логического мышления детей дошкольного и школьного возраста.
- Оценка эффективности коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие логического мышления.
- Проведение научных исследований в области психологии развития.

Методика диагностики внимания у детей "Нелепицы" направлена на исследование произвольного зрительного внимания, умения сосредотачиваться и распределять его, способности переключать внимание с одного объекта на другой, а также на выявление признаков утомления. Ребенку предъявляется картинка, содержащая ряд нелепых ситуаций. За ограниченный промежуток времени (обычно 3 минуты) он должен найти и указать все несоответствия, объяснить, почему они неверны, и рассказать, как на самом деле должно быть.

Оценка результатов производится по 10-балльной шкале. Максимальный балл присваивается за обнаружение всех нелепостей, их правильное объяснение и описание правильного варианта. Меньшее количество баллов дается за частичное выполнение задания:

- 8–9 баллов: ребенок обнаружил все нелепости, но не смог до конца объяснить или указать правильный вариант для 1–3 из них;
- 6–7 баллов: ребенок обнаружил все нелепости, но не успел до конца объяснить и указать правильный вариант для 3–4 из них;
- 4–5 баллов: ребенок обнаружил все нелепости, но не успел до конца объяснить и указать правильный вариант для 5–7 из них;
- 2–3 балла: ребенок не успел обнаружить 1–4 нелепости из 7, до объяснения дело не дошло;
- 0–1 балл: ребенок обнаружил менее 4 из 7 нелепостей.

Методика "Нелепицы" широко используется в детской психологии и педагогике для оценки уровня развития внимания, выявления трудностей в концентрации и переключении внимания, а также для диагностики признаков утомления. Своевременное выявление нарушений внимания позволяет своевременно начать коррекционную работу и помочь ребенку преодолеть трудности в учебе и повседневной жизни.

Помимо оценки мышления, данная методика может использоваться для диагностики других психических процессов, таких как внимание, память и речь. Например, анализ объяснений ребенка может дать информацию о его логическом мышлении и способности к анализу и синтезу информации. Также методика позволяет оценить объем кратковременной памяти и словарный запас ребенка.

Методика "Нелепицы" является ценным инструментом для комплексной диагностики психических процессов у детей. Она позволяет выявить не только нарушения внимания, но и другие трудности, которые могут негативно влиять на успеваемость и адаптацию ребенка в школе и обществе.

Замечание: 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющих на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития:

- 10 баллов – очень высокий;
- 8 – 9 баллов – высокий;
- 4 – 7 – баллов средний;
- 2 – 3 балла – низкий;
- 0 – 1 балл – очень низкий.

Количественные показатели:

1. Объем оперативной памяти: у детей с ЗПР объем оперативной памяти был значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием. Это означает, что дети с ЗПР могли удерживать в памяти меньшее количество информации одновременно.

2. Скорость обработки информации: дети с ЗПР обрабатывали информацию медленнее, чем дети с нормальным развитием. Это означает, что им требовалось больше времени, чтобы понять и осмыслить новую информацию.

3. Гибкость мышления: дети с ЗПР демонстрировали меньшую гибкость мышления, чем дети с нормальным развитием. Это означает, что им было сложнее переключаться между разными способами мышления и находить нестандартные решения задач.

4. Обратимость мышления: дети с ЗПР чаще допускали ошибки в заданиях, требующих обратимости мышления. Это означает, что им было сложнее представить себе обратное действие и мысленно вернуться к исходному состоянию.

Качественные показатели:

1. Конкретность мышления: мышление детей с ЗПР характеризовалось большей конкретностью, чем мышление детей с нормальным развитием. Это означает, что дети с ЗПР чаще оперировали конкретными образами и понятиями, в то время как дети с нормальным развитием чаще использовали абстрактные понятия и обобщения.

2. Недостаточность обобщения: дети с ЗПР чаще допускали ошибки в заданиях, требующих обобщения и выявления общих закономерностей. Это означает, что им было сложнее увидеть общие черты в различных объектах и явлениях и сделать на этой основе вывод.

3. Трудности в установлении причинно-следственных связей: дети с ЗПР чаще допускали ошибки в заданиях, требующих установления причинно-следственных связей. Это означает, что им было сложнее понять, как одни события влияют на другие.

4. Эгоцентризм: мышление детей с ЗПР часто характеризовалось эгоцентризмом, т.е. склонностью рассматривать мир со своей собственной точки зрения и не учитывать точки зрения других людей. Это могло приводить к трудностям в общении и понимании других людей.

Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования показал, что мышление детей с ЗПР характеризуется рядом особенностей, которые отличают его от мышления детей с нормальным развитием. Эти особенности необходимо учитывать при разработке специальных программ обучения и коррекции для детей с ЗПР.

Таблица 2 - Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться у младших школьников с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001)

Уровень	Возрастная группа	3 класс (n=15)	
		Абс. знач.	%
Очень низкий		0	0
Низкий		8	53
Средний		6	40
Высокий		1	7
Очень высокий		0	0

Дети легко поняли инструкцию и справились без помощи педагога. Когда им показали картинку с нелепыми ситуациями, младшие школьники с ЗПР с интересом рассматривали ее. (Приложение 3, таблица 9) После того, как им объяснили задание, большинство детей начали активно указывать на "нелепицы". Некоторые из них долго изучали картинку и только после направляющей помощи начали указывать на нелепые ситуации. Однако возникли затруднения при объяснении проблемных ситуаций, и дети формально

описывали сюжет. Некоторые из них давали ошибочные ответы на вопросы, которые наводили на правильный ответ. Таким образом, мы можем охарактеризовать умение ребенка рассуждать логически, обобщение и абстрагирование у младших школьников с ЗПР следующим образом: из опрошенных школьников 7% продемонстрировали высокий уровень развития мышления, так как они нашли все нелепицы и смогли объяснить, как должно быть, при этом справились в отведенное время для выполнения задания.

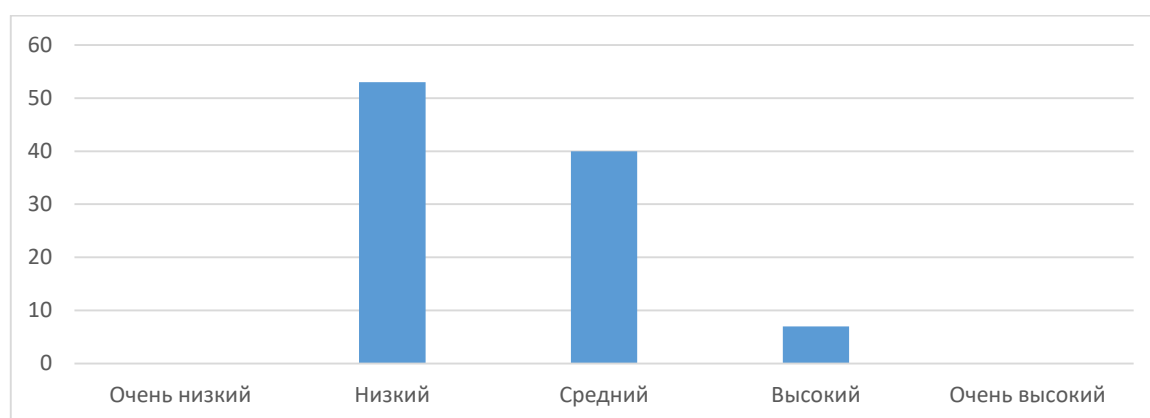


Рисунок 4 - Гистограмма 2. Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться у младших школьников с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001)

40% младших школьников имеют средний уровень развития мышления, что означает, что они способны находить нелепицы, но не всегда могут объяснить, как должно быть на самом деле. Кроме того, эти дети испытывают трудности при формулировании ответов на вопросы, заданные учителем. В то же время, у 53% исследуемых младших школьников наблюдается низкий уровень умения рассуждать логически, обобщение и абстрагирование. У них не обнаружено очень низкого уровня развития мышления, но они либо не могут найти нелепицы, либо испытывают трудности в объяснении задания, предложенного учителем. Также не обнаружен очень высокий уровень. Это исследование подчеркивает важность развития мыслительных навыков у

младших школьников. Хотя большинство из них находят нелепицы, они нуждаются в дополнительной поддержке, чтобы научиться объяснять свои мысли более четко. В то же время, дети с низким уровнем развития мышления нуждаются в особой помощи для улучшения своих навыков.

Методика диагностики особенностей мышления детей «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» является эффективным инструментом для оценки развития теоретического мышления и мыслительных операций у детей. Она включает 20 вопросов, которые требуют от ученика логически правильного ответа. Определение понятий – это когнитивная операция, которая включает в себя выделение существенных признаков объекта или явления и формулирование его определения. Определение понятий позволяет ребенку систематизировать и обобщать знания, формировать абстрактные представления.

Объяснение причин – это мыслительная операция, которая заключается в установлении причинно-следственных связей между объектами или явлениями. Объяснение причин позволяет ребенку понимать закономерности окружающего мира, прогнозировать события и принимать обоснованные решения.

Выявление сходства и различий – это мыслительная операция, при которой происходит сравнение объектов и явлений по одному или нескольким критериям для нахождения общих или отличительных признаков, помогающая детям связывать объекты, формировать классы, классифицировать объекты опираясь на концептуальное мышление. Диагностика выявляет уровень теоретического мышления и зоны развития у детей.

Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на предложенную серию вопросов. Результаты диагностики позволяют выявить уровень развития теоретического мышления и мыслительных операций у ребенка, а также определить зоны его ближайшего развития. Ход исследования представлен в приложении 4.

Таблица 3 - Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998)

Уровень	Возрастная группа	3 класс (n=15)	
		Абс. знач.	%
Очень низкий		0	0
Низкий		6	40
Средний		7	47
Высокий		2	13
Очень высокий		0	0

Анализ результатов выполнения методики «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» показал, что 2 младших школьника с ЗПР (13%) с заданием справились на высоком уровне, можно сделать вывод что у данных детей высокая способность к обобщению, формулированию умозаключений.

