



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение формирования
коммуникативной готовности старших дошкольников с задержкой
психического развития на этапе подготовке к школе**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований
80,98 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

«20» 11 2019 г.

зав. кафедрой СПП и ПМ

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-2

Пичугина Марина Андреевна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Лапкина Лапкина Любовь Михайловна

Челябинск
2020

Содержание

Введение	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	9
1.1 Понятие «словесно-логическое мышление» в психолого-педагогической литературе	9
1.2 Основные этапы формирования мышления словесно-логического мышления младших школьников	17
1.3 Особенности словесно-логического мышления младших школьников	27
Выводы по первой главе	37
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	40
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	40
2.2 Особенности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития	49
Выводы по второй главе	62
ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	64
3.1 Организация и содержание экспериментального изучения словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития	64

3.2 Анализ результатов исследования сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития	73
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.....	84
3.4. Эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.....	91
Выводы по третьей главе	102
Заключение	105
Список использованных источников	108
Приложение.....	108

Введение

В настоящее время в психолого-педагогической литературе активно рассматривается проблема формирования мышления детей младшего школьного возраста. Современные исследования говорят о том, что в этом возрасте одно из приоритетных направлений педагогического процесса – это развитие процесса мышления. В указанном возрастном периоде данный психический процесс находится на переломном этапе развития – не только совершается переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, понятийному мышлению, оно становится ведущим.

Изучением мышления детей младшего школьного возраста занимались такие зарубежные авторы как Р. Гайсон, Б. Инельдер, Ж. Пиаже и другие, а также многие отечественные исследователи: П. П. Блонский, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, П. И. Зинченко, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Г. С. Овчинников, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов подробно изучали процесс формирования мышления ребенка.

Младший школьный возраст является сензитивным в развитии словесно-логического мышления. Это связано с одной стороны, с тем, что дети включаются в новые виды деятельности и системы межличностных отношений, которые требуют от них наличия новых психологических качеств, с другой стороны, именно развитие словесно-логического мышления обеспечивает продуктивность включения ребенка в новые для него виды деятельности. В. В. Левитес говорит о том, что с поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, прежде всего, словесно-логического мышления [35, с. 23]. Дети начинают активно ориентироваться в окружающем мире, где получают представления о природе и обществе, учатся работать с символической информацией, грамматически правильно строить фразы и обогащают свой лексический запас.

Но нередко можно наблюдать неуспеваемость, которая возникает на начальных этапах обучения, и в будущем создает реальные препятствия для нормального развития ребенка [23, с. 92] Детям трудно овладевать основными умственными операциями и навыками, они не всегда могут справиться с возрастающим объемом знаний. Основную группу таких школьников составляют обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР).

Как показывает значительная часть тематических исследований, дети с ЗПР – это примерно 50% от неуспевающих школьников [33, с. 54-58]. Актуальность данной проблемы очевидна, так как противоречие состоит в том, что для таких детей необходимы специальные средства обучения, которые необходимы не только в коррекционных школах, а также в общеобразовательных школах, где наряду с общими задачами должны решаться и задачи коррекции недостатков психического развития. Модификация общеобразовательных программ и специализированные методы обучения позволяют большинству таких детей в течение четырех лет обучения в начальной школе догнать своих сверстников.

Для этого необходима помощь специалистов службы психолого-педагогического сопровождения ребенка, таких как психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, учитель. Их деятельность должна быть направлена на создание социально-психологических условий, которые способствуют успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде.

Основная работа по формированию словесно-логического мышления младших школьников в ЗПР проходит на занятиях учителя-дефектолога, который учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, подбирает методы и приемы работы на уроке, способствующие развитию этого психического процесса.

Обобщив вышесказанное, нужно сказать, что это направление работы требует подробного изучения, что и обуславливает выбор темы

исследования «Психолого-педагогическое сопровождение формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога».

Цель исследования: теоретически изучить и практически исследовать эффективность деятельности учителя-дефектолога по психолого-педагогическому сопровождению формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Объект: словесно-логическое мышление младших школьников с задержкой психического развития

Предмет: содержание деятельности учителя-дефектолога по психолого-педагогическому сопровождению формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

В соответствии с целью и предметом исследования в работе решались следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, изучить степень теоретической и практической разработанности проблемы.

2. Выявить актуальный уровень сформированности словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.

4. Оценить эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.

Гипотеза исследования – в исследовании предполагается, что психолого-педагогическое сопровождение формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным, если дефектолог в своей практической деятельности будет реализовывать предложенное содержание коррекционной работы по обозначенным направлениям сопровождения.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: уточнено и конкретизировано понятие «словесно-логическое мышление» применительно к конкретному контингенту обучающихся – младшим школьникам с задержкой психического развития; выделены направления эффективного психолого-педагогического сопровождения по формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Практическая значимость исследования заключается в том, чтобы определить направления эффективной коррекционной работы дефектолога по формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, предложено содержание практической деятельности дефектолога по формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Практическая база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 103 г. Челябинска».

В исследовании были использованы методы:

1. Теоретические методы исследования:
 - Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические методы исследования:
 - Изучение педагогической документации;
 - Психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), включающий

диагностическую методику (по изучению словесно-логического мышления, Э. Ф. Замбацявичене), состоящую из 4 субтестов:

-«Продолжи предложение»,

-«Вычеркни лишнее слово»,

-«Подбери по смыслу»,

-«Подбери общее слово»;

Диагностическая методика «Последовательные картинки»

(Р. Р. Калинина).

- Математическая обработка результатов эксперимента.

Структура исследования: введение; 3 главы, включающие параграфы; выводы по главам; заключение; список литературы; приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие «словесно-логическое мышление» в психолого-педагогической литературе

Мышление, как восприятие, память, воображение, является формой человеческого познания. Любой познавательный процесс мышление представляет собой отражение действительности. Но в отличие от восприятия мышление – это отражение не только предметов и явлений, непосредственно действующих на наши органы чувств. Мышление позволяет человеку выявить в познаваемых объектах не только отдельные их стороны и свойства, что возможно установить с помощью чувств, но и связи между ними [16, с. 221]. Поэтому с помощью мышления человек познает общие свойства и отношения, выделяет среди них существенные, определяющие характер объектов. Это позволяет человеку предвидеть результаты наблюдаемых событий, явлений, своих собственных действий [57, с. 46].

С точки зрения психологии, мышление - специально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [62, с. 242].

В современной психологии существует несколько определений понятий мышления. А.Н. Леонтьев говорил, что мышление – это процесс сознательного отражения действительности в таких объективных её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты» [51, с. 366].

Обозначенное определение расширяет и дополняет А. В. Петровский: «Мышление - неразрывно связанный с речью социально

обусловленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, то есть опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза, возникающей на основе её практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящих за её пределы» [51, с. 239].

Своё определение мышления предлагает В. В. Давыдов. По мнению автора мышление – это процесс целе- и планообразования, то есть способов целесообразного отношения к объективной реальности и идеального преобразования способов предметно-чувственной деятельности, процесс, происходящий как во время, так и до практического изменения этих способов [5, с. 78].

В своем определении Л.М. Фридман обобщает все высказывания и суждения, описанные выше и говорит, что мышление – это психический процесс опосредованного познания свойств и качеств предметов и явлений действительности. Также мышление это процесс решения задач и с помощью него человек намечает цели своей будущей деятельности, разрабатывает планы осуществления этих целей, организует и руководит этой деятельностью. «Вся деятельность человека – практическая и умственная – осуществляется с помощью мышления» – говорит автор [5, с. 96].

Мышление – это субъективная сторона той целенаправленной деятельности, которая практически изменяет объективные условия, средства и предметы человеческой жизни и тем самым формирует самого субъекта и все его психические способности [56, с. 432]. Мыслительная деятельность является необходимой основой для усвоения новых знаний. Она необходима и для постановки задач, и для выявления и осознания новых проблем, и для разрешения проблемных ситуаций, и для прогнозирования и планирования своей деятельности и поведения и для многих других целей.

Согласно позиции Ж. Пиаже, мышление есть система операций, осуществляемых в мире предметов. Вначале они неотделимы от самих объектов: с формированием у ребенка средств, что становится возможным с введением символики и способов языкового отображения, происходит абстракция действий, позволяющая рассматривать их как некоторую логическую систему, имеющую свойства обратимости и возможность самоуглубления. Мыслительные операции и действия, отрываясь от непосредственных материальных действий, образуют операторные структуры ума, то есть структуры мышления. Такое мышление, являющееся формальным продолжением операторных структур мышления, приводит, по Пиаже, к образованию логико-математического мышления [53, с. 114].

Таким образом, можно сказать, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета, либо явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой

В психологической науке широко изучается процесс мышления, в ходе многочисленных исследований были выделены некоторые его характеристики.

Первая особенность – это опосредованный характер мышления. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно: одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное [18, с. 4].

Вторая особенность мышления – его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее

существует и проявляется отдельно, конкретно [42, с. 114]. По мере того, как идет развитие речи, параллельно развивается мышление. И. П. Павлов писал о том, что речевые сигналы «представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщения, что и составляет специально человеческое высшее мышление».

Таким образом, обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятию). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично. Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя, и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и прочее.

Мышление – высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств – эти единственные каналы связи организма с окружающим миром – в мозг поступает информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только тесно связано с ощущениями и восприятием, но оно формируется на их основе. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит в выделении и обособлении предмета или его признака, в отвлечении от конкретного, единичного и

установлении существенного, общего для многих предметов Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными [17, с. 28].

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Любой вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. В процессе действия человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность – это основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление – функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей [16, с. 349]. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.

На основе вышесказанного можно выделить функцию и задачу мышления.

Функция мышления – это расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления – раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений [41, с. 22]. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Процесс мышления представляет собой мыслительную деятельность, которая осуществляется при помощи таких мыслительных операций как сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. К.Д. Ушинский считал операцию сравнения основой понимания. Он писал: «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение...» [19, с. 34].

Анализ и синтез – важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств.

Синтез это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств [19, с. 46].

Абстракция – это мысленное отвлечение от каких либо частей или свойств предмета для выделения его существенных признаков [41, с. 43].

Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Конкретизация – это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению [19, с. 42].

Также, рассматривая процесс мышления нужно отметить, что на основе генезиса развития выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач - практических и теоретических.

Наглядно-действенное мышление – это вид мышления, который опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это мышление есть наиболее элементарный вид мышления, который возникает в практической деятельности и является основой для формирования более сложных видов мышления.

Наглядно-образное мышление характеризуется опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления.

Словесно-логическое мышление – вид мышления, который осуществляется при помощи логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении, оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности [49, с. 77].

Словесно-логическое мышление функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний из этапов исторического и онтогенетического развития мышления. В его структуре формируются и функционируют различные виды обобщений. Словесно-логическое мышление полностью протекает во внутреннем, умственном плане [36, с. 99].

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно - образное и словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

В процессе развития мышления у детей раньше всего возникает наглядно-действенное, потом наглядно-образное и, наконец, словесно - логическое. Но особенности каждого из указанных видов мышления у детей несколько иные, связь их проще.

Также по характеру решаемых задач различают такие виды мышление как теоретическое и практическое мышление

Теоретическое мышление – мышление на основе теоретических рассуждений и умозаключений. Теоретическое мышление - это познание законов и правил.

Практическое мышление – это мышление на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач. Основная

задача практического мышления - разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы.

По степени развернутости выделяют мышление: дискурсивное и интуитивное мышление [49, с. 47].

Дискурсивное (аналитическое) мышление – мышление, которое опосредовано логикой рассуждений, а не восприятием. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании самого мыслящего человека.

Интуитивное мышление – мышление на основе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира. Интуитивное мышление характеризуется отсутствием четко выраженных этапов, быстротой протекания, является минимально осознанным.

По степени новизны и оригинальности мышления существует репродуктивное и продуктивное мышление [49, с. 56].

Репродуктивное мышление формируется на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников.

Продуктивное мышление – мышление, основанное на творческом воображении.

По средствам мышления различают наглядное мышление основано на образах и представления предметов [19, с. 88]. Также вербальное мышление – это мышление, которое оперирует отвлеченными знаковыми структурами.

По функциям выделяют критическое и творческое мышление [19, с. 79]. Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. А творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей.

Таким образом, в настоящее время в науке принято выделять большое количество трактовок понятия мышления. Общим для всех их является то, что мышление является формой человеческого познания и представляет собой отражение действительности. С помощью мышления человек познает общие свойства и отношения, выделяет среди них существенные, определяющие характер объектов. Это позволяет человеку предвидеть результаты наблюдаемых событий, явлений, своих собственных действий.

Мышление как мыслительный процесс характеризуется опосредованным характером и обобщенностью.

Основная функция мышления – это расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии. А задача мышления раскрывает отношения между предметами, выявляет связи и отделяет их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Мышление характеризуется через виды и операции. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Именно последний из перечисленных видов мышления составляет интерес для данного исследования. Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения, конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления – опосредования, то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

1.2 Основные этапы формирования мышления словесно-логического мышления младших школьников

Мышление начинает свое развитие уже в младенческом возрасте и в течение первого года жизни, формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным законам.

Одним из главных условий развития мышления ребенка является его целенаправленное воспитание и обучение. В процессе воспитания он овладевает предметными действиями и речью, учится самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, которые предъявляет ему взрослый, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Также у ребёнка появляются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Развитие мышления идет на протяжении всей жизни человека - в процессе его деятельности. Каждый возрастной этап характеризуется своими особенностями мышления [47, с. 21].

Исследования таких отечественных и зарубежных психологов, педагогов, физиологов как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов позволяют выявить особенности и последовательность развития познавательной сферы младенца, которое подготавливает формирование интеллекта ребенка. Ребёнок рождается, не обладая мышлением. Для того чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью [15, с. 365].

Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются с взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств своё ближайшее окружение. С помощью рук они манипулируют предметами, которые находятся в пределах их досягаемости, то есть

вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач [13, с. 57].

Дж. Брунер говорит о том, что ребенок младенческого возраста познает окружающий мир, прежде всего благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

До конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не от характера самих этих объектов, а от того какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него [46, с. 55].

Таким образом, в раннем возрасте мышление ребёнка выступает в форме действий, которые направлены на решение конкретных задач: достать предмет, находящийся в поле зрения, или надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, открыть или закрыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и тому подобное. Когда ребенок выполняет эти действия, он думает. Ребенок мыслит, действует с предметами, поэтому мышление, которое характерно для этого возраста, можно назвать наглядно - действенным.

Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму «устремленного взгляда», который обнаруживается в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и тому подобное [22, с. 128].

Связь, которая образовалась между восприятием и действием, подготавливает развитие интеллектуальных операций. Первыми элементарными проявлениями выступают сенсомоторные действия

ребенка, которые направлены на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

Ж. Пиаже в своих работах писал, что первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, и их координации.

Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев. Успех в усвоении речи и ее понимания значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, которые называют взрослые, самостоятельно изучать, исследовать их [18, с. 62].

Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно в год ребенок начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но и с другими предметами, которые он употребляет в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикоснуться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и тому подобное).

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо. Нужно отметить, что восприятия слов (сенсорная речь) появляются у ребенка после 6 месяцев, однако, слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе «Где мама?» изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезнет. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не к конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом [50, с. 112].