В результате исследования, проведенного среди 15 школьников с задержкой психического развития, было выявлено, что обобщение, формулирование умозаключений у этих детей находится в целом на низком уровне. Так, у 7 школьников (47%) удалось верно объяснить только половину названных понятий, что свидетельствует о среднем уровне развития обобщению, формулированию умозаключений. В свою очередь, 6 школьников (40%) дали правильные ответы лишь на 3 вопроса из предложенных, а остальные вопросы оставили без ответа, что указывает на низкий уровень развития обобщению, формулированию умозаключений. Одной из причин низкого уровня развития обобщения, формулирования умозаключений у детей с ЗПР является недостаточный словарный запас. (Приложение 4, таблица 10)

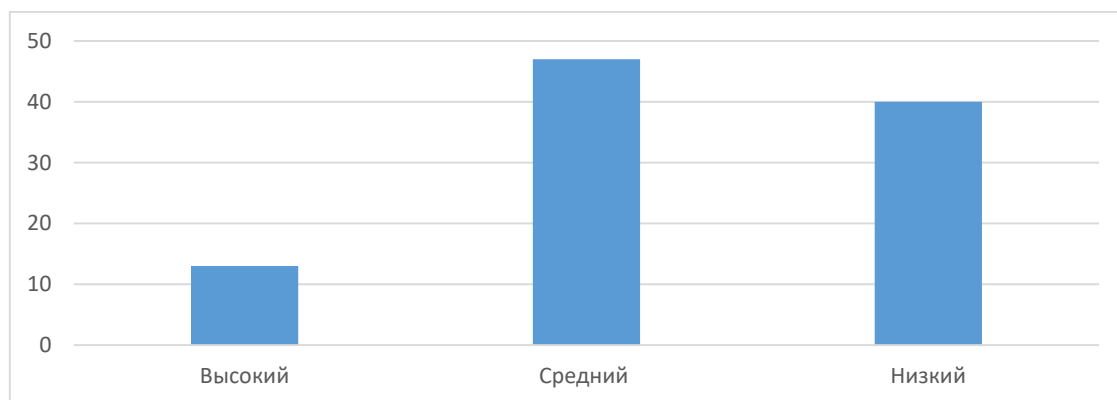


Рисунок 5 - Гистограмма 3. Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998)

У школьников этой категории часто наблюдаются трудности с подбором нужных слов-антонимов. Это связано с тем, что у них не освоены законы словоизменения и словообразования. Кроме того, у младших школьников с ЗПР возникают сложности в определении родовидовых отношений, назывании детенышей животных, различных действий. Также следует отметить, что у детей с ЗПР недостаточно сформировано теоретическое мышление. Они не могут продемонстрировать свое умение рассуждать теоретически и выстраивать умозаключения, исходя из этого, можно сделать вывод, что теоретическое мышление недостаточно сформировано на этом этапе возрастного периода.

Причиной низкого уровня развития словесно-логического мышления у детей с ЗПР также может быть скудный словарный запас, недостаточная познавательная активность, а также недостаточное развитие внимания и памяти.

Хотелось бы обобщить данные полученные в ходе исследования (Приложение 5, таблица 11) по всем трем методикам очень низкие результаты показали ребята Рустам Ф., который набрал 12 баллов, Сережа П. и Рома Т. набрали по 15 баллов соответственно, и ребята набравшие 16 баллов это Настя П. и Вадим К. В процессе обследования эти ребята себя не проявили, ответы и

действия были неуверенные, постоянно подвергали свои действия сомнению. Постоянно нуждались в подкреплении словесной поддержке, при выполнении заданий. Также хочется отметить группу детей, которые набрали по трем методикам самое большое количество баллов в сумме. Это Полина Н. у нее 36 баллов и Саша А. набрал 35 баллов.

Мы предполагаем, что дети которые показали пониженный результат не увеличат его на большое количество баллов, возможно они останутся на своем уровне, но произойдет небольшой прирост после внедрения программы коррекции мышления, предполагаем что у этих ребят нарушения более грубые. Группа детей с высокими результатами также останутся на своем уровне, но также произойдет количественный прирост баллов. (Приложение 6, таблица 12)

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие словесно-логического мышления у детей с ЗПР. В рамках этой работы необходимо развивать словарный запас детей, обучать их законам словоизменения и словообразования, а также формировать у них умение рассуждать теоретически и выстраивать умозаключения.

Выводы по второй главе:

1. Многие авторы сходятся во мнении, что идея формирования и развития приемов мышления в обучении младших школьников имеет особое значение. Формирование приемов мышления в процессе обучения: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, обобщение, работа над понятиями, суждениями и выводами – обогащает педагогический процесс, придает ему смысл, повышает степень его воздействия на всестороннее развитие учащихся.
2. Все ученые и практики сходятся во мнении, что объективность исследования достигается только в момент изучения психики ребенка в реальных условиях его жизни и деятельности. Кроме того, она должна быть аналитико-синтетической и

комплексной. Ведь во время учебы необходимо обеспечить индивидуальный подход к ребенку.

3. Нами проведено исследование мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на базе МБОУ «Ужурская СОШ № 1 им. ГСС им. А.К. Харченко», потому что в школе большое количество учащихся с нарушениями интеллекта, и администрация заинтересована в решении проблемы.

4. В результате нашего исследования мы получили данные о особенностях мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте 9–10 лет с ЗПР. Для изучения особенностей мышления у детей были использованы следующие психодиагностические методики:

- Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67]
- Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311]
- Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198]

Результаты исследования

1. Исследование оценки уровня развития мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития. Результаты исследования уровня развития мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кубики Кооса» показали, что:

- 60 % детей младшего школьного возраста с ЗПР имели низкий уровень развития мыслительной деятельности.
- 30% детей младшего школьного возраста с ЗПР имели средний уровень развития.
- Высокого уровня не выявлено

2. Исследование уровня логического мышления. Результаты исследования уровня логического мышления у младших школьников с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311] показали, что:

- 6,7 % младших школьников с ЗПР имели низкий уровень развития логического мышления.
- 53 % младших школьников с ЗПР имели средний уровень развития логического мышления.
- 40 % младших школьников с ЗПР имели высокий уровень развития логического мышления.
- Очень низкий уровень не выявлен

3. Исследование теоретического мышления и мыслительных операций у детей с ЗПР Методикой В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198] Результаты изучения уровня мышления у младших школьников с ЗПР по методике «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» показало, что:

- 40 % младших школьников с ЗПР продемонстрировали низкий уровень развития наглядно-действенного мышления,
- 47 % детей с ЗПР показали средний уровень
- 13 % детей с ЗПР показали высокий уровень.

5. Было установлено, что учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР действительно испытывают трудности в выполнении мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и умозаключение.

Дополнительные результаты: Помимо подтверждения гипотезы, исследование также позволило получить ряд дополнительных результатов, которые расширяют наше понимание особенностей мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретико-методологические основы организации формирующего эксперимента

Существует множество публикаций современных авторов, таких как И.И. Мамайчук, Е.С. Слепович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, посвященных проблеме психологической коррекции для детей с нарушениями психического развития. Они предлагают различные модели работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, основанные на теориях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Одной из таких моделей является концепция Е.С. Слепович и А.М. Полякова, которая находится на передовой психологических исследований.

Следует рассмотреть важную задачу создания и поддержания коррекционной системы, которая направлена на разработку и поддержку коррекционной работы с детьми, у которых имеются небольшие отклонения в интеллектуальном развитии. рассматривает факторы, формирующие профессиональную деятельность детей, направленную на улучшение их поведения и психического развития [72, с. 47].

Важнейшие аспекты включают:

1) Анализ взаимодействия факторов, влияющих на особенности/дефекты психического развития, таких как органические дефекты и взаимодействие взрослого и ребенка;

2) Выделение функций психолого-педагогической деятельности, при этом психологи разрабатывают коррекционные программы, а педагоги их реализуют. Клиническая беседа является ключевым моментом в диагностике развития ребенка [6, с. 201].

3) Содержание коррекционной работы зависит от основной деятельности, которую выполняет ребенок в конкретном возрасте: игровая, учебная и так далее. Это отражает принцип возрастной направленности психокоррекции.

4) При планировании коррекционной работы следует учитывать уровень развития ребенка и его "зону ближайшего развития", которая включает в себя задачи, которые ребенок может выполнить при поддержке взрослых, начиная со стимуляции и заканчивая обучением.

5) В результате, учитывая, что взрослым является образец для детей во всех сферах, важно предлагать детям положительные образцы и создавать условия, чтобы они могли усвоить их. Для успешной психологической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью необходимо понимать их поведение на различных этапах коррекционной работы [70, с. 98].

На первом этапе взрослый принимает тактику спокойного ожидания, поддерживая доброжелательное отношение без попыток вмешательства. Это создает доверительную атмосферу и уменьшает беспокойство ребенка. На втором этапе взрослый организует деятельность ребенка, показывая примеры выполнения (например, в игровом поведении).

На третьем этапе взрослый в основном наблюдает за деятельностью ребенка, помогает в трудных ситуациях и помогает развивать задачи (например, направляя ребенка в развитии игрового сюжета).

б) представления специалиста о норме психического развития ребенка могут быть различными: норма как социокультурный стандарт, отсутствие патологии, специфика ребенка, социокультурный идеал.

Для реализации психокоррекционных программ по развитию высших форм поведения и психической деятельности необходимы три основных психокоррекционных блока: диагностический, коррекционный и прогностический.

Диагностический блок состоит из диагностики психического развития и социального окружения ребенка, включающей комплексное клинико-психологическое исследование, анализ мотивационно-потребностной сферы, развития сенсорно-перцептивных и интеллектуальных процессов.

Диагностика социальной среды требует анализа неблагоприятных факторов социальной среды, травмирующих ребенка, нарушающих его психическое развитие, формирование характера личности, и социальную адаптацию [18, с 99].

Собственно коррекционный блок включает в себя следующие задачи:

- помощь ребенку в разрешении психотравмирующих ситуаций;
- формирование продуктивных видов взаимоотношений ребенка с окружающими (в семье, в группе);
- повышение социального статуса ребенка в коллективе;
- развитие у ребенка 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 привлечения родителей в психокоррекционный процесс;
- создание в детском коллективе, где обучается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, атмосферы принятия, доброжелательности, открытости, взаимопонимания [19, с. 83].

Здесь на первый план выступает работа психолога не только с близким социальным окружением ребенка (семьей), а также с педагогами, которые обучают ребенка, и через них с другими детьми группы, друзьями и знакомыми. Это одна из главных задач, так как социальная интеграция ребенка с легкой интеллектуальной недостаточностью в обществе является важным фактором всестороннего воспитания его личности и личностного роста.

Прогностический блок психокоррекции направлен на проектирование психофизиологических, психических и социально-психологических функций ребенка [22, с. 161]. В ходе коррекции перед психологом встают следующие вопросы:

1. проектирование возможных изменений в развитии познавательных процессов и личности в целом;
2. определение динамики этих изменений.

Это позволяет психологу объективно судить о потенциальных возможностях личности ребенка и дать прогностическую оценку ее развития.

При построении прогностических оценок психолог должен уделить особое внимание активности ребенка. Психопрогностическая оценка не должна включать в себя определение только одного-единственного пути дальнейшего развития ребенка. Необходимо выделение ряда различных, в том числе альтернативных вариантов, с указанием тех условий, в которых может реализоваться личность субъекта психокоррекционных воздействий [49, с 284].

Предложенная коррекционная система включает в себя разнообразные виды деятельности, такие как игровая и продуктивная работа, а также выполнение правил и режимов. Эти занятия представлены в группах, где младшие школьники могут закреплять навыки самообслуживания, следовать правилам поведения и общения, а также выполнять игровые действия по строго заданным правилам извне.

1. Развитие потребности в учебной деятельности у ребенка осуществляется через создание определенного отношения взрослого к нему и формирование образа "Я" с помощью игры как совместной деятельности.

2. Формирование способности к самостоятельному построению замысла деятельности у ребенка происходит через развитие творческого мышления и продуктивную деятельность, а также формирование игры как деятельности.

Для детей с задержкой психического развития основной задачей психологической коррекции является улучшение их интеллектуальных способностей путем стимулирования психических процессов и формирования позитивного желания к познавательной деятельности. Это достигается через проведение предметной деятельности, игр сюжетно-ролевого характера и дидактических игр для формирования практических и умственных действий. Также важно развивать произвольное поведение и психические функции через

игры, продуктивную деятельность и формирование произвольности психических процессов, таких как восприятие и речь [52].