Главной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. При этом мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Когда ребенок наблюдает окружающее, он замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда [9, с. 45]. Эти наблюдения еще далеки от осознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, и оно становится основным видом мышления ребенка в младшем дошкольном возрасте. Он решает «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Ребенок понимает сложные схематические изображения, представляет на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создает изображения.

По мнению Л.С. Выготского логическое мышление в психическом развитии стоит «выше» образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного. Он считает, что усвоение логических форм мышления будет неполноценным без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм [17, с. 112].

Словесно-логическое (вербально-логическое) мышление – один из видов мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкций. Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний из этапов исторического и онтогенетического развития мышления. В его структуре формируются и функционируют различные виды обобщений. Словесно-логическое мышление полностью протекает во внутреннем, умственном плане.

Словесно-логическое мышление ребенка начинает развиваться в конце дошкольного возраста и предполагает умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные

рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, который описал Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, – нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов – свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, то есть к возрасту 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой [53, с. 45].

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит в основном в два этапа. На первом из них ребенок усваивает знания слов, которые относятся к предметам и действиям, учится пользоваться ими при решении задач. А на втором этапе им познается система понятий, которые обозначают отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Второй этап обычно относится уже к началу школьного обучения.

Н.Н. Поддьяков изучал формирование внутреннего плана действий у детей дошкольного и младшего школьного возраста, которое характерно для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста [55, с. 37]. Автор выделил следующие этапы:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.
2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе — память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами

6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Изучая этапы развития детского мышления Н.Н. Поддьяков пришел к важному выводу, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач». При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения.

Другими словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [69, с. 237].

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим).

Трех-четырёхлетний ребенок может использовать слова, которые взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называют понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию рече-мыслительного развития детей, ограничив ее 2-7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с использованием понятиями, по крайней мере, в их начальной, конкретной форме [31, с. 60].

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Для мышления дошкольников характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи и в ее решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересно, что их увлекает. Младшие школьники, когда возникает необходимость регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим мышлением, думать тогда, когда это нужно, а не только тогда, когда интересно, когда нравится то, о чем надо думать [47, с. 403].

Конечно, в 6-7 лет понятийное мышление еще полностью не сформировалось, и все же задатки этого вида мышления уже есть.

Исследования детского мышления и его развития, в частности перехода от практического к логическому, были начаты Л. С. Выготским. Им же были намечены основные пути и условия этого перехода. Эти исследования, которые продолжили А. А. Люблинский, Г. И. Минская, Х. А. Ганькова и другие, показали, что практическое действие, даже на высшем уровне развития логического мышления остается как бы «в резерве». «Мышление руками» остается «в резерве» даже у подростков и взрослых, когда новую задачу они не могут решить сразу словесным путем – в уме [45, с. 167].

На понимании роли практического действия как начальной ступени процесса развития всех высших форм мышления человека построена концепция «поэтапного формирования умственного действия», которую разработал П. Я. Гальперин [18, с. 56]. На первом этапе ребенок использует для решения задачи внешние материальные действия. На втором эти действия только представляются и проговариваются ребенком (сначала громко, затем про себя). Лишь на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие «сворачивается» и уходит во внутренний план.

О. К. Тихомиров в своих работах исследованиях определяет логическое мышление как «рассуждающее, теоретическое мышление, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств» [62, с. 91]. Его же он называет аналитическим мышлением, которое развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека.

Огромное значение в учебной деятельности младшего школьника имеет операция сравнения. Ведь большая часть усвояемого материала именно в младших классах построена на сравнении. Эта операция лежит в основе классификации явлений и их систематизации. Для овладения операциями сравнения человек должен научиться видеть сходное в разном и

разное в сходном. Исследования Е. Н. Шиловой, Т. В. Косма и многих других убедительно показали, что ошибки в выполнении операции сравнения – результат неумения учеников производить нужное умственное действие [37, с. 147]. Их просто не учили этому.

Исследования показали также, что для логического мышления младших школьников характерна еще одна особенность – однолинейное сравнение, то есть они, устанавливая либо только различие, не видя сходства (чаще всего), либо только сходное и общее, не устанавливая различного. К тому же выступает заметная разница между практическим установлением сходства и различия и умением доказывать, обосновать свое суждение, то есть объяснить, что такое «сравнение» и что означает «сравнить».

Совершенство логических умозаключений сохраняется и в других мыслительных процессах: в установлении причинно-следственных связей, в классификации и ответах на поставленные взрослыми вопросы, которые требуют планирования, догадки, поиска решения.

Говоря о словесно-логическом мышлении детей младшего школьного возраста и, опираясь на все указанное выше, можно сделать вывод, что особенности этого вида мышления у младших школьников проявляются в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной мыслительной операции, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения. Также на этом возрастном этапе для развития словесно-логического мышления характерно однолинейное сравнение, дети устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее. Но уже к 10 годам ребенку доступны логические суждения, оперирования понятиями, переходы к обобщениям и выводам.

Таким образом, мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и тому подобное. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. К 3-5 годам

понятие еще опирается на один признак, к 6-7 годам выделяются уже общие, групповые признаки. Основные анатомо-физиологические изменения высшей нервной деятельности завершаются в возрасте 15-17 лет. В этом возрасте и завершается процесс формирования словесно-логического мышления.

1.3 Особенности словесно-логического мышления младших школьников

К началу младшего школьного возраста психическое развитие ребёнка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь - уже прошли достаточно долгий путь развития.

Различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребёнка, функционируют не изолированно друг от друга, а представляют сложную систему, каждый из них связан со всеми остальными. Эта связь не остаётся неизменной на протяжении детства: в разные периоды ведущее значение для общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов [53, с. 71].

Психологические исследования показывают, что в этот период именно мышление в большей степени влияет на развитие всех психических процессов [54, с. 78].

Ведущим для младшего школьного возраста является словесно-логическое, понятийное мышление, которое формируется постепенно на протяжении всего этого возраста. В начале данного возрастного периода основным является наглядно-образное мышление, поэтому, если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объём такого рода занятий сокращается. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний,

младший школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой.

Словесно-логическое мышление позволяет ученику решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. У ребёнка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения [35, с. 15-23].

Младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим логическим мышлением, думать тогда, когда надо.

Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует задания учителя на уроке, побуждающие детей к познавательной мотивации.

При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно просит школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения [61, с. 68]. Младший школьник регулярно становится в систему, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения.

В процессе решения учебных задач у детей формируются такие операции логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация [23, с. 11].

Овладение анализом начинается с умения ребёнка выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки. Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В

зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойства предмета. Умение выделять свойства даётся младшим школьникам с большим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребёнка должно проделывать сложную работу абстрагирования свойства от предмета. Как правило, из бесконечного множества свойств какого-либо предмета первоклассники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется [20, с. 100]. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств.

Параллельно с овладением приёмом выделения свойств путём сравнения различных предметов необходимо выводить понятие общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаков, при этом используются такие операции мышления как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Умение выделять существенное способствует формированию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие даётся младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного.

В процессе обучения задания приобретают более сложный характер: в результате выделения отличительных и общих признаков уже нескольких предметов, дети пытаются разбить их на группы. Здесь необходима такая операция мышления как классификация [6, с. 179]. В начальной школе необходимость классифицировать используется на большинстве уроков, как при введении нового понятия, так и на этапе закрепления.

В процессе классификации дети осуществляют анализ предложенной ситуации, выделяют в ней наиболее существенные компоненты, используя операции анализа и синтеза, и производит

обобщение по каждой группе предметов, входящих в класс. В результате этого происходит классификация предметов по существенному признаку [70, с. 173].

Как видно из вышеизложенных фактов все операции логического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе. Только взаимообусловленное их развитие способствует развитию словесно-логического мышления в целом. Приёмы логического анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации необходимы учащимся уже в первом классе, без овладения ими не происходит полноценного усвоения учебного материала.

Словесно-логическое мышление обнаруживается, прежде всего, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от практического логическое мышление осуществляется только словесным путем. Человек должен рассуждать, анализировать и устанавливать нужные связи мысленно, отбирать и применять к данной ему конкретной задаче известные ему подходящие правила, приемы, действия [61, с. 52]. Он должен сравнивать и устанавливать искомые связи, группировать разные и различать сходные предметы и все это выполнять лишь посредством умственных действий

Многие ученые говорят о том, что для умственного развития существенное значение имеет овладение системой знаний и мыслительными операциями (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Шардакойи другие), интеллектуальными умениями (Д. В. Богоявленский, В. И. Зыкова, Н. А. Менчинскаяи др.), приемами умственной деятельности (Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. В. Занков, Г. С. Костюк и другие). Однако, вопрос о влиянии приемов мышления на умственное развитие учащихся (особенно младшего школьного возраста) остается не до конца решенным.

Следует отметить, что в зарубежной психологической литературе приемы умственной деятельности не выделяются в качестве особого объекта исследования. Только в некоторых работах ставится вопрос о влиянии усвоенных «способов» на решение проблемных задач в условиях переноса (ближнего и дальнего) [44, с. 119].

В связи с этим в данных исследованиях обсуждается вопрос о соотношении между опытом и тем новым, что усваивается в процессе переноса. Общим для всех этих работ является, что авторы не связывают вопросы обучения приемам и вопрос о переносе с умственным развитием учащихся [23, с. 66].

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие прием трактуется как способ, то, как интеллектуальное умение, алгоритм или умственное действие. Различают приемы учебной работы, отражающие специфику каждого учебного предмета, и приемы умственной деятельности, с помощью которых учащиеся осуществляют эту деятельность в процессе учения (приемы запоминания, анализа, абстрагирования и др.) [28, с. 153].

Все определения приема исходят из того, что содержательная и операционная стороны умственной деятельности формируются в учебной деятельности.

Эффективность и качество умственного труда при решении учебных задач находится в прямой зависимости от уровня сформированности системы приемов мышления. Овладение этой системой оказывает существенное влияние на процесс целенаправленного формирования культуры умственного труда школьников и положительных мотивов учения.

Таким образом, приемы умственной деятельности из цели обучения превращаются в средство обучения путем активного и разнообразного их применения. При такой организации обучения возрастают возможности

развития содержательного; операционного и мотивационного компонентов мышления.

При выборе приемов для обучения учащихся Е. О. Зейлигер-Рубинштейн исходит из логики науки, а И. С. Якиманская [70, с. 28] только из особенностей умственной деятельности школьников. Большую роль играют в обучении приемы, задачей которых является проведение логической работы (сравнение, анализ и синтез, индукция и дедукция). Объективно прием умственной деятельности выражается в перечне действий.

Например, приемы абстракции – это способы, которыми учащиеся осуществляют процессы отвлечения, позволяющие мысленно вычленивать и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные свойства, стороны или состояния предмета. Абстракция лежит в основе процессов обобщения и образования понятий. Эмпирическому и теоретическому уровням мышления соответствуют формальная и содержательная абстракция.

Показателем того, что прием умственной деятельности сформирован, является его перенос на решение новых теоретических и практических задач. Осознанность проявляется в том, что ученик может своими словами рассказать, как надо использовать данный прием [54, с. 92]. Поэтому при формировании приемов надо подводить учащихся к осознанию этих приемов уже в самом начале введения приема.

Показателем степени обобщения приемов является диапазон их переноса. По степени обобщенности приемы подразделяются на две группы – узкие (или частные) и широкие, которые используются при решении широкого круга задач.

Пока школьник овладевает приемом в данном учебном предмете независимо от других учебных дисциплин (межпредметных связей) – прием носит узкий характер.

Так, например, младший школьник может усвоить прием рассмотрения объектов (сезонов) с разных точек зрения на природоведческом материале и независимо от того — на уроках чтения будут изучаться статьи по данному сезону. В этом случае он усваивает два отдельных узких приема, каждый из которых он может применить при решении определенного круга конкретных задач. Учащийся овладевает широким приемом в том случае, если создаются условия для обобщения аналитических приемов на материале различных учебных дисциплин (природоведение, чтение, труд, изобразительное искусство, музыка и пение), так как содержание учебных программ в том или ином виде направлено на изучение природоведческого материала средствами данного учебного предмета [40, с. 112]. Однако методические рекомендации слабо ориентируют учителя на осуществление межпредметных связей, что сдерживает развитие мышления.

Общеизвестно, что приемы абстрагирования играют, важную роль в усвоении знаний. При соответствующем обучении (специально продуманным с точки зрения развития школьников) названные приемы обеспечивают сдвиги в общем развитии учащихся.

Особое значение для полноценного развития школьников имеет обучение обобщенным приемам противопоставляющей абстракций, то есть процессу сознательного выделения и расчленения существенных и несущественных признаков предметов и явлений, с опорой на обобщенное знание о тех и других признаках.

При обучении школьников приемам сознательного противопоставления существенных и несущественных признаков в предметах и явлениях можно выделить следующие рациональные способы [40, с. 71]:

а) учащийся выделяет и расчленяет признаки через сравнение и обобщение двух или нескольких заданных объектов, опираясь на обобщение знания об этих объектах;

б) соотносит усвоенное понятие с заданным объектом.

Описанный выше прием мыслительной деятельности в условиях расчленяющей абстракции оказывает существенное влияние на общее развитие учащихся, на изменение структуры познавательной деятельности, на глубину и прочность знаний. Овладение данным приемом в обучении имеет теоретическое и практическое значение еще и потому, что не всякое обучение носит развивающий характер. Приобретение знаний не всегда означает для школьников продвижение в общем развитии.

Обучение приемам умственной деятельности имеет большое значение для устранения перегрузки учащихся и формализма в усвоении знаний, так как главный источник перегрузки и формализма знаний заключается в неумении школьников рационально работать с учебником, слабая сформированность приемов мышления, которые позволяют наикратчайшим путем добиться успехов в познавательной деятельности [44, с. 202].

Кроме того, использование приёмов умственной деятельности открывает перед школьниками возможности осмысленного подхода к решению новых задач, тем самым рационализируется вся учебная деятельность детей. В теоретическом отношении поставленная нами задача исследования – вносит определенный вклад в решение проблемы о соотношении между усвоением знаний и общим развитием младших школьников.

Работу над формированием приемов мышления школьников нужно начинать с первых шагов школьного обучения и вести на протяжении всего периода обучения, постепенно усложняя ее в соответствии с возрастными особенностями детей и в зависимости от содержания и методов обучения. Несмотря на то, что каждый учебный предмет имеет свои особенности, но приемы мышления, формируемые в процессе начального обучения, по существу, остаются одними и теми же: меняется

лишь их сочетание, варьируются формы их применения, усложняется их содержание [54, с. 171].

Как уже указывалось ранее, в начале обучения в школе у детей преобладающей формой мышления является наглядно-образное мышление, выполняющее на предшествующем генетическом этапе ведущую роль среди других форм интеллектуальной деятельности и достигшее более высокого уровня, чем другие формы. Способы его, связанные с наглядной опорой и практическими действиями, дают возможность познания объектов с их внешними свойствами и связями, не обеспечивая аналитического познания их внутренних отношений.

На первоначальных ступенях аналитико-синтетические операции, выполняющие функции способа усвоения нового содержания знаний, еще не обладают всеми необходимыми для выполнения этой функции свойствами (обобщенность, обратимость, автоматичность) [54, с. 159]. Отмеченные различными исследователями явления несоответствия между операциями анализа и синтеза при обучении грамоте, их бессистемности свидетельствуют о недостаточной обобщенности и обратимости операций, еще связанных с наглядными и практическими действиями и опирающихся на наглядно-образное содержание.

В условиях четко управляемого обучения, в котором мыслительные действия и операции являются специальным предметом обучения, обеспечивается своевременный переход от низших ступеней анализа к высшим, и первоклассники быстро изживают отмеченные ошибки [40, с. 202].

В оперировании наглядным материалом высокого уровня развития достигают операции сопоставления и противопоставления признаков, их абстрагирования и обобщения, включение и исключение понятий, классов. Например, наиболее доступными для учащихся 1-2 классов являются понятия пространственных отношений между предметами (выше-ниже, ближе-дальше и др.).

Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духовного развития ребенка. Наблюдается больше, чем у дошкольников, равновесие процессов возбуждения и торможения, хотя склонность к возбуждению у них еще велика [20, с. 81]. Все эти изменения создает благоприятные предпосылки для вхождения ребенка в учебную деятельность, требующую не только умственного напряжения, но и физической выносливости

Под воздействием обучения у детей формируются два основных психологических новообразования – произвольность психических процессов и внутренний план действий (их выполнение в уме) [20, с. 55]. Решая учебную задачу, ребенок вынужден, например, направлять и устойчиво сохранять свое внимание на таком материале, который хотя сам по себе ему и не интересен, но нужен и важен для последующей работы. Так формируется произвольное внимание, сознательно концентрируемое на нужном объекте. В процессе учения дети овладевают также приемами произвольного запоминания и воспроизведения, благодаря которым они могут излагать материал выборочно, устанавливать смысловые связи. Решение разнообразных учебных задач (природоведческих, математических и др.) требует от детей осознания замысла и цели действий, определения условий и средств их выполнения, умения про себя примеривать возможность их осуществления, т. е. требует внутреннего плана действия. Произвольность психических функций и внутренний план действий, проявление способности ребенка к самоорганизации своей деятельности возникают в результате сложного процесса интериоризации внешней организованности поведения ребенка, создаваемой первоначально взрослыми людьми, и особенно учителями, в ходе учебной работы [28, с. 196].

Таким образом, логическое мышление, является высшей ступенью умственного развития ребенка и проходит длительный путь развития. На

ранних ступенях развития ребенок накапливает чувственный опыт и научается решать практическим путем ряд конкретных, наглядных задач. Осваивая речь, он приобретает возможность формировать задачу, задавать вопросы, строить доказательства, рассуждать и делать выводы. Ребенок овладевает понятиями и рядом умственных действий.

Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения).

В результате целенаправленного обучения, продуманной системы работы можно добиться в начальных классах такого умственного развития детей, которое делает ребенка способным к овладению приемами словесно-логического мышления общими для разных видов работ и усвоения разных учебных предметов, для использования усвоенных приемов при решении новых задач, для предвидения определенных закономерных событий или явлений.

Выводы по первой главе

Проблема мышления и его развития в детском возрасте – одна из активно разрабатываемых в современной психолого-педагогической науке и практике.

Мышление – это специально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза.

В настоящее время существует большое количество определений понятия мышления. Но всех их объединяет то, что мышление является формой человеческого познания и представляет собой отражение действительности.

Процесс мышления имеет ряд особенностей, как любой психический процесс. Например, одной из таких особенностей можно считать его опосредованный характер, то есть происходит восприятие одних свойств через другие с опорой на чувственный опыт - это и позволяет познавать общее и существенное в объектах действительности. Другая не менее важная характеристика – это обобщенность процесса мышления. С помощью этого свойства происходит познание общего и существенного в объектах действительности, и оно возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом.

Основная функция мышления – это расширения границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Также одной из основных задач этого психического процесса является выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Любая мыслительная деятельность людей характеризуется через ряд мыслительных операций: сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления – опосредования, то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Принято выделять три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В рамках данного исследования интерес составляет словесно-логическое мышление, а именно процесс формирования данного вида мышления у детей младшего школьного возраста. Потому что этот возрастной этап является сензитивным для развития словесно-логического мышления.

Сначала для детей характерно однолинейное сравнение, дети устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее. Но позже ребенку доступны логические суждения, оперирования понятиями,

переходы к обобщениям и выводам. Этот факт говорит о том, что мышление ребенка развивается постепенно, в связи с анатомо-физиологическими изменениями и совершенствованием высшей нервной деятельности.

Именно в ходе обучения формируется словесно-логическое мышление: дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Изучением детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в нашей стране занимались такие ученые как В. В.Ковалев, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, И. А. Юркова.

Термин «задержка психического развития» был предложен Г. Е. Сухаревой в 1959 году. Под задержкой психического развития понимают замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами. Это понятие появилось в отечественной психологии в 60-х гг. XX в. на основе и в результате начавшегося на десятилетие раньше изучения детей, как испытывающих стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, так и таких, которые, будучи диагностированными как у детей с нарушением интеллекта, через непродолжительный период обучения в специальной (коррекционной) школе начинали успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности [38, с. 83].

Изучение зарубежного опыта исследований детей, испытывающих трудности в обучении в школе показывает, что однозначной трактовки сущности и причин этих затруднений нет. В США, Англии, Германии эта категория детей обозначалась как «дети с трудностями в обучении», как «дети, имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением

поведения», а также «дети с минимальными повреждениями мозга» [8, с. 7].

В специальной литературе существуют варианты определений рассматриваемого понятия [14, с. 34-35].

Никишина В.Б. считает, что задержка психического развития – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов [48, с. 37-38]. Понятие «задержка» подчеркивает временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия для обучения и развития детей данной категории.

Синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [1, с. 137].

По мнению Ю. А. Костенковой, задержка психического развития – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [30, с. 24].

В результате многолетних психолого-педагогических исследований были определены сущность и структура данного дефекта, его симптоматика, этиология. Состояние ЗПР дифференцируется и по степени, и по характеру отклонений.

Клинические и психологические исследования, проведенные Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер и другими учеными позволили выделить четыре генезисных типа задержки психического

развития: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения [34, с. 23-26]:

1. ЗПР конституционного происхождения. Этот тип обусловлен задержкой формирования лобных систем, с которыми связаны высшие специфические человеческие формы поведения и деятельности. Эмоционально-волевая сфера этих детей находится на более ранней ступени развития. Для этих детей характерно преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости. Также отсутствует ответственности и чувство долга.

Отмечается, что дети отстают в физическом развитии на 1,5-2 года от нормально развивающихся сверстников. Для этой категории характерна выразительная жестикуляция, живая мимика, быстрые и порывистые движения. Они неустойчивы в игре и быстро утомляются при однообразных заданиях, требующих удержания внимания довольно долгое время (математика, рисование, письмо, чтение).

Детям свойственна слабая способность к умственному напряжению, повышенная внушаемость и подражательность. На занятиях «выключаются» и не всегда выполняют задание педагога, преимущественно выполняя все в игровой форме. Эти дети любят фантазировать, вытесняя и заменяя неприятные для них жизненные ситуации.

М. С. Певзнер и Т. А. Власова в своих работах связывают затруднения в обучении у детей с конституционным типом задержки психического развития с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов [13, с. 3].

2. ЗПР соматогенного происхождения. В. В. Ковалев в своих работах отмечает, что задержка обусловлена длительной соматической недостаточностью различного генеза: аллергическими состояниями,

хроническими инфекциями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы, в первую очередь сердца [52, с. 12].

Главная особенность этого типа ЗПР проявляется в стойкой астении, снижающей и общий психический тонус. Часто у этих детей можно наблюдать задержку эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, который вызван рядом невротических наслоений – боязливостью и неуверенностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванный режимом ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка приводят к стойким сдвигам его нервно-психической сферы (вегетативных функций и эмоционального развития). В результате наблюдается аномальное, патологическое развитие личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, которые не представляют собой патологию, а заключаются в дефиците знаний и умений по причине недостатка интеллектуальной информации.

В исследованиях Г.Е. Сухаревой и В. В. Ковалева говорится о том, что ЗПР психогенного происхождения наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости [63, с. 37]. Чаще причина заключается в гипоопеке – воспитание ребенка происходит в условиях безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувства ответственности и долга, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты патологической незрелости эмоциональной сферы в виде импульсивности,

аффективной лабильности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения учебной информации.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип встречается чаще других вышеописанных типов, обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Отмечается негрубая органическая недостаточность нервной системы, чаще остаточного характера.

При изучении анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев присутствует негрубая органическая недостаточность нервной системы, чаще всего – резидуального характера: патологию беременности, асфиксию и травму при родах, недоношенность, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни, постнатальные нейроинфекции и т.д.

В исследованиях В. В. Лебединского [34, с. 45], Н. Л. Белопольской [3, с. 56] показано, что амнестические данные указывают на частое замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статических функций, речи, ходьбы, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

Одна из главных особенностей задержки психического развития церебрально-органического типа – это незрелость эмоционально-волевой сферы и нарушение познавательной деятельности.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций; характерна слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний. Для игровой деятельности этой категории детей характерно бедность воображения и творчества, однообразие и монотонность.

Исследования под руководством В. И. Лубовского, проведенные еще в НИИ дефектологии АПН СССР, констатировали, что у этих детей наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточное развитие

зрительного и тактильного восприятия, фонематического слуха, сенсорной и моторной стороны речи, зрительно-моторной координации, долговременной и кратковременной памяти, и т.д. [39, с. 25].

Нужно отметить, что для всех типов ЗПР характеризуются неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере [12, с. 72]. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности.

Только компетентная медико-педагогическая комиссия, состоящая из высококвалифицированных специалистов соответствующего профиля, может дифференцировать ЗПР от умственной отсталости. Ниже представлены основные отличительные и дифференциальные характеристики ЗПР и нарушения интеллекта.

В отличие от детей с нарушением интеллекта у детей с ЗПР выше обучаемость, они лучше используют помощь учителя или старших и способны осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание или выбирать адекватный стереотип поведения в аналогичной ситуации [52, с. 12-16].

При овладении чтением, письмом, счетом они часто обнаруживают ошибки такого же типа, что и у детей с нарушением интеллекта, но тем не менее у них имеются качественные отличия. Так, при слабой технике чтения дети с ЗПР всегда пытаются понять прочитанное, прибегая, если надо, к повторному чтению (без указания учителя). Дети с нарушением интеллекта не могут понять прочитанное, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и нелогичным.

В письме обращает на себя внимание неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность и т. п., что, по мнению специалистов, может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия. Вызывает затруднения фонетический и фонетико-фонематический анализ.

При изучении математики имеют место трудности в овладении составом числа, счетом с переходом через десяток, в решении задач с косвенными формулировками условия и т. д.

Поскольку работникам дошкольных учреждений и учителям начальных классов достаточно часто приходится сталкиваться с этой категорией детей, остановимся несколько подробнее на характеристике особенностей овладения детьми с ЗПР основными общеобразовательными дисциплинами и особенностей их изучения в специальных школах (классах) для этой категории детей.

Анализ устной речи детей с ЗПР показал, что она удовлетворяет потребности повседневного общения. В ней нет грубых нарушений произношения, лексики, грамматического строя. Однако речь детей в целом, как правило, смазанная, недостаточно отчетливая, что связано с малой подвижностью артикуляторного аппарата.

Недостатки произношения, а иногда и восприятия у некоторых детей связаны с какой-либо одной парой звуков, при хорошем произнесении и различении всех остальных. Для коррекции дефектов произношения в специальных школах для детей с ЗПР предусмотрены логопедические занятия [13, с. 71].

Основные задачи подготовительного периода состоят в том, чтобы привлечь внимание детей к слову, сделать речь в целом предметом их сознания. Особое значение в этот период придается формированию и развитию фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, внятности и выразительности речи.

Поступающим в школу детям с ЗПР присущи специфические особенности психолого-педагогического характера. Они не обнаруживают готовности к школьному обучению, у них нет нужного для усвоения программного материала запаса знаний, умений и навыков. Поэтому они оказываются не в состоянии без специальной помощи овладеть счетом, чтением и письмом. Они испытывают затруднения в произвольной

деятельности. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы. Учащиеся с ЗПР быстро утомляются, иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность [63, с. 56].

Все это говорит о том, что ЗПР проявляется как в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности. Последнее проявляется в том, что интеллектуальные способности ребенка не соответствуют его возрасту.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причем это касается всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и особенно словесного материала, что не может не сказываться на успеваемости. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных с такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. Это обстоятельство в ряде случаев заставляет педагогов начальных классов ставить вопрос об умственной отсталости ребенка.

Однако проведенные еще в советское время исследования [38, с. 69] показали, что при самостоятельном анализе и описании объекта, имеющего по меньшей мере 20 признаков, дети с ЗПР в среднем выделяют 6-7, в то время как их нормально развивающиеся сверстники выделяют не менее 12. Но эти же дети (с ЗПР) при оказании необходимой помощи (при объяснении принципа выполнения задания, выполнении аналогичного задания под руководством учителя) при повторном выполнении выделяют уже 10-11 признаков. Дети с нарушением интеллекта до и после оказания им помощи выделяют 4-5 и 5-6 признаков соответственно. То обстоятельство, что дети с ЗПР после помощи оказываются в состоянии

выполнить предложенное задание на близком к норме уровне, позволяет говорить об их качественном отличии от детей с нарушением интеллекта.

Своеобразна и речь рассматриваемой категории детей. Многим из них присущи дефекты произношения, что, естественно, приводит к затруднениям в процессе овладения чтением, письмом. Они имеют бедный (особенно активный) словарный запас. Имеющиеся у детей в словаре понятия зачастую неполноценны – сужены, неточны, а иногда и просто ошибочны. Дети с ЗПР плохо овладевают эмпирическими грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречается много неправильных грамматических конструкций. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется [13, с. 12-16]. Дети с ЗПР испытывают трудности в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций и некоторых частей речи.

Речь детей с ЗПР младшего школьного возраста качественно отличается от речи их нормально развивающихся сверстников и детей с нарушением интеллекта. У них позже, чем в норме, возникает период детского «словотворчества», затягивается период использования в речи «неологизмов». У детей с интеллектуальной недостаточностью этот период отсутствует вообще [13, с. 49].

Значительным своеобразием отличается поведение этих детей. После поступления в школу, в начальном периоде обучения они продолжают вести себя так, как дошкольники. Ведущим видом деятельности продолжает оставаться игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе, к учебе [48, с. 51]. Учебная мотивация отсутствует или выражена крайне слабо. Ряд исследователей считает, что состояние их эмоционально-волевой сферы и поведения соответствует как бы предшествующей возрастной стадии развития.

Важно отметить, что в условиях массовой школы ребенок с ЗПР впервые начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая выражается прежде всего в его неуспеваемости. Это, с одной стороны,

ведет к появлению и развитию чувства неполноценности, а с другой – к попыткам личной компенсации в какой-либо другой сфере, иногда – в различных формах нарушения поведения.

Очевидно, что по особенностям учебной деятельности, характеру поведения, состоянию эмоционально-волевой сферы дети с ЗПР значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников [13, с. 12]

Таким образом, в зависимости от происхождения (церебрального, конституционного, соматогенного, психогенного), а также от времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов задержка психического развития дает разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. В результате изучения психических процессов и возможностей обучения детей с ЗПР был выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой сфере, поведении и личности в целом, что и отличает детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников.

В условиях массовой общеобразовательной школы дети с ЗПР, естественно, попадают в категорию стабильно неуспевающих, что еще более травмирует их психику и вызывает негативное отношение к обучению. Несоответствующие условия приводят к снижению качества познавательного развития изучаемого потенциально компенсируемого и корригируемого контингента обучающихся.