При анализе коррекции психических процессов и формирования личности у детей важно учитывать степень и форму задержки развития. Для детей с психическим инфантилизмом особенно значимым является недоразвитие мотивационной составляющей в учебной деятельности. Следовательно, основная цель психологической коррекции заключается в стимулировании познавательных мотивов.

У детей с церебрально-органическим генезом задержки развития наблюдается полное отсутствие интеллектуальных предпосылок, таких как зрительно-пространственное восприятие, память и внимание. Поэтому важно в коррекционном процессе активно работать над формированием этих психических процессов, а также развивать умение контролировать и регулировать свою деятельность.

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

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы такие мыслительные операции как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, умозаключение. Это приводит к тому, что детям неинтересно получать и решать новые задачи, они не знают, как преодолевать трудности и стараются как можно быстрее переключиться на игру. В процессе школьного обучения дети не заинтересованы в результате, быстро утомляются, не любят пробовать что-то новое, что приводит к торможению в их развитии [63, с. 183].

На основании полученных нами данных и изучения работ отечественных психологов (Л.Н. Блинова (2004), Н.Ю. Борякова (1999), Л.А. Венгер (1974), Л.П. Григорьева (2002), А.В. Запорожец (1965), И.И. Мамайчук (2006) С.Г. Шевченко

(2001) и др.) раскрывающие методы и приемы коррекции мыслительных операций младших школьников с ЗПР, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа по коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Психолого-педагогическая программа коррекции мышления включает в себя ряд коррекционно–развивающих занятий, опирающихся на уровень развития детей, их возрастные и индивидуальные особенности [59, 77, 100].

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

Программа по коррекции мышления осуществлялась с учениками 3 классов. Занятия проводились в первой половине дня, в свободное от уроков время. Психолог-педагог учебного учреждения был привлечен для создания на занятиях более комфортной обстановки и помощи в проведении занятий, т.к. у детей с ним хороший эмоциональный контакт.

Объект психокоррекции: дети с задержкой психического развития 9–10 лет с низким уровнем мышления.

Предмет психокоррекции: мышление.

Цель программы: развитие мыслительных операций учащихся начального звена.

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

1. Стимулирование развития наглядно-образного мышления.
2. Поощрение развития логического мышления, анализа и синтеза.
3. Содействие развитию понятийного мышления и обучение построению логических связей и цепочек.
4. Поддержка развития наглядно-действенного мышления, а также развитие умения обобщать и сравнивать.

Принципы коррекционной работы:

– принцип учета психологических особенностей детей с задержкой психического развития;

– принцип деятельности: формирование мыслительных операций в различных видах творческой деятельности детей – игровой, изобразительной, двигательной;

– принцип обратной связи, предполагающий рефлексию психолого-педагогической деятельности и деятельности детей, мониторинг уровня развития мышления детей до и после коррекционной работы;

Разнообразие методов, используемых на занятиях, позволяет находить решения для внутренних и межличностных проблем. Групповая и индивидуальная работа сочетаются с фронтальными формами обучения для оптимальных результатов

Объем программы: всего разработано 8 занятий, длительностью по 30 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции мышления состояло из трех частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие внимания.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

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

Планирование занятий по коррекции мышления с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР представлены в таблице 3.

Таблица 4 – Тематическое планирование

№ занятия	Цель	Занятия
1.	Цель: развитие анализа, синтеза, умозаключения, графических навыков, внимания и координации движений, логического мышления.	1 Задание: «Продолжи строчку» 2 Задание. Игра «Какой фигуры не хватает?» 3 Задание. Игра «Лишнее слово»
2.	Цель: развитие обобщения, абстрагирования, графических навыков, зрительной памяти, внимания, координации движений, логического мышления.	1 Задание. Графический диктант 2 Задание. Логические задачи. 3 Задание. Игра «На что это похоже?»
3.	Цель: развитие умозаключения, анализа, логического мышления, формирование у учащихся пространственных представлений.	1 Задание. Поставь точку 2 Задание «Кошечка и зайчик» 3 Задание. Продолжи ряд чисел.
4.	Цель: учить устанавливать сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам. Развивать логическое мышление.	1 Задание. Продолжи закономерность 2 Задание. Больше, меньше 3 Задание. Распредели числа

5.	Цель: формирование умений делать умозаключения, выводы из нескольких суждений.	1 Задание. Изобрази отрезками 2 Задание. Назови одним словом 3 Задание. Графический диктант Слоники
6.	Цель: развитие обобщения, умозаключения, логического мышления и формирование умения составлять всевозможные варианты наборов из элементов данного множества.	1 Задание. Составь расписание 2 Задание. Найди квадрат 3 Задание. Разрезные квадраты
7.	Цель: развитие абстрагирования, умозаключения, произвольного внимания, наглядно – образного мышления.	1 Задание. Ленивые восьмерки 2 Задание. Игра «нелепицы» 3 Задание. Определи связь
8.	Цель: развитие анализа, синтеза, умения ориентироваться в пространстве, развитие наглядно-образного мышления.	1 Задание. Выложи из палочек 2 Задание. Определи связь 3 Задание. Раздели на группы

Ожидаемые результаты:

1. Планируемые результаты включают в себя развитие зрительной памяти, формирование пространственных представлений и умение устанавливать сходства или различия между объектами. Основной целью является развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования,

умозаключения, а также графических навыков, внимания, координации движений и логического мышления. Для достижения этих целей необходимо выполнять задания по словесным инструкциям, делая умозаключения и выводы из нескольких суждений.

2. Совершенствование навыков пространственной ориентации и развитие творческого мышления через создание разнообразных наборов из элементов заданного множества. Вторая цель – улучшение способности к произвольному фокусированию внимания и развитие способности к наглядно-образному мышлению.

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

3.3. Контрольный этап эксперимента, анализ эффективности коррекционной работы

В ходе нашего эксперимента по улучшению мышления у младших школьников с отставанием в развитии мы применили психологическую программу. После её завершения мы провели контрольный эксперимент, в котором участвовали все выбранные для исследования испытуемые. Результаты повторной диагностики были подвергнуты анализу, сравнивались с данными с предыдущего этапа эксперимента, обращая внимание на качественные и количественные изменения.

Для начала повторного психодиагностического исследования было принципиально важно установить эмоциональный контакт и сформировать доверительные отношения с учащимися. Индивидуальные беседы проводились успешно, дети легко находили общий язык и с радостью отвечали на вопросы. По результатам анализа, можно заметить положительную динамику во всех диагностических показателях (Приложение 7, таблица 13).

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

1. Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67]
2. Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311]
3. Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198]

Подробные результаты изучения мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике субтеста теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67], после проведения формирующего эксперимента представлены в Приложении 9. Согласно данным, представленным в таблице 6, положительная динамика присутствует.

Таблица 5 - Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза младших школьников с ЗПР по субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949)

Уровень	Возрастная Группа	3 класс			
		Константирующий этап (n=15)		Контрольный этап (n=15)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий		0	0	1	7
Средний		5	33	9	60
Низкий		10	67	5	33

Из анализа таблицы видно, что два учащихся перешли из низкого уровня в средний, а двое других – из среднего в высокий. На контрольном этапе эксперимента все учащиеся показали увеличение количества баллов.

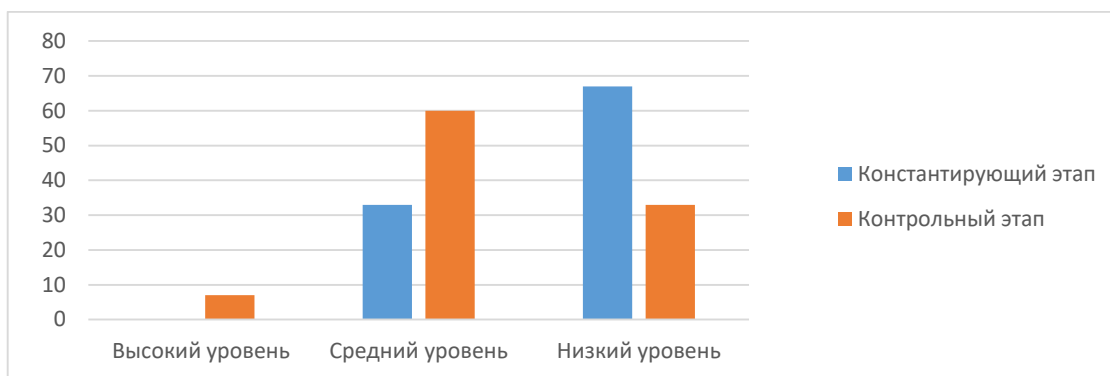


Рисунок 6 - Гистограмма 4. Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР по субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) (%)

Как видно из гистограммы 5 до внедрения программы коррекции не отмечалось значительных успехов согласно методике Кооса, однако после контрольного этапа уровень вырос до 7% учащихся, и число учеников с низким уровнем снизилось. На начальном этапе эксперимента 40% учащихся имели низкий уровень, но после реализации программы этот показатель уменьшился до 33%.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на развитие мыслительных операций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Дети развили способности в отношении выполнения мыслительных операций типа анализа и синтеза на материале конструктивной, невербальной деятельности.

На контрольном этапе эксперимента наблюдается значительный рост показателей мышления. Контроль увеличился на 8 баллов, планирование, прогноз и саморегуляция на 6 баллов каждый. Оценка и целеполагание также продемонстрировали улучшение на 4 балла. Минимальный прирост в показателе коррекции составил 3 балла. Гистограмма 6 наглядно показывает динамику улучшения каждого показателя мышления.

Перейдем к анализу результатов исследования по развития по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311], после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне мыслительных операций после эксперимента представлена в Приложении 10.

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

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться у младших школьников с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001)

Возрастная Группа Уровень	3 класс			
	Константирующий этап (n=15)		Контрольный этап (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	0	0	0	0
Низкий	8	53	4	27
Средний	6	40	8	53
Высокий	1	7	3	20
Очень высокий	0	0	0	0

По полученным данным, приведенным в таблице 5, можно судить о положительной динамике в формировании уровня развития мышления, а также

об эффективности коррекционной программы. До эксперимента детей с низким уровнем было 8 (53%). После эксперимента количество детей с низким уровнем сократилось вдвое, до 4 (27%) человека.

С очень низким уровнем мышления до и после проведенной коррекции детей не выявлено. Средний уровень мышления имеют 8 (53%) ученика, а высокий (адекватный) 3 (20%) учеников, что свидетельствует об адекватном формировании уровня развития мыслительных операций.

Таким образом, дети стали проявлять элементарные образные представления об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой, стали рассуждать логически, использовать обобщение и абстрагирование. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии уровня мышления.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис 7.).