2.2 Особенности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

При изучении детей с задержкой психического развития отмечается выраженное отставание и своеобразие в развитии познавательной деятельности этой категории детей, начиная с ранних форм мышления.

Отставание в развитии мышления — одна из основных черт, отличающая детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников.

Неравномерно развиваются у детей с задержкой психического развития все виды мышления. У. В. Ульenkova отмечает, что наблюдается более высокий уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в сравнении со словесно-логическим [64, с. 55].

Исследование Т. В. Егоровой показало, что при сравнении разных видов деятельности, требующих наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, наибольшие затруднения вызывает у младших школьников с ЗПР решение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным в наименьшей степени [21, с. 34].

Как отмечает С. Г. Шевченко, на развитие словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития отрицательно влияет малый запас знаний об окружающем мире, отличающихся нечёткостью, диффузностью и бессистемностью [67, с. 41].

В диссертационном исследовании Т. А. Стрекаловой показано, что большинство детей с ЗПР не могут самостоятельно строить умозаключения путём сопоставления суждений, и испытывают выраженные трудности в обосновании истинности и ложности суждений. Т. А. Стрекаловой сопоставлены уровни развития наглядного и словесно-логического мышления и выявлена положительная корреляция между умениями решать наглядные задачи и возможностями построения суждений и умозаключений [60, с. 55].

По данным исследования Т. В. Егоровой, В. И. Лубовского, Т. Д. Пускаевой, У. В. Ульenkовой отставание мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления.

У детей с задержкой психического развития наблюдается дефицит мотивационного компонента, проявляющийся в том, что познавательные процессы абсолютно не интересуют таких учеников. Мыслительная

деятельность побуждается внешними и внутренними мотивами. Специфичны и наиболее значимы при этом мотивы внутренние, связанные с потребностью в достижении результата и нахождении способа его получения. По отношению к ним любые другие мотивы - избегания неуспеха, престижные, соревновательные, игровые и другие – выступают в роли внешних [64, с.187]. Поэтому развитие мотивационного компонента мыслительной деятельности детей с ЗПР связано, прежде всего, с развитием внутренних мотивов.

Практически всегда на уроках дети с ЗПР сразу становятся вялыми, скучными или, наоборот, излишне беспокойными, совершенно не могут сосредоточиться на задании. У таких детей наблюдается крайне низкая познавательная активность, они избегают умственного напряжения. Эту особенность отмечала еще Т. А. Власова, говоря о том, что в сравнении с нормально развивающимися сверстниками дети с задержкой развития характеризуются сниженным уровнем познавательной активности [13, с. 52]. Это проявляется прежде всего в их недостаточной любознательности.

Эта же закономерность отмечена у детей с задержкой психического развития в несформированности регуляционно-целевого компонента. Т. В. Егорова отмечает в своем исследовании, что дети с задержкой психического развития «Не могли в ходе решения задания контролировать свои действия. Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задании [65, с. 121]. Испытуемые, как правило, не анализировали исходные условия задачи, не планировали своих действий, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант».

Т. В. Егорова говоря о низком уровне сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР, указывает на своеобразие их мыслительного процесса уже на начальном этапе деятельности, которым является ориентирование. Она обращает внимание на то, что при выполнении учебного, практического задания для детей с задержкой психического

развития характерным является отсутствие или кратковременный характер данного этапа [21, с. 271].

Вследствие низкой познавательной активности дети с задержкой психического развития, по наблюдениям Т. В. Егоровой, не осуществляют поиск рациональных приёмов решения задачи, не стремятся проверить выполненное задание. Довольно часто проявляется неумение этих детей выслушать инструкцию до конца, стремление как можно скорее приступить к практическому выполнению задания. Эти факты нашли подтверждение в ряде научно-экспериментальных работ Н. А. Менчинской и А. Н. Цымбалюк [43, с. 341].

Дети с ЗПР обычно не ставят цели, не ищут рационального способа решения. Как отмечает Н. П. Вайзман, невозможность словесного объяснения выполненных действий свидетельствует о неосознанности мышления.

Еще одной важной особенностью у детей с задержкой психического развития является несформированность мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Они служат составляющими логического мышления.

Анализ мыслительных операций у детей с ЗПР провела Т. В. Егорова. Исследователь обнаружила, что процесс анализа объекта протекает у детей данной категории на более низком уровне, чем у нормально развивающихся детей. Дети с задержкой психического развития выделяют меньше признаков при отсутствии систематического подхода. Часто они действуют хаотически, без определенного плана [21, с. 114]. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Особенно большие трудности дети испытывают при необходимости включать один и тот же объект в разные системы обобщений, отражающие сложные и многообразные взаимоотношения между явлениями реальной действительности. Одной из причин таких ошибочных решений может быть и неправильная актуализация родовых понятий.

Процесс решения задач при помощи взрослого также происходит у детей данной категории по-другому, чем у детей с нарушением интеллекта. Дети с ЗПР нуждаются в помощи взрослого, но в большинстве случаев оказанную им помощь могут использовать продуктивно [21, с. 114].

З. И. Калмыкова на основе экспериментальных данных утверждает, что младшие школьники с ЗПР отличаются от своих сверстников по возможности абстрагировать и обобщать существенное в воспринимаемом материале [29, с. 77]. Типичной для них является поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, что особенно ярко выражено в словесно-логическом плане; в интуитивно-практическом плане

Такие исследователи как Ю. Г. Демьянов, Т. А. Стрекалова отмечают, что по построению логических суждений и умозаключений по аналогии дети с ЗПР ближе к нормально развивающимся детям, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений – детям с нарушением интеллекта. Для детей с задержкой психического развития характерна и инертность мышления, которая проявляется в разных формах. Так, при обучении у детей формируются малоподвижные, косные ассоциации, которые не поддаются перестройке [27, с. 118].

Еще одной особенностью мышления детей с ЗПР, как считает Н. А. Менчинская, является снижение познавательной активности. Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети. Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько расторможены, многословны. При обучении недостаточность познавательной активности проявляется и в том, что часто эти учащиеся не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи [43, с. 346].

И. А. Симонова утверждает, что в зависимости от характера задания, предъявляемого при исследовании, уровень развития речи у младших

школьников с ЗПР может быть то более высоким, то более низким. Поэтому делается вывод, что для детей этой категории характерно скорее не нарушение, а своеобразие речевого развития. В речи, как и в мышлении, четко проявляется незрелость личностного компонента и недостаточность контроля. Часто дети правильно выполняют задания, но не могут дать объяснения своим действиям.

Характеризуя мыслительные особенности детей с ЗПР, нельзя не отметить различия и внутри данной группы детей. Так, при задержке психического развития конституционального, соматогенного, психогенного происхождения наблюдаются менее выраженные нарушения мыслительной деятельности. Дети с данными типами задержки психического развития правильно понимают задание и ориентируются в его смысловой стороне. Проявляют вдумчивое отношение к цели задания, стремятся осознать заключенный в ней вопрос [66, с. 46]. Так, в ходе выполнения тестовых проб просят повторить задание, проговаривают вслух, стремясь уяснить для себя его смысл. В случае если смысл задания непонятен, отказываются от работы («Я не умею так», «Мне непонятно»).

Обнаруживается способность к переключению на новые виды деятельности с сохранением целенаправленности при выполнении нового задания. При выполнении всех заданий осуществляют положительный перенос усвоенных приемов и способов деятельности на решение последующих заданий. Однако эти характеристики непостоянны, зависят от общего состояния организма ребенка в данный момент. В состоянии усталости, истощения эти дети выполняют задания, как правило, ниже своих возможностей, обнаруживая при этом сходные черты с нарушениями в мыслительной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями (повышенная отвлекаемость, трудности переключения на новые виды деятельности, неумение сосредоточиться) [27, с. 341]. При условии нормальной работоспособности дети с задержкой психического развития обнаруживают способность к установлению логических и смысловых связей в

мыслительной задаче, а также сохраняют целенаправленность при выполнении задания.

Дети с церебрально-органической задержкой имеют более глубокое нарушение мыслительной деятельности. Особо сильно это проявляется при решении словесно-логических задач. Они практически не критичны к своим решениям.

Это подтверждает исследование Т. В. Егоровой, в котором проанализированы способности детей с ЗПР к решению наглядно-практических и наглядно-образных задач. Она выявила, что одни дети приближаются к нормально развивающимся, для других, более многочисленных, характерны низкая познавательная активность, слабость контроля, отсутствие этапа ориентировки в задании, неумение анализировать исходные условия, планировать свои действия и предвидеть результат [21, с. 201].

Нужно отметить, что словесно-логическое мышление составляет основу благоприятного формирования общеучебных знаний, умений и навыков, которые требуются школьной программой. Учащиеся младших классов с задержкой психического развития имеют низкий уровень словесно-логического мышления, вследствие чего испытывают значительные трудности при решении арифметических задач, при овладении приемами устного счета, преобразовании величин [68, с. 23]. Математика для большинства учащихся с задержкой психического развития – наиболее трудный предмет, так как требует от учащихся преобладания специфических способностей: умения анализировать и обобщать материал; наличия специфической математической памяти, мыслить отвлеченно, абстрактными категориями; гибкости мышления.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития наблюдается своеобразие в развитии словесно-логического мышления, которое проявляется в недостаточной несформированности основных форм и компонентов мышления.

Также у данной категории детей не сформированы или недостаточно сформированы такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация, которые составляют основу логического мышления.

Обобщая вышесказанное, нужно отметить, что для младших школьников с ЗПР характерно значительное отставание в развитии словесно-логического мышления, что убедительно свидетельствует о необходимости проводить коррекционно-развивающую работу с целью формирования у детей с задержкой интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

2.3 Организация психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога

В настоящее время одним из приоритетных направлений в оказании образовательных услуг детям с ЗПР является инклюзивное образование. Сегодня инклюзия понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников, при создании соответствующих условий. Одно из основных условий, составляющих успешность инклюзии является организация психолого-педагогического сопровождения, которая подразумевает под собой комплексную технологию, особую культуру поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [32, с. 37].

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения, как

инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов [59, с. 376].

Сегодня в современной науке психолого-педагогическое сопровождение – одно из активно разрабатываемых вопросов. В соответствии с подходом М. Р. Битяновой [4, с. 345], психолого-педагогическое сопровождение, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде.

В то же время, следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении деятельности педагога-психолога или педагога, но и других специалистов – учителей-логопедов, дефектологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, это понятие может быть в наиболее широком смысле транслировано образовательной среде в целом.

В соответствие с чем, в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения определяются конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей (законных представителей), других участников образовательной деятельности, экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ как компонента адаптированной образовательной программы. Каждое из этих направлений деятельности специалистов и педагогов включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

В ходе данного исследования рассматривается вопрос организации психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с задержкой

психического развития. Занятия учителя-дефектолога в этом процессе составляют основное звено в рамках общеобразовательной школы.

Содержание работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе исходит из цели деятельности специалиста, которая заключается в обеспечении своевременной специализированной помощи учащимся классов коррекционно-развивающего обучения в освоении ими обязательного минимума содержания образования в условиях массовой школы. Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога, основываясь на принципах коррекционной педагогики, строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в соответствии со структурой и характером нарушений, их влиянием на учебную деятельность и общее развитие ребенка.

Основная деятельность учителя-дефектолога в школе направлена на детей с задержкой психического развития, которые продолжают испытывать трудности в овладении учебными знаниями, умениями, навыками и в условиях обучения в коррекционных классах.

Содержание работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе исходит из необходимости обеспечения своевременной специализированной помощи в освоении обязательного минимума содержания образования детям с ЗПР, испытывающим трудности обучения в классах коррекционно-развивающего обучения [10, с. 54-56].

Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога, основываясь на принципах коррекционной педагогики, строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в соответствии со структурой и характером нарушений, их влиянием на учебную деятельность и общее развитие ребенка. Основной формой ее организации являются индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия, которые могут иметь коррекционно-развивающую и предметную направленность. В теории и практике обучения детей с ЗПР умственное

развитие рассматривается как наиболее значимое направление коррекционной работы.

Такие авторы как Е. Н. Кабанова-Меллер и В. И. Решетников считают, что важным средством умственного развития и его коррекции является формирование у учащихся приемов умственной деятельности и, в частности, приемов мышления, определяемых как способы, которыми осуществляется умственная деятельность и которые могут быть выражены в перечне соответствующих интеллектуальных действий [58, с. 173]. Специальное формирование приемов мыслительной деятельности у детей с ЗПР может существенно повысить возможности их обучения в условиях общеобразовательной школы.

Известно, что дети с ЗПР имеют характерные особенности мыслительной деятельности, затрудняющие процесс формирования приемов во время работы на уроке. В психолого-педагогических исследованиях таких ученых как Т. В. Егоровой, З. И. Калмыковой, И. А. Коробейникова, И. Ю. Кулагиной, Н. А. Менчинской, Г. Б. Шаумарова отмечается, что у этой категории детей присутствует поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности. Особо выделяются дети с ЗПР церебрально-органического происхождения, у которых более выраженные нарушения умственного развития обусловлены резидуально-органической недостаточностью центральной нервной системы [11, с. 27-28].

Особенностью работы дефектолога по формированию приемов мыслительной деятельности является использование специальных методов, обеспечивающих особые образовательные потребности детей с ЗПР. Также важно предусматривать перенос формируемых на занятиях умений и навыков в деятельность ребенка на уроке, связанность коррекционных программ специалиста с учебным материалом и требованиями школьной программы.

Поэтому формирование приемов на занятиях дефектолога должно обеспечивать постепенный переход мыслительной деятельности учащихся с репродуктивного на продуктивный уровень, предусматривать «пошаговость» при предъявлении материала, дозированную помощь, учитывать индивидуальные возможности ребенка работать самостоятельно, выполнять задание в словесно-логическом плане либо с использованием наглядных опор, воспринимать помощь педагога.

Перечисленные выше аспекты коррекционной работы реализуются в психолого-педагогических условиях, которые способствуют формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР [10, с. 54-56].

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

- создание благоприятной эмоциональной ситуации, предусматривающей: демократический стиль общения, организацию совместной деятельности ребенка и взрослого, планирование взаимодействия со сверстниками (работа над заданием по подгруппам);
- активизацию познавательного интереса как средства формирования мотивационного компонента деятельности посредством использования игровых приемов, элементов соревнования, эффекта новизны на всех этапах деятельности ребенка;
- формирование «адекватной реакции на неуспех» (по терминологии Н. Л. Белопольской).

1. Формирование обобщенных приемов, которые используются на разном учебном материале и не зависят от его конкретного содержания,

тем самым оказывая существенное влияние на умственное развитие учащихся;

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

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

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

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

Таким образом, включение детей с ЗПР в среду нормально развивающихся учащихся требует значительных изменений в организации процесса обучения, необходимости обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной школы. Одним из главных специалистов, который организует работу по психолого-педагогическому сопровождению данной категории детей, является учитель-дефектолог. Одним из направлений его работы является формирование приемов умственной деятельности и, в частности, приемов мышления.

Для достижения результата учитель-дефектолог на занятиях использует специальные методы и приемы, предусматривает «пошаговость» при предъявлении материала, дозирует помощь учащимся. Также педагог должен учитывать индивидуальные возможности ребенка при самостоятельной работе, выполнении заданий в словесно-логическом плане либо заданий с использованием наглядных опор, степень принятия помощи педагога. Использование этих методов и приемов на занятиях помогает учащимся с задержкой психического развития справляться с программой общеобразовательной школы и быть успешными.