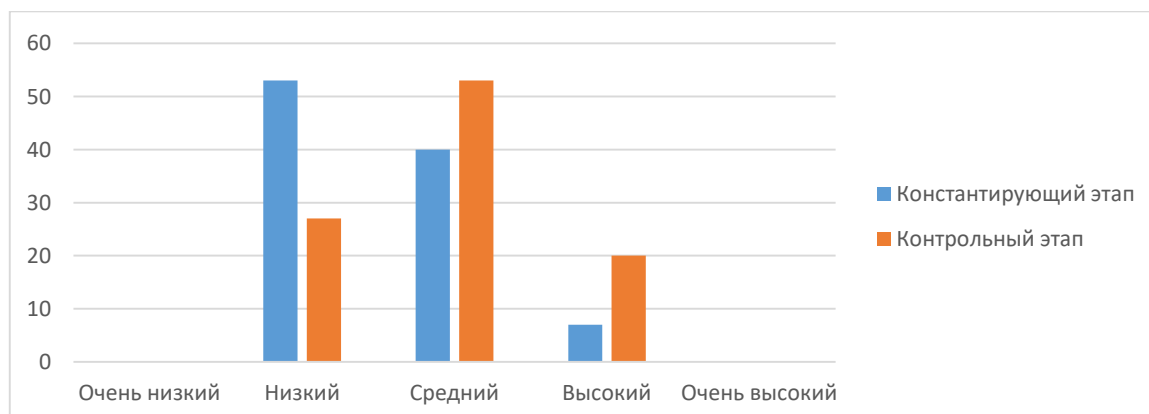


Рисунок 7 - Гистограмма 5. Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться у младших школьников с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г.Руденко «Нелепицы» (2001)

Представленные на гистограмме 7 данные позволили нам утверждать, что программа, разработанная нами, оказала положительный эффект. Таким образом, количество детей, имеющих очень низкий (неадекватный) уровень развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться сократилось с 53% до 27%. Количество учеников, имеющих высокий (адекватный) уровень мышления возросло с 7% до 20%. Дети с таким уровнем развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться во время обучения могут не только анализировать учебный материал, но и выделять какой-либо один признак, для того чтобы изучить его более углубленно, не отвлекаясь на остальные признаки, что играет большую роль при обучении в школе.

Со средним уровнем развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться выявлено 53% учеников, это свидетельствует о достаточно хорошем развитии мышления. После формирующего эксперимента детей с очень низким уровнем развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться не выявлено.

Полученные данные констатируют нам тот факт, что чем раньше начнется коррекционный процесс, тем выше вероятность вернуть к норме формирование уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться учащихся с задержкой психического развития.

Перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198] до и после проведения формирующего этапа. Подробные результаты об уровне мышления после эксперимента представлены в Приложении 11.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения способностей к обобщению, формулированию умозаключений учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998)

Возрастная Группа Уровень	3 класс			
	Константирующий этап (n=15)		Контрольный этап (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	0	0	0	0
Низкий	6	40	2	13
Средний	7	47	7	47
Высокий	2	13	6	40
Очень высокий	0	0	0	0

Из представленных в таблице 6 данных мы видим, что в контрольном этапе наблюдаются изменения в положительную сторону.

Итак, среди учеников 3 класса количество детей со средним, наиболее адекватным уровнем, осталось неизменным 7 (47%) человек. Из анализа таблицы следует, что учащиеся перешли из низкого уровня в средний, но никто не смог продвинуться среди тех, кто находился на среднем уровне. Количество детей с высоким уровнем поднялось с 13% до 40%. Детей с низким уровнем мышления после формирующего эксперимента не выявлено. Более того, наблюдается улучшение результатов каждого ребенка. Важно отметить, что почти все методики показывают увеличение баллов у детей, несмотря на отсутствие перехода на новый уровень.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис 8.).

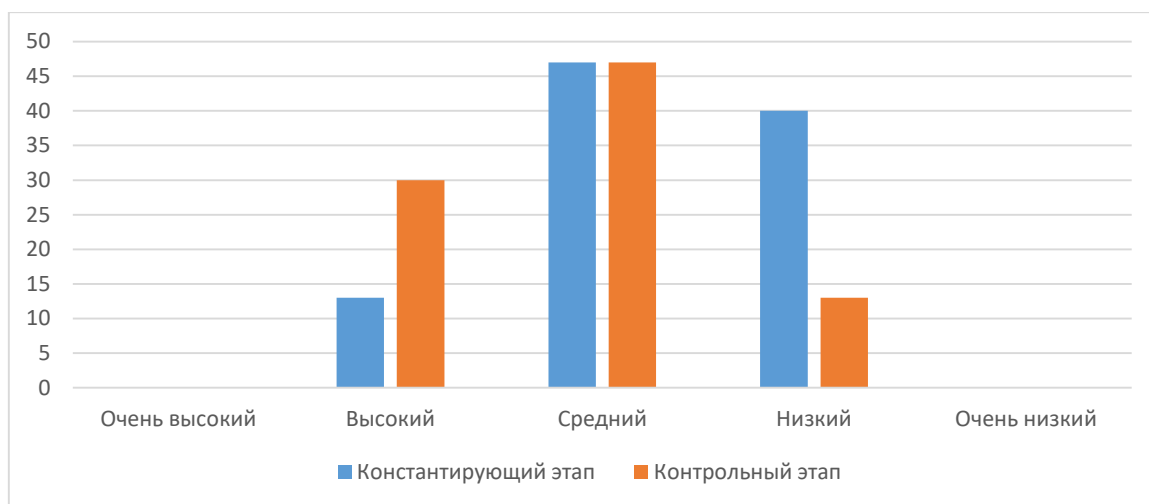


Рисунок 8 - Гистограмма 6. Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998)

На гистограмме 6 представлены данные, которые свидетельствуют нам о том, что после проведения формирующего эксперимента уровень мышления стал наиболее адекватным, свойственным детям 3 класса. Также мы сделали сводную таблицу по всем методикам с которой можно ознакомиться в Приложении 7.

В предыдущей главе мы высказали предположение о том, что у детей которые набрали наименьшее количество баллов по суммарному показателю, будет небольшой прирост баллов, в среднем это число составило 3 балла, Вадим К. набрал на один балл больше на контрольном этапе эксперимента, по сравнению с констатирующим, а вот Настя. П. продемонстрировала результат лучше – по всем трем методикам ее показатель стал на 6 баллов больше. Группа ребят которые на констатирующем этапе набрали большее количество баллов по сравнению с другими испытуемыми показали незначительный прирост, который в среднем составил один балл (Приложение 12, таблица 17).

Полученные данные указывают на факт эффективности коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит

положительные результаты. Чем раньше приступить к коррекции мышления, тем выше вероятность того, что они начнут развиваться правильно, в соответствии с установленной нормой. Это напрямую влияет на становление учебной деятельности учащихся с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе:

1. Термин «Коррекция психического развития» обозначает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом и физическом развитии ребенка. Процесс коррекции проходит в три этапа: диагностический, развивающий, психокоррекционный.

2. Современные авторы, в том числе Мамайчук, Слепович, Семаго, предлагают модели психологической коррекции детей с нарушениями психического развития, используя теории Выготского и Леонтьева. Заслуживает внимания концепция Слеповича и Полякова. Создание коррекционной системы для детей с легкими интеллектуальными отклонениями должно учитывать факторы, влияющие на психическое развитие, такие как органические дефекты и взаимодействие со взрослыми.

3. Для проведения вторичного исследования мышления младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции мышления нами были использованы следующие психодиагностические методики: субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса» (1949) [59, с. 67], методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» (2001) [16, с. 311], методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198].

4. При помощи методики субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса», мы выявили, что количество детей с низким уровнем мышления снизилось до

33%, 9 детей (60%) учеников имеют средний уровень, 1 ребенок (7%) имеют высокий уровень мышления.

5. Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы» позволила сделать выводы, что 3 детей (20%) имеют высокий уровень мышления, 8 детей (53%) вышли на средний уровень и 4 человека (27%) остались на низком уровне.

6. При помощи Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» мы узнали, что 6 детей (40%) достигли высокого уровня мышления, 7 детей (47%) находятся на среднем уровне, 2 человека (13%) продолжают оставаться на низком уровне.

7. По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что у участников эксперимента наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции мышления у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе проведено исследование проблемы мышления младших школьников с задержкой психического развития, при которой характерно снижение работоспособности, повышенная истощаемость, неустойчивость внимания, задержка развития всех форм мышления, а также снижение продуктивности мнемической деятельности. В ходе нашего исследования установили, что задержка психического развития – это состояние, характеризующееся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, легкими когнитивными нарушениями, имеющее тенденцию к компенсации в условиях специального обучения и воспитания.

В настоящее время, по данным специальной и клинической психологии, одной из наиболее распространенных форм психических аномалий в раннем онтогенезе является умственная отсталость. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для младших школьников этой категории характерно стойкое недоразвитие всех психических функций.

У детей с задержкой психического развития отмечается задержка развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также нейродинамические нарушения. Существует четыре варианта ЗПР. Дети школьного возраста с задержкой психического развития испытывают трудности в познавательной деятельности, усвоении новых знаний, формировании понятий и логических операций. Задерживается как наглядно-образное, так и словесно-логическое мышление, но словесно-логическое мышление часто лучше за счет развития речи. Дети испытывают трудности в восприятии, представлении, анализе информации, понимании смысла и формировании связей.

Таким образом, мышление детей школьного возраста с ЗПР отличается отчетливым своеобразием и особенностями развития. У детей наблюдается задержка развития как наглядно-образного, так и словесно-логического мышления. При этом наглядно-образное мышление развивается хуже, чем словесно-логическое. Это связано с тем, что наглядно-образное мышление

опирается на восприятие и представление, а словесно-логическое мышление опирается на понятия и представления. У детей с ЗПР восприятие и представление нарушены, что затрудняет им формирование образов и представлений. Понятия же и представления формируются у детей с помощью речи, которая у них развита лучше, чем восприятие и представление.

В работе было организовано и проведено эмпирическое исследование мышления младших школьников с ЗПР. Были представлены организация, методы и методики исследования мышления младших школьников с ЗПР. Был проведен анализ результатов констатирующего этапа исследования, что позволило получить более детальное представление о характеристиках и особенностях мышления у данной категории детей.

Результаты эмпирического исследования позволили получить достаточно полную картину о характеристиках мышления младших школьников с ЗПР, что является основой для дальнейшей разработки программ психологической коррекции.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР действительно испытывают трудности в выполнении мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и умозаключение. в связи с чем, нами было решено разработать и апробировать программу психологической коррекции мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

Программа была разработана с учетом особенностей младших школьников с ЗПР, включая индивидуальный подход и использование наглядных материалов. В ходе реализации программы психологической коррекции были использованы психокоррекционные занятия, включающие в себя работу с разными видами мышления, в том числе улучшая зрительную память, пространственные представления, графические навыки, внимание, координацию и концентрацию

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что наблюдается положительная динамика в развитии уровня мышления. По всем трем методикам которые мы проводили идет качественный прирост показателей.

Таким образом, разработанная программа психологической коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития показала свою эффективность. Полученные результаты исследования подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Вопросы детской психологии. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 124 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., – 1990.
3. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. – М.: Школьная Пресса, 2006 г. – 80 с
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М.: НЦ ЭНАС. – 2004. – 136с.
5. Боно Э. Рождение новой идеи. О не шаблонности мышления. – М., 1976. – 195 с.
6. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада // Журнал «Коррекционная педагогика», 2003 – №2
7. Борякова Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. 2003. № 2. С. 29–36.
8. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Б82 Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. / Под ред. проф. Т.Б. Филичевой. – М.: "Гном-Пресс", 1999. – 64с.
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002 –64 с.
10. Венгер, Л. А. Развитие мышления дошкольника / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 7. – С. 30–37.

11. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 2011. – 176с.
12. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пединститутов / Под ред. А.В. Петровского – М., 1979. – 398с.
13. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пединститутов / Под ред. А.В. Петровского – М., 1979. – 398с.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 352 с
15. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. – 189 с
16. Григорьева Л.П. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция). – М.: Академкнига, 2002. – с.415
17. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. М.: Педагогика, 1972; Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
18. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений. Практикум. – СПб.: МиМ, Респеккс, 1999. – 224 .
19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. М. : Наука. 2001. 172 с.
20. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.
21. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Сметанина Д.А. Исследование видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 31. С. 111–115.
22. Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. Методические рекомендации к пособию: Медико-психолого-педагогическое обследование детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М., 2002. – 245 с.

23. Зак А.З. Диагностика мышления детей 6–10 лет – М., 1993. – 292 с.
24. Запорожец, А. В. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М.: Просвещение, 1965. – 420 с.
25. Иванова Е. В. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики // Начальная школа. 2016. №6. С. 59–60.
26. Иванова Т.Б., Илюхина В.А., Кошулько М.А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: Методическое пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 112 с.
27. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова – М : . Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.
28. Козлова С. А. Развитие мышления детей 7–10 лет // Начальная школа. 2019. №8. С. 13–16
29. Кондратьева С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития... СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 64 с.
30. Конева И.А. Дифференциальная психодиагностика задержки психического развития, интеллектуальной недостаточности и нормы психического развития в младшем подростковом возрасте // Специальная педагогика и специальная психология: материалы второго международного теоретико-методологического семинара. В 2 томах. Том 1. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010.
31. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д., Владимиров И.Ю., Чистопольская А.В. Роль функций префронтальной коры в процессе решения инсайтных задач // Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 59–65

32. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1636571/page:28/> – 200. – 480 с. (дата обращения 18.05.22)
33. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464с.
34. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 340 с.
35. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
36. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М., 1971. – 198 с.
37. Лоскутова Н. А. Упражнения, игры для развития логического мышления // Начальная школа. 2017. №4. С. 80–82.
38. Лубовский В. И. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.
39. Лурия, А. Р. Речь и интеллект в развитии ребенка / А. Р. Лурия. – М., 1928. – 150 с.
40. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
41. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2008.
42. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М.:н/о «Компенс-центр», 1993. – 198 с.: ил.

43. Методические рекомендации по обучению чтению в младших классах школы для детей с задержкой психического развития / НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1981. – 59 с.
44. Мусина А. А. Логические рассуждения младших школьников // Начальная школа. 2018. № 3. С. 21–24.
45. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
46. Мышление, его особенности и формы. Мышление и язык. Проблема искусственного интеллекта. URL: <https://studopedia.ru/> (дата обращения 09.04.2022 г.)
47. Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ» – 2018. – 200 с.
48. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
49. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб. метод. комплекс. 3-е изд. Москва: ФЛИНТА, 2014. 376 с.
50. Новосёлова, С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С. Л. Новосёлова. – М.: Совершенство, 2008. – 214 с
51. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М., Российское педагогическое агентство. 1996, – 374 с.
52. Омельченко Е. М. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – №. 2.

53. Пасяева К. З. Развитие внимания и логического мышления // Начальная школа. 2017. №7. С. 38–40.
54. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
55. Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер, Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 1973.
56. Переслени, Л. И. Особенности вероятного прогнозирования у детей в норме и патологии / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. – 1976. – № 2.
57. Помощь психолога детям с задержкой психического развития : учеб. пособие / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич. – 2-е изд., исправл. и доп. – СПб. : Эко-Вектор, 2017. – 512 с.
58. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. Пособие для психологов и педагогов: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Москва; 2003. – 80 с.
59. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, К. А. Логиновой. – СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с.
60. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / ред. Л.А. Головей. М. : Юрайт. 2019. 414 с.
61. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е.А. Стребелева и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 9-е изд. – М. : Просвещение, 2020. – 182 с.
62. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 143 с.
63. Рубинштейн С.Л. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. – М., 1960. – 258 с.

64. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987;
65. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М. – Воронеж, 1996
66. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. № 4, 1980, с. 79–89;
67. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. № 3, 1989, с. 7–16;
68. Рыбакова С.Г. //Арт-терапия для детей с задержкой психического развития СПб. : Речь, 2007, – 144 с.
69. Савенков А.И. Маленький исследователь. Развитие логического мышления для детей 7–8 лет. – М. Федоров. 2021. – 437 с.
70. Самсонова Е. В. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 84 с.
71. Селиванов В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского // Психологический журнал. – 2008. –Vol. 29. – С. 29–40.
72. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2003 – 208с.
73. Слепович Е. С. и др. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
74. Смирнова, А. С. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / А. С. Смирнова, Л. В. Левицкая. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1783–1785. – URL: <https://moluch.ru/archive/115/31154/> (дата обращения: 09.04.2022).
75. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1967. – 248 с.

76. Солдатова Е. Л., Лаврова Г. Н. Психология развития и возрастная психология. Учебник для бакалавриата и специалитета. М. : Юрайт. 2019. 384 с.
77. Соловьева С. В. Индивидуальная образовательная программа в образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // материалы обл. науч.-практ. конференции 12 февраля 2008 г / Екатеринбург : ИРРО, 2008. С. 280 – 283.
78. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М., – 2002.
79. Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин/М.А. Степанова // Вопр. психологии, 2000, N N 6. – С. 90–99.
80. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева. – М.: Академия, 2002. – 239 с.
81. Стрекалова, Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1982. – 166 с.
82. Стрекалова Г. А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР // Дефектология. №1. 1987.
83. Сурмава А. М. Мышление и деятельность / А. М. Сурмава. – М. : НИУ МИЭТ, 2012. – 264 с.
84. Сухоруков Д. В., Сорокина Л. А. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 1. С. 38–42.
85. Талызина Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования. М. : Издательство Юрайт, 2020. 174 с.
86. Тарасова О. В. Педагогические условия формирования логической культуры младших школьников средствами шахматной деятельности : автореф. дис.канд. пед. наук. – Казань. 2005. – 28 с.

87. Терентьева Н. Логическое мышление. – М. Стрекоза. 2018. – 969 с. 54.
Тетерин С. Очень трудные загадки №1 с очень легкими отгадками. Развитие мышления у детей 5–9 лет. – М. Алиса. 2020. – 777 с.
88. Тигранова Л.И. Наблюдаем, сравниваем, угадываем. 2 класс. Рабочая тетрадь по развитию логического мышления. – М. Просвещение. 2018. – 171 с.
89. Тигранова Л.И. Наблюдаем, угадываем, сравниваем. Рабочая тетрадь по развитию логического мышления. 1 класс. – М. Просвещение. 2019. – 533 с.
90. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
91. Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / У.В. Ульенкова. – СПб., 2004.
92. Фасхутдинова Ю.Ф. К вопросу о развитии когнитивных способностей у детей с ЗПР // Психолог. 2013. № 5.
93. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва–Томск, – 1997. – 392 с.
94. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста. – М. Владос. 2019. – 887 с.
95. Чарнецкая Ж. А. Приемы, чтобы сформировать регулятивные УУД в 2019/20 учебном году // Управление начальной школой. 2019. №7. С. 68–73.
96. Чебарыкова С.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Чебарыкова, К. В. Степанов // Молодой ученый. – 2015. – № 5 (85). – С. 551–554.
97. Чиркова Е. Б. Развитие универсальных учебных действий в проектно-исследовательской деятельности // Начальная школа. 2019. № 12. С. 55–58.
98. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. Москва: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

99. Щучкина, А. В. Использование серии сюжетных картин в развитии связной речи дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – <http://www.scienceforum.ru/2013/10/2339>(дата обращения: 09.01.2024).
100. Царева С. Е. Учебная деятельность и умение учиться в современных условиях // Начальная школа. 2019. №5. С. 13–17.
101. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. – М.,: Просвещение – АО "Учеб. лит." 1995.
102. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. 64 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 7 - Экспериментальная группа детей, принявших участие в исследовании

№	Учащийся	Возраст	Класс	Вид дизонтогенеза
1	Сереза П.	9 лет	3 А	ЗПР
2	Рома Т.	9 лет	3 А	ЗПР
3	Лиза Т.	10 лет	3 А	ЗПР
4	Полина Н.	9 лет	3 А	ЗПР
5	Рустам Ф.	10 лет	3 А	ЗПР
6	Катя Ю.	10 лет	3 Б	ЗПР
7	Света Г.	9 лет	3 Б	ЗПР
8	Денис М.	10 лет	3 Б	ЗПР
9	Аня П.	9 лет	3 Б	ЗПР
10	Саша А.	10 лет	3 Б	ЗПР
11	Настя П.	10 лет	3 В	ЗПР
12	Вадим К.	9 лет	3 В	ЗПР
13	Ярослав К.	9 лет	3 В	ЗПР
14	Вадим Г.	10 лет	3 В	ЗПР
15	Алена С.	10 лет	3 В	ЗПР

Таблица 8 - Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР по субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса». Констатирующий этап

№ п/п	Код учащегося	целенаправлен	планирование	прогнозирование	контроль	коррекция	оценка	саморегуляция	Правильно решенных задач
1	Сергея П.	1	1	2	1	1	1	1	8
2	Рома Т.	1	1	1	1	1	1	1	7
3	Лиза Т.	1	2	1	2	1	2	2	11
4	Полина Н.	2	2	2	3	2	3	2	17
5	Рустам Ф.	1	1	1	1	1	1	1	7
6	Катя Ю.	1	2	2	2	1	2	2	12
7	Света Г.	2	1	2	1	2	2	1	11
8	Денис М.	2	2	2	2	1	2	2	13
9	Аня П.	1	2	1	1	2	2	1	10
10	Саша А.	2	3	2	3	2	2	2	16
11	Настя П.	1	1	1	1	1	1	1	7
12	Вадим К.	1	2	1	1	1	2	1	9
13	Ярослав К.	2	1	2	1	2	2	2	12
14	Вадим Г.	2	1	1	2	1	2	1	10
15	Алена С.	2	1	2	1	2	2	1	11
	Всего	22	23	23	23	21	27	21	

Таблица 9 - Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать, абстрагироваться у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы». Констатирующий этап

№	Учащийся	Результат выполнения задания	Расшифровка полученных результатов
1	Сергея П.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
2	Рома Т.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
3	Лиза Т.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
4	Полина Н.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
5	Рустам Ф.	3 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
6	Катя Ю.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
7	Света Г.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
8	Денис М.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
9	Аня П.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
10	Саша А.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
11	Настя П.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
12	Вадим К.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
13	Ярослав К.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
14	Вадим Г.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
15	Алена С.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть

Таблица 10 - Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий». Констатирующий этап