Выводы по второй главе

Под задержкой психического развития принято понимать временное снижение темпа и качества психического развития ребенка, отдельных его функций, вызванное как биологическими факторами, так и социальными.

Согласно самой активно используемой классификации ЗПР – классификации К. С. Лебединской – принято выделять четыре варианта задержки: ЗПР конституционального генеза, ЗПР соматогенного генеза, ЗПР психогенного генеза и ЗПР церебрально-органического генеза.

Для всех вариантов задержки характерны ряд общих специфических особенностей, которые проявляются в познавательной, эмоционально-волевой сфере, поведении и личности в целом.

Исходя из темы исследования, также были изучены особенности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР: у этой категории детей наблюдается своеобразие в развитии данного процесса, которое проявляется несформированности форм и компонентов словесно-логического мышления. Это проявляется в недостаточной сформированности всех основных мыслительных операций, таких, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация, которые составляют основу логического мышления.

Изучив особенности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, была определена необходимость организации психолого-педагогического сопровождения по формированию этого процесса. Учитель-дефектолог организует работу по данному направлению, формирует у детей приемы умственной деятельности, в частности, и приемы мышления. В дальнейшем это значительно расширяет возможности их обучения в условиях общеобразовательной школы.

Для этого дефектологу необходимо разработать рекомендации для педагогов и родителей по коррекционно-педагогической работе, цель которой – минимализировать отставания в развитии словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития от нормально развивающимся сверстникам.

Реализация данных рекомендаций педагогами в образовательном процессе и родителями при организации учебной деятельности детей на дому – важная часть психолого-педагогического сопровождения.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

3.1 Организация и содержание экспериментального изучения словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

В данном эксперименте принимали участие ученики 3 «А» (экспериментальная группа) и 3 «Б» (контрольная группа) классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 103 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 16 человек, из них в контрольной группе было 8 учеников (среди них 3 девочки, 5 мальчиков), в экспериментальной – 8 учеников (среди них 3 девочки, 5 мальчиков). Возраст учащихся 9–10 лет. Все дети имеют ЗПР.

С обучающимися экспериментальной группы после констатирующего эксперимента было составлено и реализовано содержание психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Контрольная группа обучающихся занималась по традиционной методике.

Для изучения уровня сформированности словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностических методик, с помощью которых были изучены такие мыслительные операции, как анализ, синтез, классификация, обобщение. Именно эти мыслительные операции и составляют основу словесно-логического мышления.

Цель констатирующего этапа эксперимента: диагностика уровня развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.

За основу диагностической части констатирующего эксперимента была взята методика Э. Ф. Замбацявичене (на основе словесного материала), разработанная на основе теста структуры интеллекта (Р. Амтхауэр), целью которой является исследование уровня развития словесно-логического мышления и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [25, с. 23].

Методика Э.Ф. Замбацявичене (приложение 1) представляет собой опросник, который состоит из 4 субтестов. В каждом субтесте 10 вопросов, подобранных с учетом программного материала начальных классов. В данной методике будут диагностироваться следующие критерии: анализ, обобщение, классификация, сравнение.

Данная методика ориентирована на младших школьников с нормальным психофизическим развитием. Для того провести диагностику уровня сформированности словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР с помощью этой методики необходимо адаптировать её под возможности данной категории детей. Были созданы такие условия как:

1. Была проведена предшествующая работа по подготовке к тестированию. После прохождения обязательного программного материала на уроке учителя-дефектолога, детям предлагалось выполнить один из субтестов. В ходе подготовки педагог подробно и поэтапно объяснял инструкцию выполнения задания, после чего демонстрировал подобные примеры. Работа велась поэтапно и пролонгировано, в течение 1 месяца (январь 2018 года). Учитель-дефектолог в ходе такой работы наблюдал за детьми, отслеживал степень понимания инструкции каждого учащегося в экспериментальной и контрольной группах.

2. При проведении данного субтеста для детей с нормальным темпом развития выполнения данной методики для всех четырёх субтестов суммарно составляет 25-30 минут. А конкретно для каждого теста:

1 субтест – 3-5 минут,

2 субтест – 3-5 минут,

3 субтест – 5-7 минут,

4 субтест – 7-10 минут.

Для детей с задержкой психического развития характерен замедленный темп восприятия и переработки информации. Исходя из этого, в данном исследовании было принято решение увеличить время выполнения всех 4-х субтестов. Именно:

1 субтест – 5-8 минут,

2 субтест – 5-8 минут,

3 субтест – 8-10 минут,

4 субтест – 10-12 минут.

Максимальное общее время выполнения для всех заданий составляет 40 минут.

3. В ходе проведения предшествующей работы учитель-дефектолог наблюдал за детьми и отслеживал такие важные показатели как:

- как ребенок принимает инструкцию к заданию (внимателен ли он, не отвлекается на что-то другое и т.д.);
- с каким настроением ребенок приступает к заданию;
- принимает ли он помощь педагога;
- переносит ли он полученный опыт в новую ситуацию и может ли применить его самостоятельно;
- отвлекается ли ребёнок на что-то;
- интерес ребенка к заданию.

В ходе исследования педагог наблюдает за всеми испытуемыми, учитывая перечисленные выше условия, и при необходимости проводит

индивидуальную работу с теми учащимися, у которых возникают трудности при выполнении тестирования.

Ниже представлено более подробно содержание каждого из заданий (приложение 2).

В состав первого субтеста входят задания, требующие от испытуемых на основе анализа выделить существенные признаки предметов или явлений. По результатам выполнения некоторых задач субтеста можно судить о запасе знаний испытуемого.

Второй субтест состоит из заданий, представляющих собой словесный вариант исключения «пятого лишнего». Качественный анализ результатов выполнения заданий даёт возможность установить, может ли школьник отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, о его способности использовать такой мыслительные приёмы как классификация.

Третий субтест включает задания на умозаключение по аналогии. Для выполнения этого субтеста испытуемому необходимо уметь установить логические связи и отношения между понятиями, продемонстрировать владение операцией сравнения. Задания данного субтеста помогут выяснить, насколько хорошо дети могут сохранять заданный способ рассуждения при решении длинного ряда разнообразных задач. Поскольку аналогии в разных заданиях строятся по разному принципу, и наличие инертности психических процессов у детей значительно затрудняет выполнение задания, в последующей задаче он пытается выделять аналогии по принципу предыдущей задачи.

Четвертый субтест направлен на выявление умения учащихся обобщать (подводить два понятия под общую категорию). Задания данного субтеста направлены на выделение родового признака, при этом происходит не только анализ свойств предмета или явления, но также устанавливаются определённые отношения между предметами, что

обеспечивается психическим процессом более сложного уровня, чем сравнение.

Всем заданиям присваивается определенная оценка в баллах, отражающая степень его сложности. Общий результат по отдельному субтесту определяется путем суммирования баллов. Максимальное количество баллов, которое может получить школьник за выполнение I–II субтестов – по 26 баллов, III – 23 балла, IV – 25 баллов. Таким образом, общая максимальная оценка представляет собой сумму всех значений отдельных субтестов и составляет 100 баллов.

Интерпретация, полученного школьником общего результата, производится в соответствии с таблицей № 5 (приложение 3).

Результаты исследования, полученные в ходе диагностики с использованием методики изучения словесно - логического мышления, автора Э. Ф. Замбацявичене, будут представлены в следующем параграфе данной работы.

Для более подробного изучения особенностей словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР была также использована методика «Последовательные картинки», автора Р. Р. Калининой [25, с. 45]. Основная её цель – определение уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников с использованием серии сюжетных картинок.

Суть методики заключается в том, чтобы ребенку предлагается рассмотреть серию картинок с последовательным развёртыванием сюжета и составить рассказ. Он должен выделить существенные детали и их изменение на разных картинках для оценки смысловой линии сюжета.

Оценивается понимание сюжетной линии, связанность и осмысленность составления рассказ, возможность подбора названия для данного сюжета, уровень речевого развития ребёнка в целом.

Анализируемые показатели:

- правильность выполнения задания,

- способность понимать логику отдельных ситуаций и прогнозировать их дальнейшее развитие,

- быстрота установления причинно-следственных связей,
- способность обосновать правильность своего решения,
- правильность умозаключений,
- точность суждений,
- правильность, связность речи.
- учитывается также скорость выполнения заданий.

Также при выполнении этого задания детьми с задержкой психического развития необходимо учитывать такие показатели как:

- доступность задания,
- полнота понимания смысла,
- логика изложения рассказа,
- общая стратегия деятельности,
- объём необходимой помощи взрослого.

Данная методика также была адаптирована под возможности младших школьников с задержкой психического развития. В данной методике предложено 6 серий картинок, по которым нужно составить свой рассказ. Учитывая то, что у детей данной категории наблюдается быстрая утомляемость и им необходима постоянная смена видов деятельности, то испытуемым было предложено 3 серии картинок.

Также было увеличено время на выполнение этого задания. Для младших школьников с нормальным психофизическим развитием на восстановление событий по картинкам и составление шести небольших рассказов требуется в среднем 20-25 минут максимум, а для испытуемых также было выделено 20-25 минут, но на три серии картинок из расхода 5-7 минут на каждую.

Сама процедура обследования проводилась индивидуально, для того, чтобы максимально точно, объективно оценить каждого ребенка. Перед

началом работы педагог показал пример выполнения данного задания – разложил картинки в логичной последовательности и составил по ним рассказ из 5 предложений. После этого ребенок сам приступает к заданию. При возникновении затруднений, педагог задавал ему уточняющие вопросы («Почему произошло именно так?, «Как ты догадался, что это так?»). Как правило, это помогает детям простроить причинно-следственные связи, рассказ становится более логичным и понятным.

Цель данной диагностической методики – это определить уровень сформированности словесно-логического мышления, а точнее умение обобщать, умение понимать связь событий и строить последовательные умозаключения.

В ходе исследования использовались такие материалы, как сюжетные картинки (3 комплекта, по 4-5 картинок в каждом), на которых изображены этапы какого-либо события. В данном случае экспериментальным материалом для этой методики стали популярные сюжетные рисунки Х. Бидструпа (приложение № 4).

Процедура исследования: ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают инструкцию, ребенок раскладывает их по порядку и составляет свой рассказ.

Предъявляемая инструкция: Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено.

Анализ результатов проводится исходя из предложенной шкалы баллов.

0 баллов – ребенок ничего не рассказал;

1 балл – только перечисляет предметы, изображённые на картинке. На наводящие вопросы отвечает односложно «на пример, «Что делают?»- «Играют», «не знаю»;

Рассказ составлен неправильно, на уточняющие вопросы не отвечает, логические связи не обосновывает;

2 балла – составляет 2-3 описательных предложения, состоящие из существительных и глаголов. Часто предложения не связаны между собой;

3 балла – составляет рассказ из 4-5 предложений. При этом предложения могут отражать события, непосредственно не изображённые на картинке;

4 балла – составляет развёрнутый рассказ с использованием прилагательных, наречий, а также диалогов между персонажами, изображёнными на картинке. Предложения могут передавать желания, чувства героя.

Для определения уровня сформированности словесно-логического мышления необходимо соблюдение следующих условий:

1. Задание считается выполненным, если все картинки набора связаны в единый рассказ, т.е. цепь определённых событий.

Если последовательные картинки объединены логически, причинно-следственными связями. Чтобы уточнить, устанавливает ли ребёнок такие логические связи, необходимо задавать ему уточняющие вопросы: «Почему произошло именно так? Как ты догадался, что это так?». И если при ответе на вопрос ребёнок обращается к соседним картинкам предыдущей или последней), значит он способен выявить причинно-следственные связи.

2. Задание не выполнено, если ребёнок описывает содержание каждой картинки самостоятельно, без связи между ними. Если связи не видно, необходимо с помощью уточняющих вопросов определить, уточнить видит ли ребёнок связь между разными картинками, связывает ли их в одно целое. Если нет, то картинки рассматриваются ребёнком как независимые друг от друга.

Каждый отдельный рассказ ребенка анализируется, оценивается в соответствии с таблицей № 6 (приложение 5).

После составления все трёх рассказов, баллы суммируются, и определяется уровень сформированности словесно-логического мышления по всем трём рассказам (таблица № 7, приложение 5).

Низкий уровень (0 баллов) – ребёнку трудно понять смысл задания, самостоятельно выполнить его не способен. Требуется организующая помощь педагога и наводящие вопросы, на которые ребенок отвечает односложно, одним словом или словосочетанием. В таких случаях задание выполняется совместно с педагогом, который помогает ребенку выстроить логику построения рассказа.

Ниже среднего (1-3 баллов) – ребёнок составляет 2-3 часто не связанных между собой, состоящих из существительных и глаголов предложения при описании сюжетной картинки. Но ребенку трудно связать между собой серию сюжетных картинок по одной теме, чаще всего он описывает их по отдельности, и объединить все это в повествовательный рассказ не может. Ему также требуется организующая помощь педагога.

Средний (4-6 баллов) – ребенок может составить описательные рассказы из 3-4 предложений по сюжетным картинкам и серии сюжетных картин, при этом предложения могут отражать события, непосредственно не отраженные на картинке. Логика рассказа может нарушаться, при соответствующем замечании педагога ребенок не исправляет ошибку. Организующая помощь педагога требуется в меньшей степени.

Выше среднего (7-9 баллов) – ребенок составляет 4-5 предложений по каждой серии картинок и объединяет их в рассказ, в который включает диалоги между героями, описание предметов и явлений. В его рассказе наблюдается логичность следования событий. Организующая помощь педагога минимальна.

Высокий (10-12 баллов) – ребенок составляет развернутые описательные рассказы из 4-5 предложений по сюжетным картинкам и серии сюжетных картин с использованием прилагательных, наречий, а

также диалогов между персонажами, изображенными на картинке, предложения могут передавать желания, чувства героев. Помощь педагога не требуется.

Экспериментальное изучение психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития проходило в три этапа:

1 этап – констатирующий этап – первичная диагностика уровня сформированности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

2 этап – формирующий этап – разработка содержания и реализация психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

3 этап – контрольный этап – повторная диагностика уровня сформированности словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с ЗПР с целью оценки эффективности реализованного содержания психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

3.2 Анализ результатов исследования сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

Дальнейшим важным этапам исследования на констатирующем этапе эксперимента является систематизация результатов исследования и их качественный и количественный анализ. Сравниваются результаты полученных данных в исследовательской и контрольной группах, выявляется уровень сформированности словесно-логического мышления.

Количественный анализ результатов диагностического замера уровня развития словесно-логического мышления в контрольной группе на

констатирующем этапе исследования по методике Э. Ф. Замбацявичене (на основе словесного материала) представлены в таблицах № 8 и 9 и диаграмме № 1; в контрольной группе в таблицах № 10 и 11 и диаграмме № 2 (приложение 6).

Теперь проведем сравнительный качественный анализ результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах.

Для полноценной оценки особенностей развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представляем сравнительный, качественный анализ результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах по каждому отдельному субтесту методики Э. Ф. Замбацявичене.

По результатам субтеста № 1, с помощью которого изучаются такие логические операции, как «анализ» и «дифференциация», в экспериментальной группе оказалось, что некоторые учащиеся испытывают трудности при разделении и объединении целого на части, им требуется много времени для выделения признаков. Так, например, Регина Ж. из 26 возможных баллов набрала 12,3 балла. Она не справилась с серией заданий (с 5 по 9). В этом задании нужно было продолжить предложение одним слов, содержащихся в скобках. Так, в её работе наблюдались ответы с такими ошибками: «В России не живет - аист», «Отец старше своего сына - часто» и т.д.

Также возникли трудности с выполнением этого субтеста у Максима П. Он набрал лишь 5,5 баллов (это 3 правильных ответа из 10) из возможных 26 баллов. Он допустил ошибки в серии заданий, например, «Месяц зимы – ноябрь», «В России не живет - соловей» и т.д. Несмотря на то, что перед проведением тестирования была проведена предшествующая работа по выполнению заданий такого рода, ребенку было сложно перенести полученные знания в новую, подобную ситуацию.

В контрольной группе с данным типом заданий не справилась Алена М. Из 26 возможных баллов она набрала 13,7 балла. Она допустила такие ошибки в заданиях, как, например, «Вода всегда – прозрачная», «У дерева всегда есть – листья».

В этой же группе Дмитрием С. было набрано 10,5 баллов. Он затруднился ответить на такие вопросы, как «В году 24 месяцев», «Отец старше своего сына - ...» и другие. Но нужно отметить, что при выполнении теста Дима часто отвлекался на одноклассников, не следил за ходом выполнения задания.

Анализируя ошибки при выполнении детьми экспериментальной и контрольной групп субтеста № 1 можно сказать, что недостаточно сформированы навыки дифференциации существенных и несущественных признаков предметов и простейших понятий. Для успешного выполнения такого типа заданий необходимо владеть не только определенными логическими операциями, но и конкретными предметными знаниями. Если же в дополнение к ним школьник плохо справился с остальными заданиями субтеста, то это может говорить не только о низком словарном запасе, но и о несформированной операции выделения существенных признаков.

Также без внимания нельзя оставить положительные результаты выполнения субтеста, в котором изучались такие логические операции, как «анализ» и «дифференциация». Так, например, в экспериментальной группе Настя С. выполнила это задания с наименьшим количеством ошибок. Она с самого начала серьезно отнеслась к его выполнению, проверяла себя. Дима Ф. также выполнил этот субтест с наименьшим количеством ошибок и уже на этапе предшествующей работы он выполнял задания такого почти без ошибок.

В контрольной группе можно отметить, что наиболее успешно справились с этим заданием, Кирилл А., Михаил Л., – они допустили наименьшее количество ошибок. Мальчики проявили интерес при

выполнении задания на выбор правильного ответа, задавали уточняющие вопросы при необходимости.

Таким образом, проведя анализ полученных результатов, можно сказать, что такие логические операции, как «анализ» и «дифференциация» у большей части детей с ЗПР недостаточно сформированы и лишь у меньшей части учащихся этот тип заданий не вызвал затруднений. Это говорит о том, что у младших школьников с ЗПР есть трудности с выделением существенных признаков предметов и знанием простейших понятий. Часто детям необходимо повторное, неоднократное повторение инструкции и опора на подобный пример.

Проведя анализ полученных результатов по субтесту № 2, в котором изучается понятийная категоризация, можно сделать вывод, что у большого количества детей из экспериментальной группы возникли трудности с выполнением данной серии заданий. Так они с трудом справляются с объединением и разделением объекта на основания, им требуется много времени на выполнение работы. Например, Настя С. сдала свою работу последняя. Она не могла выбрать лишнее слово и сомневалась в выборе ответа, пыталась списать у своих одноклассников. Она не справилась с большей частью заданий этого субтеста.

У Максима К. это задание вызвало особое затруднение, так как ему сложно было понять его смысл, ему необходимо было многократное разъяснение и повторение правил. Главное препятствие, с которым он столкнулся в заданиях подобного типа – это объединить слова в группу по общему признаку и исключить то, что не подходит в нее. Чаще всего он подбирал слова не по главным, а по несущественным, второстепенным признакам. Исходя из этого, лишнее слово было выбрано не верно.

По результатам этого субтеста и в контрольной группе также встречаются низкие баллы. Например, Алина Ш. потратила много времени для обдумывания каждого задания, часто сомневалась в выбранном ответе и исправляла его несколько раз. Михаил Л. из этой же группы набрал 10, 4 балла.

Ему с трудом дались эти задания, так как ему сложно объединять слова по главному признаку и при этом выделить лишнее. Много заданий он оставил без ответа.

Таким образом, в экспериментальной и контрольной группах можно отметить учащихся, у которых встречается низкий уровень владения операциями классификации и обобщения, они с трудом объединяют объекты по основанию. Самостоятельная работа в большинстве случаев не приводит к положительному результату.

По результатам данного субтеста также встречаются более высокие баллы в обеих группах. В экспериментальной группе была отмечена Регина Ж., которая успешно выполнила 7 заданий из 10. Она в большинстве случаев легко объединяла предметы и явления по существенным признакам и свойствам, исключая лишнее слово. Настя П. проявила интерес при выполнении задания, по результатам субтеста правильных ответов было больше половины.

В контрольной группе Александр В. и Алена М. набрали наибольшее количество баллов по данному субтесту. Они серьезно отнеслись к этому заданию, после объяснения инструкции, приступили к его выполнению, не отвлекаясь на одноклассников.

Проведя анализ полученных данных, можно сказать, что для успешного выполнения такого типа заданий требует от ребенка младшего школьного возраста большой концентрации внимания, усидчивости. Необходимо умение объединять предметы и явления по существенным признакам и свойствам, систематизировать и отбирать нужную информацию для её решения.

Также после проведения в экспериментальной группе субтеста на изучение понятийное логическое мышление было установлено, что большая часть детей затрудняется в установлении черт сходства и различия. Так, например, Максим К. допустил ошибки в установлении связи: огород - морковь, сад - яблоня, (мальчик ответил сад – забор). Ему было сложно установить взаимосвязь между примером-образцом и предложенными вариантами ответов. У Регины Ж. из этой же группы возникли трудности при

выполнении этого задания. Например, при установлении связи перчатка – рука, сапог – нога, она ответила сапог – подошва. Ей потребовалось значительно больше времени для выполнения данного субтеста.

В контрольной группе испытуемых тоже наблюдались трудности при выполнении субтеста на изучение понятийного логического мышления. Так Алина Ш. в задании цветов – ваза, птица – ..., она установила такую аналогию как, птица – яйцо. Несмотря на то, что в предшествующей работе разбирались задания такого типа, у нее все равно оставались вопросы, ей было непонятно, как устанавливаются взаимосвязи между некоторыми парами слов. Дмитрий С. в данном субтесте тоже допустил большое количество ошибок. Он верно выполнил лишь половину из предложенных заданий. Ему сложно было установить черты сходства и различия у предложенных слов, объединить слова по общему признаку. Так, например, в установлении взаимосвязи стул – деревянный, игла – ..., он дал такой ответ как, игла – острая. При этом неоднократно исправлял свой ответ.

Также нужно отметить и положительные результаты по данному субтесту. Так в экспериментальной группе были набраны и высокие баллы по этому заданию. У Насти Настя С. легко устанавливала множество черт сходства и различия объектов, она быстро справилась с этим субтестом. Арсений Г. в большинстве случаев он верно устанавливал взаимосвязь между объектами, понимая его смысл.

В контрольной группе тоже есть высокие баллы по этому субтесту, но они чуть ниже, чем в экспериментальной группе. Так, например, самый высокий балл набрала Мария З. Она допустила всего 3 ошибки и чаще всего правильно объясняла, установившуюся взаимосвязь. Кирилл А. и Александр В. – набрали одинаковое количество баллов. Им был понятен смысл задания, они выполняли его достаточно быстро, без посторонней помощи.

Таким образом, можно сказать, данный тип заданий все же вызывает затруднения у младших школьников с задержкой психического развития. Им трудно устанавливать ту связь, которая объединяет слова, а потом перенести

данный смысл на другую пару слов и выбрать верный вариант. Это сложный мыслительный процесс, который включает в себя несколько мыслительных операций таких, как анализ, синтез, классификация и обобщение. Также такие задания показывают уровень сформированности понятийного мышления школьника.

По результатам субтеста № 4, который был направлен на изучение уровня сформированности одной из важных операций мышления, как обобщение, было выявлено, что большинство детей затрудняются в заданиях такого типа. Так в экспериментальной группе отмечается, что у Максим К. возникли трудности с выполнением этого задания. Он объединил пару «метла, лопата» словом «деревянные», при этом в инструкции к заданию было сказано, что необходимо подобрать общее слово, которое их объединяет, и оно должно быть существительным. Дима О., к паре «лето, зима» подобрал слово «каникулы». Он объединил их не по главному признаку, понимая общий смысл этих слов иначе.

В контрольной группе также встречались затруднения в данном субтесте. Например, Михаил Л., выполнил правильно лишь половину заданий. Он объединил пару «шкаф, диван» словом «дом», понимая лишь общий, отдаленный их смысл. Также отмечалось, что школьник некоторые задания оставлял без ответа. В этой же группе испытуемых Алина Ш. допустил такую ошибку как, «день, ночь» - время. И в других заданиях этого субтеста она обобщала пары слов по второстепенным признакам, не замечая их очевидных главных черт.

Изучив результаты данного субтеста можно сделать вывод о том, что у большей части младших школьников с ЗПР недостаточно сформированы навыки обобщения, подведения явлений или предметов под понятие, но и конкретных знаний окружающего мира.

Говоря о трудностях выполнения этого субтеста, нельзя не отметить и положительные результаты. Так в экспериментальной группе наиболее успешно справились с заданиями такого типа трое учащихся: Настя П., Настя

С., Дима Ф. Они допустили всего 1-2 ошибки и без труда объединяли слова по существенным признакам и свойствам, при этом не использовали постороннюю помощь, укладываясь во временные рамки.

В контрольной группе испытуемых с наименьшим количеством ошибок выполнили этот субтест Мария З. и Кирилл А. Ребята подбирали более точные обобщающие понятия к предложенным парам слов, учитывая их существенные признаки и свойства.

Обобщая вышесказанное, нужно отметить, что задания на обобщение понятий по общему признаку все же вызывает у младших школьников с ЗПР затруднения. В большинстве случаев детям сложно найти общие, главные черты, которые объединяют слова. Чаще всего они находят их второстепенные признаки, пытаются найти общий смысл, что получается не всегда верно.

Таким образом, изучив результаты исследования констатирующего этапа эксперимента в обеих группах испытуемых, нужно сказать, что было выявлены черты несформированности словесно-логического мышления. Дети не в полном объеме владеют такими мыслительными операциями как, анализ, обобщение, классификация, сравнение. Детям сложно анализировать процесс собственных рассуждений, и они не владеют способностью действовать «в уме». Это и обуславливает необходимость проведения коррекционной работы по данному направлению.

Также на этапе констатирующего эксперимента был проведён анализ полученных данных по методике «Последовательные картинки», автора Р. Р. Калининой. С помощью неё был изучен исходный уровень сформированности словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, в экспериментальной и контрольной группах. Результаты, полученные в ходе исследования в экспериментальной группе, представлены в таблицах № 12, № 13 и диаграмме № 3; в контрольной группе в таблицах № 14 и № 15 и диаграмме № 4 (приложение 7).

Для исследования уровня сформированности словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития

были подвергнуты анализу тексты, полученные в ходе составления детьми рассказов по сюжетным картинкам.

Анализируя количественные результаты исследования по данной методике, был сделан вывод о том, что для экспериментальной и контрольной группы обследуемых детей возникли трудности в составлении описательного рассказа. Это можно объяснить тем, что без готового речевого образца и конкретного плана, детям сложно удержать в памяти и заострить свое внимание на моментах, присущих именно рассказу-описанию, которые включают в себя порядок изложения материала. Рассмотрим более подробно.

В экспериментальной группе с трудностями столкнулись дети при выполнении задания на составление рассказа по сюжетной картинке. Их рассказы отличались отсутствием четкости, последовательности изложения. Дети контрольной группы справились с данным заданием успешнее, хотя также наблюдались моменты нарушения связности повествования.

Также нужно отметить, что детям в экспериментальной группе, даже с присутствием наглядной опоры в виде серии картинок, было сложно последовательно, развернуто, грамотно составить рассказ. Например, Максим К. не справился с составлением рассказа по первой серии картинок. В первую очередь ему было сложно правильно определить их последовательность и логику. Он перечислил все то, что видел на картинках и односложно отвечал на вопросы педагога. У Регины Ж. из этой же группы испытуемых также возникли трудности с этим заданием. Девочка также неправильно определила очередность картинок и для составления рассказа она не могла обойтись без наводящих вопросов педагога. Ее ответы были короткими, односложными, а предложения, которые она составила, были простыми и нераспространёнными. Такая тенденция прослеживалась во всех её трёх рассказах.

Дети контрольной группы справились с данным заданием аналогично. При анализе соответствия теме или предложенному материалу можно сказать, что при пересказе грубых нарушений не наблюдалось, рассказы детей соответствовали теме, но, тем не менее, дети испытывали затруднения в начале рассказа или при переходе от одной части рассказа к другой. Например, Алине Ш. были необходимы наводящие вопросы педагога для того, чтобы справиться с заданием. Она составляла короткие словосочетания, не соблюдая логику рассказа. Девочка быстро утратила интерес к этому заданию. Трудности Алины Ш. можно объяснить тем, что ребенку сложно построить рассказ без готового речевого образца, также ребенку с ЗПР трудно удержать в памяти весь план построения высказывания. У Михаила Л. из этой же группы было набрано наименьшее количество баллов по трем сериям картинок. Он допускал ошибки при построении конструкций высказываний и это испытывал значительные затруднения в сохранении целостной структуры высказывания.

При проведении анализа полученных результатов исследования необходимо отметить и положительные результаты испытуемых. Например, в экспериментальной группе у Арсения Г. и Насти П. был диагностирован уровень сформированности словесно-логического мышления, исходя из критериев данной методики, - выше среднего, по результатам анализа всех трех рассказов. Арсений Г. уже выполнял подобные задания ранее, поэтому ему было гораздо проще справиться с ними. При составлении рассказа по первой серии картинок ему понадобилась помощь педагога в том, чтобы выстроить логику изложения рассказа. Он составлял простые, распространённые предложения, иногда используя эпитеты. Но также в его рассказах часто встречались повторы (например, мальчик, пошел, спросил и т.д.). Объем составленных текстов Арсения – в среднем 5-6 предложений. (Норма 6-8 предложений). В этой же группе, нужно отметить и Настю П., которая тоже по результатам этой методики имела уровень выше среднего. Девочка правильно определила

последовательность и логику следования картинок. Но в составлении текста, иногда испытывала затруднения (забывала имена, которые она давала героям, были ошибки в согласовании существительного и прилагательного). Все же она составляла тексты из 5 предложений.

Анализируя результаты, которые получены в ходе проведения методики «Последовательные картинки», нужно отметить, что в обеих группах не был выявлен «высокий» уровень, но в контрольной группе уровень «выше среднего» наблюдался у трёх испытуемых – это результат выше, чем в экспериментальной группе. Кирилл А., Алена М., Семен Н. – справились с более успешно с данным заданием в этой группе.

Кириллу А. ситуации, изображенные на картинке, были близки и понятны, и он с желанием и интересом выполнял задание, лишь иногда задавая уточняющие вопросы педагогу. Алена М. сначала не поняла смысл задания, но после повторного разъяснения, девочка приступила к его выполнению. А Семен Н. правильно выстроил логику следования картинок, но часто при их описании использовал простые предложения. С помощью наводящих вопросов педагога, мальчик сделал их более разнообразными.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведения методики «Последовательные картинки», автора Р. Р. Калининой, исследования показали, что составление описательных рассказов для детей с ЗПР вызывает особое затруднение, так как им трудно определить последовательность и логику следования событий на картинках, также удерживать все это в памяти и заострять свое внимание на каждом моменте, не упуская из вида остальные события. Нужно учить детей с задержкой психического развития, что при составлении рассказа сначала нужно говорить об основных свойствах и признаках предмета, затем о менее значимых. Это обосновывает необходимость проведение коррекционной работы по такому важному направлению, как

формированию словесно-логического мышления у детей с ЗПР, что будет раскрыто более подробно в следующем параграфе данного исследования.