№ п/п	Сергея П.	Рома Т.	Лиза Т.	Полина П.	Рустам Ф.	Катя Ю.	Света Г.	Денис М.	Аня П.	Саша А.	Настя П.	Вадим К.	Ярослав К.	Вадим Г.	Алена С.
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5
2	0,5	-	-	0,5	-	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5
3	-	0,5	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5
4	-	-	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	-	0,5	0,5
5	-	-	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-	0,5	-
6	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	-	-	0,5
7	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5
8	-	-	0,5	0,5	-	-	-	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-
9	-	-	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5
10	-	-	-	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-
11	-	-	-	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5
12	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-
13	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,5	0,5
14	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-
15	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	0,5	-
16	-	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5
17	-	-	-	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	-	-
18	-	-	-	0,5	-	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	-	0,5
19	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,5	-	-	0,5	-	-
20	-	-	-	0,5	-	-	-	-	-	0,5	-	-	-	0,5	0,5
Всего отв	6	4	4	20	4	8	10	10	8	20	6	6	8	12	12
Всего бал	3	2	2	10	2	4	5	5	4	10	3	3	4	6	6
Уровень мышления	Низкий	Низкий	Низкий	Высокий	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Средний

Таблица 11 - Сводная таблица по трем методикам субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса», Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы», В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» в баллах. Констатирующий этап

№	Учащийся	Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса»	Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы»	Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий»	Итог
1	Сереза П.	8	4	3	15
2	Рома Т.	7	6	2	15
3	Лиза Т.	11	4	2	17
4	Полина Н.	17	9	10	36
5	Рустам Ф.	7	3	2	12
6	Катя Ю.	12	6	4	22
7	Света Г.	11	9	5	25
8	Денис М.	13	9	5	27
9	Аня П.	10	6	4	20
10	Саша А.	16	9	10	35
11	Настя П.	7	6	3	16
12	Вадим К.	9	4	3	16
13	Ярослав К.	12	9	4	25
14	Вадим Г.	10	9	6	25
15	Алена С.	11	4	6	21

Таблица 12 - Сводная таблица по трем методикам субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса», Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы», В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» по уровням. Константирующий этап

уровень \ Название методики	Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса»		Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы»		Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий»	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Очень низкий	0	0	0	0	0	0
Низкий	10	67	8	53	6	40
Средний	5	33	6	40	7	47
Высокий	0	0	1	7	2	13
Очень высокий	0	0	0	0	0	0

Рисунок 9 - Иллюстративный материал к методике Н.Н. Павловой,
Л.Г.Руденко «Нелепицы»

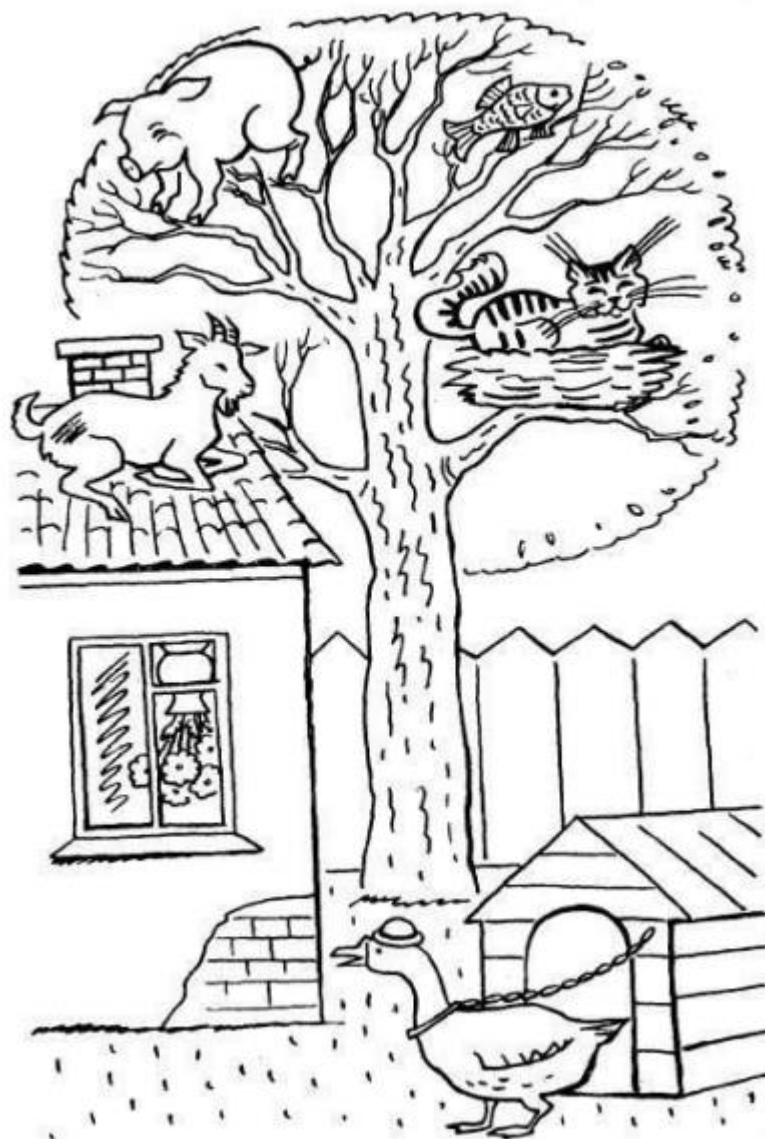


Таблица 14 - Результаты изучения уровня развития конструктивного мышления, анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР по субтесту теста Д. Векслера – «Кубики Кооса». Контрольный этап

№ п/п	Код учащегося	целеполагание	планирование	прогнозирование	контроль	коррекция	оценка	саморегуляция	Правильно решенных задач
1	Сергея П.	1	1	2	1	2	1	2	10
2	Рома Т.	1	2	1	2	1	1	1	9
3	Лиза Т.	1	2	2	2	1	3	3	14
4	Полина Н.	3	2	2	3	2	3	2	17
5	Рустам Ф.	1	2	1	2	1	2	1	10
6	Катя Ю.	1	3	2	3	1	2	3	15
7	Света Г.	2	2	2	1	3	2	1	13
8	Денис М.	3	2	2	3	2	2	2	16
9	Аня П.	1	2	2	2	2	2	1	12
10	Саша А.	3	3	3	3	2	2	2	18
11	Настя П.	1	1	2	1	1	2	1	9
12	Вадим К.	1	2	1	1	1	2	1	9
13	Ярослав К.	2	1	3	2	2	3	2	15
14	Вадим Г.	3	1	2	3	1	2	2	14
15	Алена С.	2	3	2	2	2	2	3	16
	Всего	26	29	29	31	24	31	27	

Таблица 15 - Результаты изучения уровня развития способности рассуждать, обобщать и абстрагироваться у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы».

Контрольный этап

№	Учащийся	Результат выполнения задания	Расшифровка полученных результатов
1	Сергея П.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
2	Рома Т.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
3	Лиза Т.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
4	Полина Н.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
5	Рустам Ф.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
6	Катя Ю.	8 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает
7	Света Г.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
8	Денис М.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
9	Аня П.	6 баллов	Нелепицы понимает, поясняет, эмоционально реагирует. С трудом подбирает слова, испытывает трудности при формировании мысли
10	Саша А.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
11	Настя П.	8 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает
12	Вадим К.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть
13	Ярослав К.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
14	Вадим Г.	9 баллов	На нелепицы отвечает полным предложением, объясняет, как должно быть, нелепицы понимает, эмоционально реагирует
15	Алена С.	4 балла	Нелепицы понимает, эмоционально реагирует, не поясняет как должно быть

Таблица 16 - Результаты изучения способности к обобщению, формулированию умозаключений у детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий». Контрольный этап

№ п/п	Сергея П.	Рома Т.	Лиза Т.	Полина П.	Рустам Ф.	Катя Ю.	Света Г.	Денис М.	Аня П.	Саша А.	Настя П.	Вадим К.	Ярослав П.	Вадим Г.	Алена С.
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5
2	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5
3	-	0,5	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5
4	0,5	-	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5
5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-	0,5	-
6	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	-	0,5
7	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5
8	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-
9	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	-	0,5
10	-	-	-	0,5	0,5	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-
11	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5
12	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-
13	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5
14	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-
15	0,5	-	-	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	-
16	-	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5
17	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5	-	-	0,5	-	-
18	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5
19	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	-	0,5	-	-
20	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5
Всего отв	9	6	8	20	8	9	14	10	9	20	10	8	11	14	12
Всего бал	4,5	3	4	10	4	4,5	7	5	4,5	10	5	4	5,5	7	6
Уровень мышления	Средний	Низкий	Низкий	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

Таблица 17 - Сводная таблица по трем методикам субтесту теста Д.Векслера – «Кубики Кооса», Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы», В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий», в баллах. После формирующего эксперимента

№	Учащийся	Субтест теста Д. Векслера – «Кубики Кооса»	Методика Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Нелепицы»	Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий»	Итог
1	Сереза П.	10	4	4,5	18,5
2	Рома Т.	9	6	3	18
3	Лиза Т.	14	4	4	22
4	Полина Н.	17	9	10	36
5	Рустам Ф.	10	4	4	18
6	Катя Ю.	15	8	4,5	27,5
7	Света Г.	13	9	7	29
8	Денис М.	16	9	5	30
9	Аня П.	12	6	4,5	22,5
10	Саша А.	18	9	10	37
11	Настя П.	9	8	5	22
12	Вадим К.	9	4	4	17
13	Ярослав К.	15	9	5,5	29,5
14	Вадим Г.	14	9	7	30
15	Алена С.	16	4	6	36

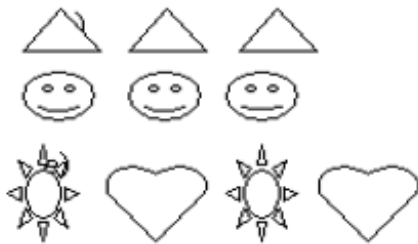
Содержание занятий

Занятие № 1.

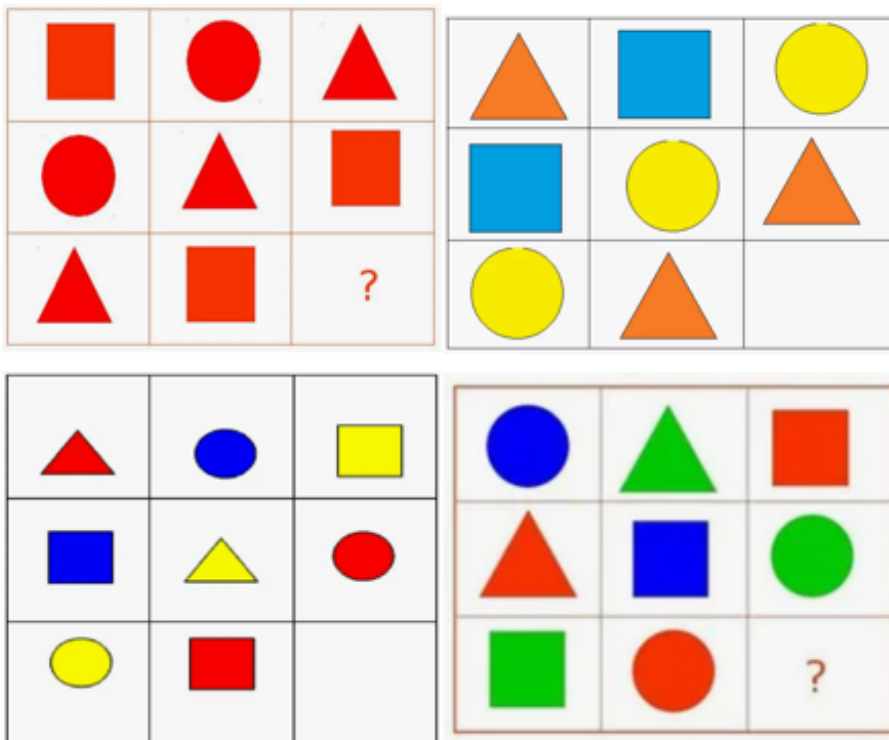
Цель: развитие графических навыков, внимания и координации движений, логического мышления.

1. *Задание:* Продолжить строчку, выявить закономерность и воспроизвести в тетради периодически повторяющийся узор.

Продолжи строчку.



2. *Задание.* Игра “Какой фигуры не хватает?”



3. *Задание.* Инструкция: даны 4 слова, 3 слова связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Найди это «лишнее» слово и подчеркни его.

Например:

Василий, Фёдор, Семен, Иванов.

ИМЕНА ФАМИЛИЯ

1. Ботинки, сапоги, шнурки, валенки.
2. Маленький, дряхлый, старый, ветхий.
3. Молоток, пила, гвоздь, топор.
4. Треугольник, отрезок, длина, квадрат, круг.
5. Дождь, снег, осадки, град.
6. Приставка, предлог, корень, окончание.
7. Учитель, врач, книга, космонавт.
8. Горький, горячий, кислый, солёный.
9. Грабеж, кража, нападение, землетрясение.
10. Самолёт, человек, корабль, велосипед.

Занятие № 2.

Цель: развитие графических навыков, зрительной памяти, внимания, координации движений, логического мышления.

Выполнение задания по словесной инструкции.

1. Задание. Начерти, начиная от точки, друг за другом, отрезки заданной длины в заданном направлении.

3 клетки – вверх,

2 клетки – вправо,

2 клетки – вниз,

3 клетки – вверх и т.д.

2 Задание. Реши задачи.

Задача. Саша грустнее, чем Толя. Толя грустнее, чем Коля. Кто из мальчиков самый грустный.

Ответ. Самый грустный _____.

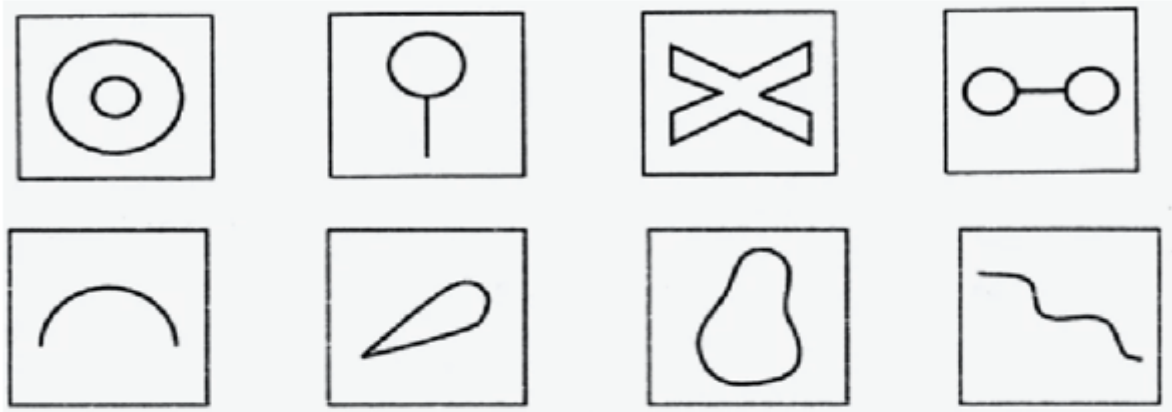
Задача. Катя быстрее Иры, Ира быстрее Лены. Кто быстрее всех? Кто медленнее всех?

Ответ. Самая быстрая _____ . Самая медленная _____ .

Задача. Заяц слабее, чем стрекоза. Заяц сильнее, чем медведь? Кто самый слабый?

Ответ. Слабее всего _____.

3 Задание. Игра «На что это похоже?» Надо придумать как можно больше ассоциаций на каждую картинку. Само понятие образного мышления подразумевает оперирование образами, проведение различных мыслительных операций с опорой на представления.



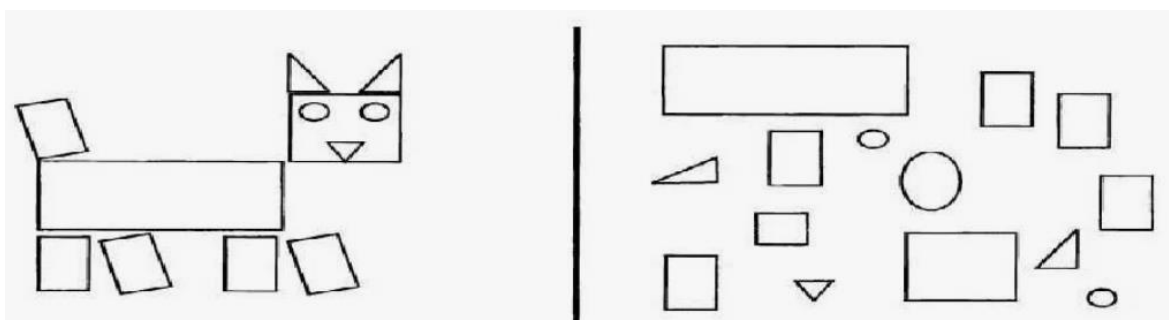
Занятие № 3.

Цель: развитие логического мышления, формирование у учащихся пространственных представлений.

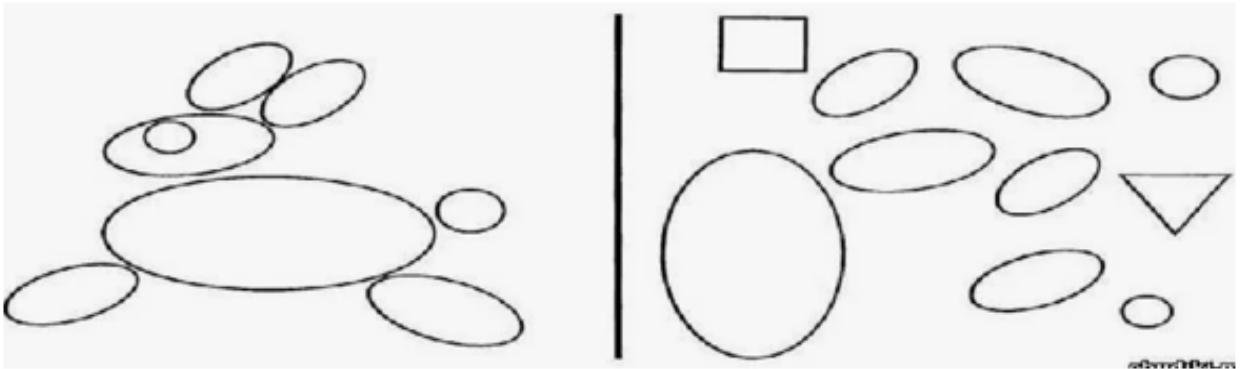
1 Задание. Поставь точку красного цвета – вне окружности. Синего цвета – на окружности. Зеленого цвета – внутри окружности.

Поставь точки там, где круг прикасается к квадрату – синего цвета. Где треугольник к квадрату – красного цвета. Там, где круг прикасается к треугольнику – зеленого цвета.

2 Задание. Закрась справа только те геометрические фигуры, из которых нарисована кошка. Назови их.



Закрась справа только те геометрические фигуры, из которых нарисован зайчик. Назови их.



3 Задание. Продолжи ряд чисел.

1,3,5 _____

3,6,9 _____

2,4,6 _____

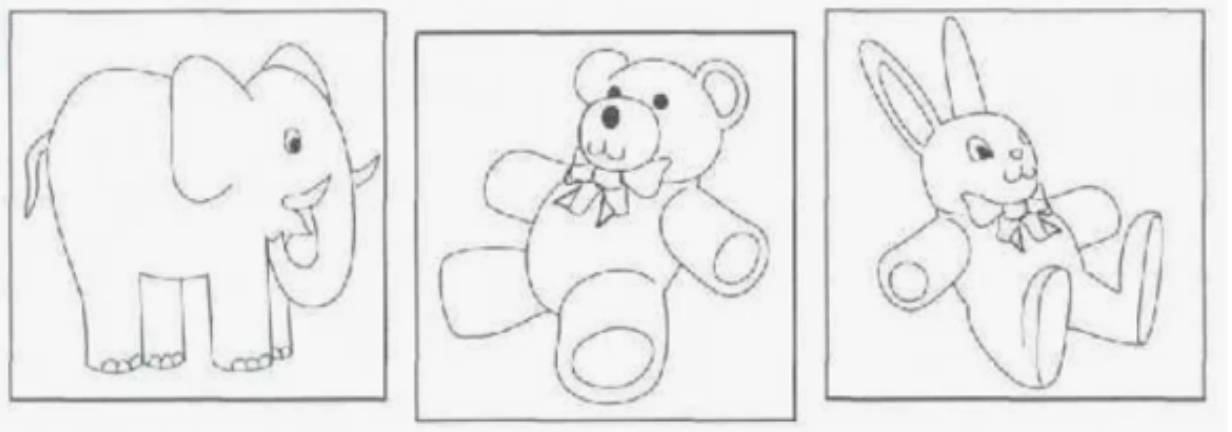
Занятие № 4

Цель: учить устанавливать сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам. Развивать логическое мышление.

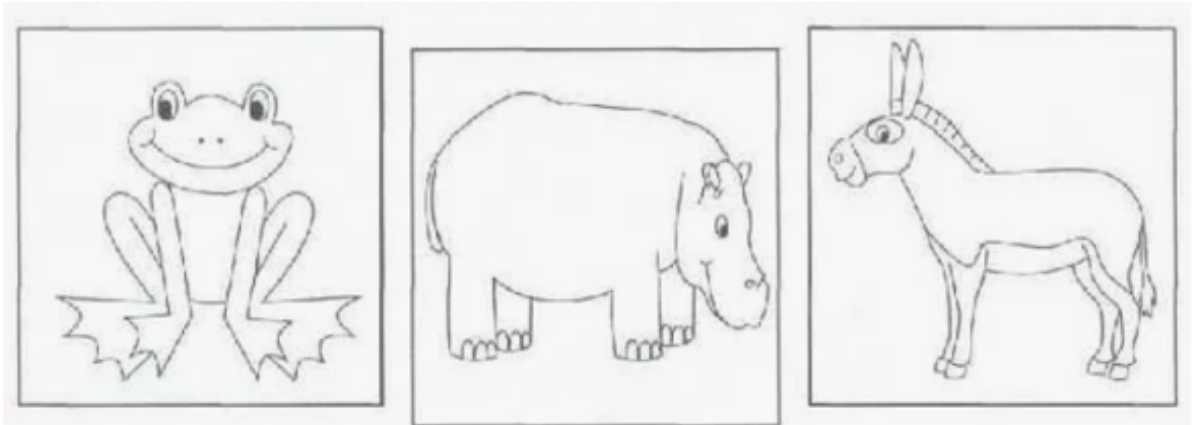
1 Задание. Продолжить закономерность. Нарисуй следующую фигуру.



2 Задание. Слон меньше мишки, а мишка больше зайчика. Какая игрушка больше всех? Раскрась



Лягушонок меньше бегемота, но больше ослика. Какая игрушка меньше всех? Раскрась.