Общий анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что у младших школьников с ЗПР – участников эксперимента и экспериментальной, и контрольной групп – отмечаются признаки незрелости и несформированности словесно-логического мышления, отставания исследуемых параметров словесно-логического мышления от возрастных нормативов. Принципиальных отличий в уровне и качестве развития словесно-логического мышления в экспериментальной и в контрольной группах не выявлено.

Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР. В рамках данного исследования такая работа будет организована в виде психолого-педагогического сопровождения на занятиях учителя-дефектолога.

3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога

В ходе проведения анализа результатов исследования об уровне сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на этапе констатирующего эксперимента был сделан вывод о необходимости коррекционной работы. Поэтому нами был предложен комплекс мероприятий по формированию словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, который состоял из таких важных направлений (приложение 9, 10), как:

1. Коррекционно-развивающие упражнения, игры на формирование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, реализуемые на занятиях учителя-дефектолога;

2. Рекомендации для педагогов, реализуемые на общеобразовательных уроках;

3. Рекомендации для родителей, реализуемые в ходе организации учебного процесса ребенка на дому (при выполнении домашних заданий).

Реализация данного содержания психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР была организована на этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе испытуемых (3 «А» класс). Его целью является формирование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР.

Первое направление данного комплекса реализуется в форме коррекционно-развивающих занятий дефектолога с младшими школьниками с задержкой психического развития.

Основные задачи:

1. Формирование логического мышления, операций анализа и синтеза,
2. Формирование умения обобщать и сравнивать,
3. Формирование понятийного мышления, обучение построению логических связей и цепочек.

Условия реализации комплекса: для реализации коррекционной работы по формированию словесно-логического мышления необходимо наличие помещения, наглядных пособий, дидактических игр, бумаги, карандашей и другое.

Основные методы и приемы работы:

- 1) беседа – метод формирования коммуникативного взаимодействия, на основе вербальной (словесной) коммуникации;
- 2) дидактическая игра - это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, в котором реализуется принципы игрового, активного обучения;

3) рефлексия – это метод, в котором ребенок может анализировать свое состояние, способности, поведение, чувство, эмоции и т.д.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий рассчитан на 1 месяц (7 занятий, 1-2 раза в неделю). Продолжительностью одного от 20 до 30 минут.

Структура занятия:

1. Организационная часть (до 5 минут),
2. Основная часть (15- 20 минут),
3. Обобщающая часть с элементами рефлексии (5-10 минут).

Каждое занятие ориентировано на развитие словесно – логического мышления. После проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий осуществляется промежуточная диагностика, с помощью которой выявляется наличие или отсутствие динамики в развитии словесно-логического мышления у данной группы детей с ЗПР.

Ниже представлено содержание типовых коррекционно-развивающих занятий по развитию словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР.

Занятие 1:

Цель: формировать умения составлять самостоятельное умозаключение, прослеживать логические цепочки.

Упражнение 1. Методика «Последовательность событий».

Цель методики – исследование умения формировать самостоятельные умозаключения, делать обобщения, выдерживать причинно-следственные связи, а также диагностика уровня сообразительности.

Упражнение 2. Методика «Времена года».

Цель методики – выявление образных представлений ребёнка об окружающем его мире, логических связях и отношениях.

Упражнение 3. Методика «Нелепицы».

Цель методики – оценить элементарные образные представления, определить навыки в построении логических связей и отношений между субъектами, а также умение ребенка логически правильно строить свою мысль.

Упражнение 4. Методика «Кому чего недостает?»,

Цель – комплексная диагностика мышления, исследование наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Занятие 2.

Цель – развитие умения сравнивать предметы по их свойствам, умение классифицировать и анализировать.

Упражнение 1. Развитие мыслительной операции «Сравнение предметов».

Цель – научение детей сравнивать и обобщать, выявлять основные признаки сходства и различия двух или несколько предметов.

Упражнение 2. Игра «Кто скорее соберет».

Цель – учить детей группировать овощи и фрукты, воспитывать быстроту реакции на слово воспитателя, выдержку и дисциплинированность, развивать логическое мышление.

Упражнение 3. Дыхательная разминка. Цель: снятие напряжения, усталости, переключение на другой вид деятельности.

Упражнение 4. Игра «Найди лишнее» Цель: развитие логического мышления.

Занятие 3.

Цель – формировать целостный образ предмета, составляя целое из частей.

Упражнение 1. «Сложить узор», использовать игру Никитина.

Цель – развивать пространственные представления.

Упражнение 2. Логические блоки Дьенеша.

Цель – развивать логическое мышление. Развивать представление о множестве, операции над множеством.

Упражнение 3. Пальчиковая гимнастика.

Цель – предупредить умственное утомление, снятие напряжения.

Упражнение 4. «Назови одним словом».

Цель – обучение детей классифицировать, анализировать и делать выводы.

Занятие 4.

Цель – развитие произвольного внимания, наглядно – образного мышления.

Упражнение 1. Выполнение упражнения мозговой гимнастики «Ленивые восьмерки».

Цель – развивать мелкие движения рук, эмоциональная настройка на предстоящее занятие.

Упражнение 2. «Составь слова» (ребусы).

Цель – развитие внимания, мышления, пространственных представлений.

Упражнение 3. Упражнение «Подбери слово».

Цель – развитие словарного запаса, развитие анализа, классификации и логического мышления.

Упражнение 4. «Цветок настроения».

Цель – снятие эмоционального напряжения.

Занятие 5.

Цель – развитие наблюдательности и зрительной памяти.

Упражнение 1. Упражнение «Повтори рисунок».

Цель – развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики.

Упражнение 2. Упражнение «Прочитай правильно».

Цель – развитие распределения внимания.

Упражнение 3. Упражнение «Нарисуй наоборот».

Цель – развитие зрительных (цветовых) ощущений, пространственных представлений.

Упражнение 4. Упражнение на дыхание «Моем стекла».

Цель – снятие эмоционального напряжения, правильное дыхание.

Занятие 6.

Цель – развитие зрительно-вербального анализа и синтеза, пространственных представлений.

Упражнение 1. Улыбнитесь!»

Цель – упражнения на мышечную релаксацию.

Упражнение 2. «Найди различия и сходства».

Цель – определить уровень развития свойств внимания.

Упражнение 3. Упражнение «Кто точнее нарисует?»

Цель – развитие внимания, мышления.

Упражнение 4. Упражнение на дыхание «Моем стекла».

Цель – снятие эмоционального напряжения, правильное дыхание.

Занятие 7.

Цель – процессы анализа, развитие точности произвольных движений, установление закономерностей на абстрактном материале.

Упражнение 1. Раздели на части.

Цель – развитие произвольного внимания; развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики.

Упражнение 2. Упражнение «Разрезные картинки».

Цель – развитие пространственных представлений, пространственного мышления, навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов.

Упражнение 3. «Активизация руки».

Цель – развитие координации в системе «рука-глаз»

Упражнение 4. Рефлексия: «Цветок настроения».

Цель – снятие эмоционального напряжения.

Разработанный комплекс занятий поможет в формировании словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР. Все используемые методики диагностики мышления надежны и валидны,

каждая из которых имеет свой ключ, на основе которого можно сверяться и проводить анализ работы учащихся. Во время проведения занятий можно отметить положительную динамику группы, которая отражается в эмоциональных настройках, активности при проведении игр и упражнений.

Также не менее важным направлением в работе по формированию словесно-логического мышления является участие педагогов и родителей. Результатом успешного обучения детей с ЗПР будет, во многом определяться тем, насколько грамотно организована системная работа учителей и родителей. Это и обосновало необходимость разработки рекомендаций для педагогов и родителей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития. Данные методические рекомендации представлены в виде буклета (приложение № 9).

Таким образом, делая выводы по формирующему этапу эксперимента, можно сказать, что все предложенные задания были направлены на то, чтобы сформировать у детей умения по выделению существенных признаков предмета, помочь им разобраться в аналогиях, ведь на констатирующем этапе затруднения возникли с выполнением субтеста № 3, в котором нужно было подобрать пару по аналогии.

Также детям были предложены задания на выделение признаков, свойств и действий объекта для построения в дальнейшем его модели.

Учащиеся с помощью учителя-дефектолога хорошо справлялись с данными заданиями. Также для повышения интереса к предлагаемым заданиям использовался наглядный метод обучения в виде рисунков и схем. Все учащиеся активно принимали участие в выполнении такого рода заданий. Этот этап был построен таким образом, чтобы дети сначала с помощью учителя, а впоследствии без нее, выполняли задания и рассуждали логически.

Каждое упражнение формирующего эксперимента проводилось неоднократно, таким образом, чтобы каждый ученик смог принять участие в выполнении заданий, предложенных во время урока.

Обобщая выше сказанное, нужно сказать, что именно систематичность и последовательность работы по данному направлению, а также индивидуальная работа и комплексный подход со стороны педагогов и родителей помогает формировать словесно-логическое мышление у детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте достаточно эффективно.

3.4. Эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Количественный анализ результатов исследования этапа контрольного эксперимента в экспериментальной группе представлены в таблицах № 16 и № 17, диаграмме № 5; в контрольной группе в таблицах № 18, № 19 и диаграмме № 6 (приложение 8).

Также был проведен качественный сравнительный анализ полученных результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах. Первая методика, автора Э. Ф. Замбацвяичене, состоит из 4 субтестов, каждый из которых направлен на изучение логических операций мышления.

По результатам субтеста № 1, направленного на изучение таких логических операций, как «анализ», «дифференциация», нужно отметить, что в экспериментальной группе выросли показатели по данному субтесту. Наиболее четко это видно у Регины Ж. – на этапе констатирующего эксперимента у нее было 12,3 балла, а стало 17,7. Девочка допустила наименьше количество ошибок, при этом время выполнения задания

уменьшилось. Также значительно лучше выполнил этот субтест Максим П. – при первой попытке он набрал лишь 5,5 баллов, но при повторном выполнении задания его показатели выросли вдвое (12,5 балла).

Нужно отметить, что при выполнении субтеста № 1 наблюдалось и снижение показателей, например, как у Насти С. и Димы О. – их результаты стали ниже. Они допустили ошибки и в других заданиях, которые ранее выполняли безошибочно.

В контрольной группе также наблюдалось улучшение результатов по данному субтесту. Например, у Алены М. при первой попытке решения данного задания было 13,7 балла, а стало 16,0. Также и у Дмитрия С. с 10,5 баллов показатель вырос до 13. Но нужно отметить, что в сравнении с экспериментальной группой испытуемых отмечается небольшой прирост показателей, максимум он вырос на 3 балла.

Также нужно сказать о том, что в контрольной группе по субтесту № 1 отмечается и снижение качества его выполнения. У половины детей из всей группы количество баллов на контрольном этапе эксперимента стало ниже, чем при первоначальном выполнении данного задания.

Анализируя и сравнивая результаты, полученные в ходе выполнения субтеста № 2, направленного на изучение понятийной категоризации, можно сделать вывод о том, что при повторном выполнении данного типа задания в обеих экспериментальных группах наблюдается положительная динамика.

Так в экспериментальной группе у шести человек из восьми отмечается прирост показателей. Например, у Максима К. изначально было 7,4 балла, а во второй раз он набрал 12,6, что на 5,2 балла больше. У Димы Ф. при первой попытке выполнения данного задания было 11,9, после стало 16 (на 4,1 балла больше).

Нужно отметить, что лишь двое детей из данной группы показатели стали ниже – у Арсения Г. и Димы О. У обоих мальчиков изначально было

12,4 балла и при повторной попытке выполнения задания они снизились незначительно (максимально на 1,9 балла).

В контрольной группе также нужно отметить положительные результаты по субтесту № 2. У шести человек из восьми наблюдается положительная динамика – с заданиями данного типа они справились лучше, чем при первой попытке выполнения. Лишь два человека – Александр В. И Мария З. набрали меньше количество баллов.

Изучая полученные результаты субтеста № 3 в обеих экспериментальных группах, с помощью которого изучается степень сформированности понятийного логического мышления, нужно сказать, что данный тип задания даётся детям сложнее всего.

Например, в экспериментальной группе половина испытуемых справилась лучше с данным субтестом, но динамика прироста показателей невелика – максимально он вырос на 4,6 (у Димы Ф.). У остальных четырёх детей данной группы при повторной попытке выполнения количество баллов уменьшилось, наиболее отчетливо это видно у Димы О. – у него было 11,3 балла, а стало 7,6 (на 3,7 меньше).

В контрольной группе ситуация складывается по-другому. Всего лишь три человека из восьми справились лучше, чем первоначально. Прирост показателей произошел совсем незначительно – на 2,4 балла у Алины Ш. и Михаила Л. У пятерых детей данной группы результаты по данному субтесту снизились, они затруднялись в выполнении заданий на установлении взаимосвязи между словами. Нередко встречались нерешенные варианты ответов.

Анализируя результаты субтеста № 4, направленного на изучение уровня сформированности такой операции мышления, как обобщение нужно сказать о том, что в экспериментальной группе показатели на контрольном этапе эксперимента стали значительно выше. Так у шести детей из восьми баллы по данному субтесту возросли – особенно это видно у Регины Ж. При первой попытке решения данного задания она набрала

9,1 балла, но во второй раз 14,0 (стало на 4,9 больше). Чуть хуже справились в экспериментальной группе с субтестом № 4 Настя П. и Арсений Г.. Арсений решил неправильно половину из всех заданий, при этом мальчик был невнимателен при прочтении инструкции и в ходе его выполнения.

В контрольной группе испытуемых пять человек из восьми справились более успешно с субтестом № 4. Но нужно отметить, что наблюдается небольшой прирост показателей – максимально у Алины Ш. на 3,1 балла. Также нужно отметить, что у трёх человек из данной группы результаты стали ниже – у Алены М., Александра В., Семена Н.

Таким образом, проведя сравнительный анализ полученных данных по каждому субтесту, нужно сказать о том, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в виде прироста показателей на этапе контрольного эксперимента. При этом в контрольной группе отмечается лишь небольшой прирост показателей в некоторых заданиях.

Также на этапе контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика с использованием методики «Последовательные картинки», автора Р. Р. Калининой, с помощью которой изучается уровень сформированности словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, в экспериментальной группе представлены в таблице № 19, № 20, диаграмме № 7; в контрольной группе в таблицах № 21, № 22, диаграмме № 8 (приложение 8).

Оценка полученных результатов проводилась в ходе анализа текстов, полученных при составлении детьми рассказов по сюжетным картинкам.

Анализируя и сравнивая данные констатирующего и контрольного эксперимента нужно отметить, что при повторном выполнении данного задания дети обеих групп справились лучше, чем в первый раз. Рассмотрим более подробно.

В экспериментальной группе у четырёх детей выросли результаты, что наглядно видно в таблице № 20. Например, у Регины Ж. при первой попытке выполнения задания на составление описательного рассказа было 3 балла. У нее были трудности с определением последовательности картинок и ей были необходимы наводящие вопросы педагога. Во второй раз ей были предложены подобные картинки, но с другим сюжетом. Регина со второй попытки определила порядок действия сюжета и приступила к составлению рассказа, который состоял из 3-4 предложений.