3 Задание. Числа: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.....30. Распредели на группы двумя способами. Укажи признак по которому ты провел это разделение.

Занятие № 5.

Цель: формирование умений делать умозаключения, выводы из нескольких суждений.

1 Задание. Изобрази отрезками рост каждого мальчика, если Саша и Коля одинакового роста, Коля выше Толи, а Дима выше Саши. Напиши, кто выше всех.

2 Задание. Назови каждую группу слов одним названием.

1. Вера, Надя, Света, Оля. Это _____.
2. А, Б, В, Г. Это _____.
3. Понедельник, вторник, среда, суббота. Это _____.
4. Ручка, карандаш, линейка, тетрадь. Это _____.
5. Заяц, волк, лиса, медведь. Это _____.
6. Корова, собака, овца, кошка. Это _____.
7. Москва, Новокузнецк, Кемерово, Прокопьевск. Это _____.
8. Ботинки, туфли, сапоги, лапти. Это _____.

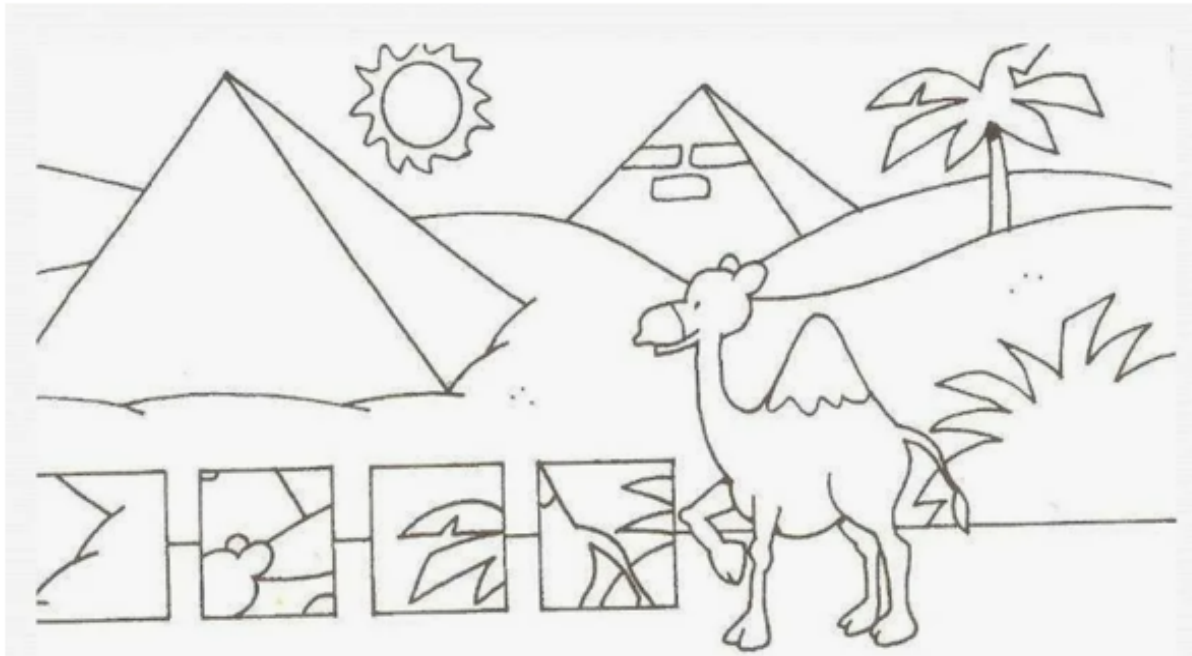
3 Задание. Графический диктант.

Занятие № 6.

Цель: развитие логического мышления и формирование умения составлять всевозможные варианты наборов из элементов данного множества.

1. *Задание.* Составит всевозможные варианты расписания на один день, если должно быть по одному уроку математики, физкультуры, чтения. Запиши в каждой клетке урок первой буквой.

2 *Задание.* Найди квадрат, который является частью рисунка.



3 *Задание.* Упражнение разрезные квадраты. Каждому ребенку выдают по 4 разноцветных квадрата, разрезанных на части, их нужно собрать так, чтобы получился оранжевый, желтый, зеленый, синий квадраты.

Занятие № 7.

Цель: развитие произвольного внимания, наглядно – образного мышления.

1 *Задание.* Выполнение упражнения мозговой гимнастики «Ленивые восьмерки» Рисуем горизонтальные восьмерки в воздухе по три раза каждой рукой, а затем обеими сразу. Нарисовать в тетради обеими руками одновременно по две горизонтальных восьмерки.

2 *Задание.* Игра «Нелепицы» Ребенку предлагаются рисунки, в которых содержатся какие-нибудь противоречия, несообразности, нарушения в поведении персонажей, просит ребенка найти ошибки и неточности и объяснить свой ответ. Предлагается ответить, как бывает на самом деле.

3 *Задание.* Инструкция: «Посмотри, здесь написано два слова – сверху «Лошадь», снизу – «Жеребенок». Какая между ними связь? ...Жеребенок –

детеныш лошади. А справа то же – сверху одно слово – «Корова», а снизу - четыре слова на выбор. Из этих слов надо выбрать только одно, которое также относится к слову «Корова» как «Жеребенок» к «Лошади», то есть, чтобы оно обозначало детеныша коровы. Это будет слово «Теленок». Значит нужно установить, как связаны слова — вот здесь, слева, а затем установить такую же связь справа».

<u>Лошадь</u>	<u>Корова</u>
Жеребенок	Пастбище, рога, молоко, теленок
<u>Собака</u>	<u>Щука</u>
Шерсть	Река, Рыба, удочка, чешуя

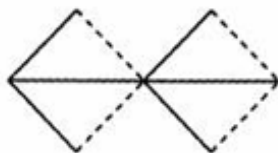
Занятие № 8.

Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве, развитие наглядно - образного мышления.

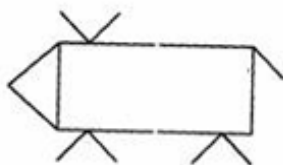
1 Задание. Внимательно посмотри на рисунок. Сложи из палочек такую же фигуру.



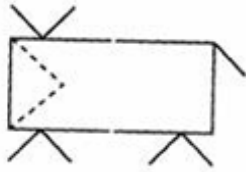
переставь 4 палочки так, чтобы из стрелок получилось четыре треугольника (обучающимся данный рисунок не выдается).



внимательно посмотри на рисунок. Сложи из палочек такую же фигуру.



переложи 2 палочки так, чтобы фигура похожая на корову, смотрела в другую сторону (*обучающимся данный рисунок не выдается*).



2 *Задание*. Инструкция: «Посмотри, здесь написано два слова – сверху «Тонкий», снизу – «Толстый». Какая между ними связь? Эти слова противоположны по значению. А справа то же – сверху одно слово «Безобразный», а снизу - четыре слова на выбор. Из этих слов надо выбрать только одно, которое также относится к слову «Безобразный» как «Толстый» к «Тонкому», то есть, чтобы оно было противоположным по смыслу. Это будет слово «Красивый». Значит нужно установить, как связаны слова, вот здесь, слева, а затем установить такую же связь справа».

<u>Тонкий</u>	<u>Безобразный</u>
Толстый	Красивый, жирный, грязный, веселый
<u>Свинец</u>	<u>Пух</u>
Тяжелый	Перина, перья, легкий, куриный
<u>Ложка</u>	<u>Вилка</u>
Каша	Нож, тарелка, мясо, посуда
<u>Коньки</u>	<u>Лодка</u>
Зима	Каток, весло, лето, река
<u>Школа</u>	<u>Больница</u>
Обучение	Доктор, учреждение, лечение, больной
<u>Паровоз</u>	<u>Конь</u>
Вагоны	Поезд, овес, телега, конюшня
<u>Песня</u>	<u>Картина</u>
Глухой	Художник, слепой, рисунок, больной
<u>Дом</u>	<u>Хлеб</u>
Строитель	Мука, зерно, пекарь, масло

3 Задание. Раздели на две группы следующие числа:

1, 12, 3, 14, 5, 16, 7, 18, 9, 10.

Четные числа _____.

Нечетные числа _____.

Однозначные числа _____.

Двузначные числа _____.

Вопросы к методике Методика В.М. Русалова «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (1998) [42, с. 198]

1. Какое из животных больше: лошадь или собака?
2. Утром люди завтракают. А что они делают, принимая пищу днем и вечером? (Правильный ответ – обедают и ужинают).
3. Днем на улице светло, а ночью? (Правильный ответ – темно).
4. Небо голубое, а трава? (Правильный ответ – зеленая),
5. Черешня, груша, слива и яблоко – это ... (Правильное продолжение ягоды и фрукты).
6. Почему, когда идет поезд, опускают шлагбаум?
7. Что такое Москва, Киев, Хабаровск? (Правильный ответ – города).
8. Который сейчас час? (Ребенку показывают часы и просят назвать время). (Правильный ответ – такой, в котором указаны часы и минуты).
9. Молодую корову называют телка. А как называют молодую собаку и молодую овцу? (Правильный ответ – щенок и ягненок).
10. На кого больше похожа собака: на кошку или на курицу? Ответь и объясни, почему ты так считаешь.
11. Для чего нужны автомобилю тормоза? (Правильным считается любой разумный ответ, указывающий на необходимость гасить скорость автомобиля).
12. Чем похожи друг на друга молоток и топор? (Правильный ответ указывает на то, что это – инструменты, выполняющие в чем-то похожие функции).
13. Что есть общего между белкой и кошкой? (В правильном ответе должны быть указаны как минимум два объясняющих их признака, например то, что это – животное, умеющее лазать по деревьям, имеющее мягкий шерстяной покров, хвост, четыре ноги.)
14. Чем отличаются гвоздь, винт и шуруп друг от друга? (Правильный ответ: гвоздь, как правило, гладкий по поверхности, а винт и шуруп – нарезные; гвоздь забивают молотком, а винт и шуруп вкручивают; шуруп – конический, а винт и гвоздь – круглые).

15. Что такое футбол, прыжки в длину и в высоту, теннис, плавание? (Правильный ответ – это виды спорта, виды физических упражнений).
16. Какие ты знаешь виды транспорта? (В правильном по существу ответе должно быть перечислено, как минимум, два разных вида транспорта).
17. Чем отличается старый человек от молодого? (Правильный ответ должен содержать в себе хотя бы два существенных признака, отличающих старых людей от молодых).
18. Для чего люди занимаются физкультурой и спортом?
(Правильные возможные ответы – для поддержания своего здоровья; для того, чтобы быть сильными, стройными и красивыми; для того, чтобы добиваться спортивных успехов, выигрывать соревнования).
19. Почему считается плохо, если кто-нибудь не хочет работать? (Возможные правильные ответы – все люди должны работать, иначе нельзя будет жить нормально; потому, что за данного человека вынуждены будут работать другие люди; в противном случае нельзя будет иметь нужные вещи, продукты питания, жилище и т.п.)
20. Для чего на письмо необходимо наклеивать марку? (Правильный ответ: марка – это знак уплаты отправителем стоимости пересылки почтового отправления).

Схема 2. Мышление и его виды, формы, функции, свойства, операции, нарушения.