Настя С. выполнила данное задание изначально на 3 балла, при этом по результатам составления первого рассказа набрала 0 баллов. Она неправильно определила сюжет и не смогла сформулировать предложения, ей понадобилась обучающая помощь педагога. После этого при повторном выполнении этой методики Настя в общей сложности набрала 4 балла. При этом сюжет она определила правильно, но у неё были проблемы в составлении описательных рассказов - она составляла короткие нераспространённые предложения, которые ей было сложно связать между собой.

У Димы Ф. наблюдалась похожая ситуация – мальчик и в первый и во второй раз правильно определял сюжетную линию, но при этом его составленные предложения были простыми и короткими. Например: «Мальчик пошел в магазин», «Девочка помогает маме» и т.д. На контрольном этапе эксперимента ситуация немного изменилась – Дима попытался составить более подробные рассказы, обогащая их эпитетами. Поэтому его балл с 3 вырос до 4, что говорит о положительной динамике развития словесно-логического мышления.

Дима О. изначально набрал 5 баллов, при выполнении данного задания. Он правильно определял последовательность событий, происходящих на картинках, и описывал их. Но у него были небольшие проблемы с логикой построения текста – иногда Дима торопился и путал местами предложения. При повторном выполнении методики он справился

более успешно и набрал в общей сложности 7 баллов, что показывает хороший результат и положительную динамику.

Таким образом, анализируя показатели экспериментальной группы по результатам контрольного эксперимента – проведения методики «Последовательные картинки», отмечается положительная динамика развития словесно-логического мышления. У детей этой группы все же наблюдаются сложности в построении причинно-следственных связей, но при этом их высказывания стали более развернутыми и понятными, они стали употреблять эпитеты, давать имена героям сюжета.

Другая ситуация складывается в контрольной группе. После проведения методики «Последовательные картинки» на контрольном этапе эксперимента выяснилось, что всего у двух детей отмечается хоть и незначительная, но тенденция к положительной динамике исследуемых показателей у двух детей – у Кирилла А. и Дмитрия С.

У Кирилла количество баллов с 6 возросло до 7, что позволило ему со среднего уровня перейти на уровень выше среднего. Он успешно определил последовательность событий и составил небольшой, но подробный описательный рассказ. Дмитрий С. при первой попытке выполнения методики «Последовательность событий» набрал 3 балла – ему сложно было установить причинно-следственные связи, иногда путал местами картинки. На этапе контрольного эксперимента Дмитрий набрал 5 баллов – в этот раз он правильно определил последовательность действий, но испытывал небольшие трудности в составлении развернутых предложений. Ему понадобилось чуть больше времени для выполнения задания.

Также нужно отметить, что в контрольной группе испытуемых у некоторых детей почти снизились первоначальные показатели. Например, у Семёна Н. в результате повторной диагностики большую роль сыграла разница в один балл – уровень выше среднего изменился на средний. У

Марии З. с 10 баллов результаты снизились до 8 – высокий уровень сменился уровнем выше среднего.

Остальные дети в контрольной группе показали стабильные результаты – их показатели остались в пределах значений констатирующего эксперимента, их уровни сформированности словесно-логического мышления остались те же.

Проведя анализ контрольного этапа эксперимента в контрольной группе нужно отметить, что положительная динамика присутствует, но в единичных случаях. У половины детей наблюдается стабильность, при выполнении заданий такого типа.

Таким образом, подводя итоги констатирующего и контрольного этапа эксперимента, можно сказать о том, что отмечается существенная разница в полученных результатах. На этапе констатирующего эксперимента проводилась диагностика исходного уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. Она показала, что у данной категории детей существуют трудности использования таких логических операций мышления как сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез. И после подробного анализа полученных результатов была проведена коррекционная работа на занятиях учителя-дефектолога, которая и повлияла на результаты констатирующего эксперимента. Он показал наличие динамики развития изучаемого психического процесса.

Наглядно результаты представлены на рисунке 9.

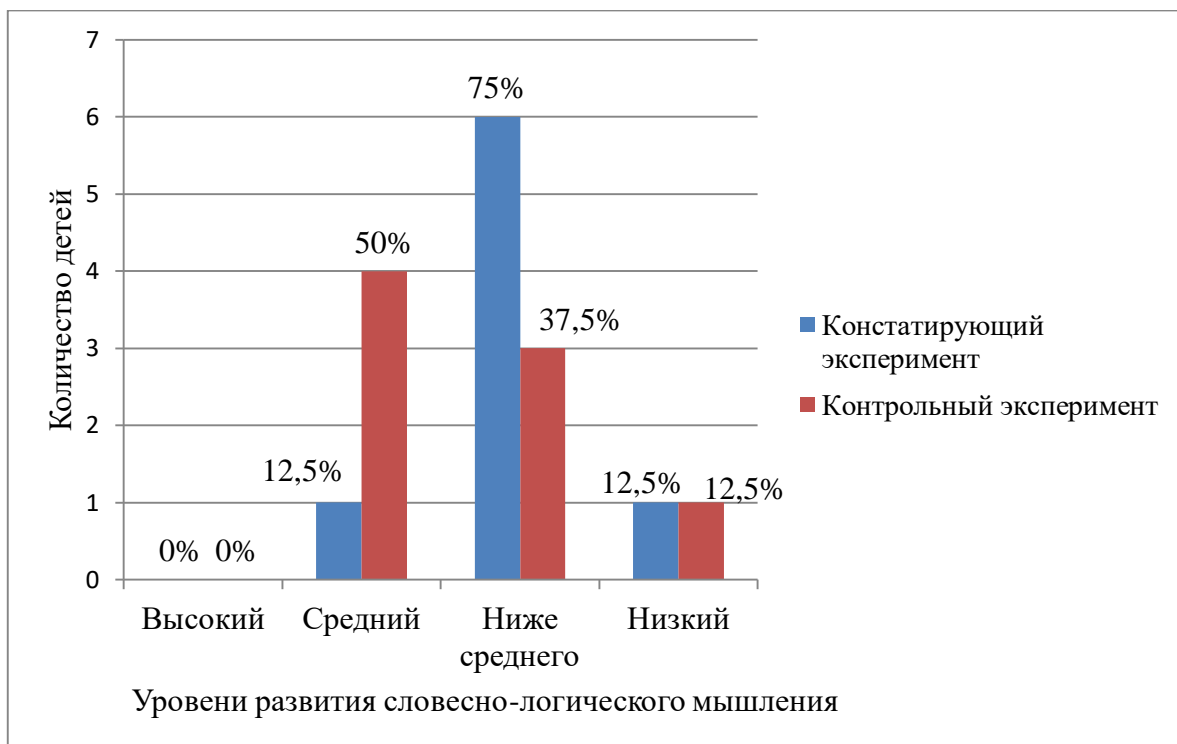


Рисунок 9. Уровень развития словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР по методике Э.Ф. Замбацявичене (на основе словесного материала) на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

По результатам проведенной диагностики можно определить, что уровень развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития вырос. Наиболее наглядно это демонстрирует рисунок 9. Но рассмотрим более подробно.

Высокий уровень – 0%. На этапе контрольного эксперимента высокий уровень выявлен не был.

Средний уровень – 50 %. Все дети, которые вошли в данную группу, успешно справились с субтестом № 1, направленного на умение использовать такие логические операций, как «анализ», «дифференциация». То есть более успешно они справлялись с заданиями на выделение существенных признаков, свойств предмета.

Также с субтестом № 2 дети со средним уровнем развития словесно-логического мышления справились лучше. Главная цель задания –

объединить предметы или явления по одному общему признаку, при этом исключить лишнее слово.

Субтест № 3 – вызвал значительные затруднения у группы детей со средним уровнем. Нахождение взаимосвязи между словами, перенос ее в новую ситуацию оказался наиболее сложным логический процессом для детей с задержкой психического развития.

Субтест № 4 – данная группа детей выполнила задание, направленное на такую операцию мышления, как обобщение, успешно.

Ниже среднего – 37,5%. У этой группы детей возникли трудности в выполнении субтеста № 1, главная цель которого состояла в анализе имеющихся свойств предмета и выделение основных и второстепенных его признаков.

Такая же ситуация обстоит со следующими двумя субтестами. В субтесте № 2 у детей данного уровня наблюдаются затруднения с выделением лишнего слова. Это говорит о необходимости дальнейшей работы над такой операцией мышления, как «обобщение».

Субтест № 3, главная задача которого установление взаимосвязи между парами слов, оказался одним самых сложных для детей уровнем развития словесно-логического мышления ниже среднего.

В субтесте № 4, где необходимо было найти обобщающее слово, возникли определенные трудности – дети часто подбирали слова по второстепенным признакам, упуская из вида самый главный.

Низкий уровень – 12,5 %. У одного человека наблюдаются трудности со всеми четырьмя заданиями, что говорит о необходимости продолжения коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления.

Таким образом, по результатам данной методики можно увидеть, что при повторной диагностике, уровень развития словесно-логического мышления вырос. Данная методика позволила нам дифференцировать испытуемых на группы с уровнями выше среднего, средним и ниже среднего.

Наглядно результаты представлены на рисунке 10.

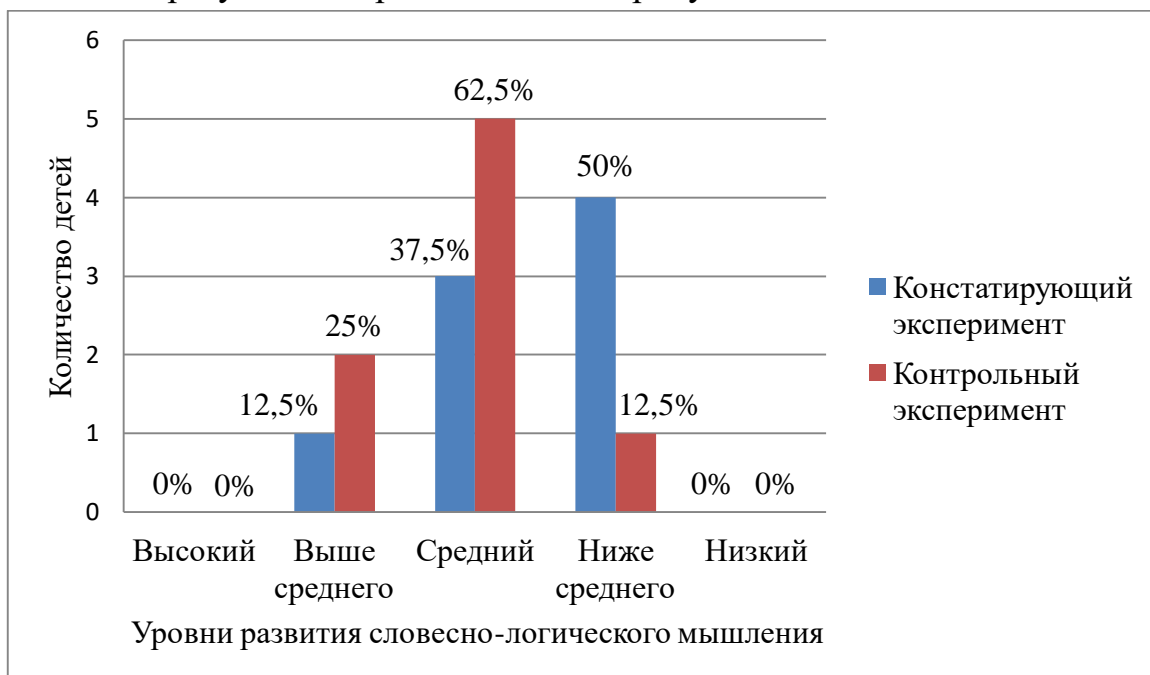


Рисунок 10. Уровень развития словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР по методике «Последовательные картинки», (автора Р.Р. Калининой) на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Рассмотрим результаты диагностики словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР по методике «Последовательные картинки» (рисунок 10).

Анализируя результаты, нужно сказать, что преобладает средний уровень развития словесно-логического мышления, но также не был определён низкий и высокий уровень. Отмечена высокая активность и заинтересованность детей в прохождении данной методики, что объясняется повышением качества и скорости прохождения задания.

Высокий – 0 %. Дети с высоким уровнем развития словесно-логического мышления в данной группе отсутствуют.

Выше среднего – 25 %. Дети с данным уровнем развития словесно-логического мышления справились с предложенным заданием менее чем за 5 минут. Обозначили порядок следования картинок, передали основной

сюжет, который был изображен. До проведения формирующего эксперимента с таким уровнем развития словесно-логического мышления наблюдался всего один испытуемый.

Средний – 62,5 %. Наибольшая часть детей имеет средний уровень развития словесно-логического мышления. Ими была правильно определена последовательность картинок и описан сюжет, но иногда встречались неточности в его описании. Как правило, дети использовали нераспространенные, простые предложения, без эпитетов.

Ниже среднего – 12,5 %. Этот уровень отмечен у одного испытуемого. У него возникали трудности в определении порядка следования картинок и их описания. Также ребенку были необходимы наводящие вопросы педагога.

Низкий уровень – 0 %. Определен не был.

Анализируя результаты, которые были получены в ходе повторной диагностики по методике «Последовательные картинки» можно наблюдать динамику развития словесно-логического мышления – дети начали устанавливать причинно-следственные связи, делали попытки в обосновании своего решения, строили умозаключения, их суждения стали более точными.

Опираясь на данные сводных диаграмм можно сделать вывод, что уровень словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР заметно повысился. Анализируя данные исследований, проведенных во время констатирующего и формирующего эксперимента, можно сделать заключение, что большинство учащихся экспериментальной группы имеют средний уровень работоспособности, но при этом существуют дети, обладающие уровнем развития словесно-логического мышления ниже среднего, что обосновывает необходимость дальнейшей работы по этому направлению.

Таким образом, можно сказать о том, что предложенное в процессе данного исследования содержание психолого-педагогического

сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога было достаточно эффективно и его можно реализовывать в практике работы с детьми с младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включая в данную деятельность родителей и педагогов изучаемого контингента школьников.

Выводы по третьей главе

Практическая часть исследования была организована в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Общий анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что у младших школьников с ЗПР – участников эксперимента и экспериментальной, и контрольной групп – отмечаются признаки незрелости и несформированности словесно-логического мышления, отставания исследуемых параметров словесно-логического мышления от возрастных нормативов. Принципиальных отличий в уровне и качестве развития словесно-логического мышления в экспериментальной и в контрольной группах не выявлено.

Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР. В рамках данного исследования такая работа будет организована в виде психолого-педагогического сопровождения на занятиях учителя-дефектолога.

Был представлен и реализован в экспериментальной группе комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения по развитию словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, который проводился в рамках формирующего эксперимента. Он стоял из таких важных направлений:

- Коррекционно-развивающие упражнения, игры на формирование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР;

- Рекомендации для педагогов;

- Рекомендации для родителей.

Его главная цель – это формирование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР.

Объем данного комплекса рассчитан на 7 занятий, продолжительность одного занятия от 20 до 30 минут. Занятие проводится 1- 2 раза в неделю.

После проведения формирующего этапа эксперимента была проведена повторная диагностика. Целью повторного исследования, на контрольном этапе, являлась оценка эффективности предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Сравнительный анализ результатов исследования до и после проведения формирующего эксперимента показал, что выявленная тенденция к положительной динамике у обучающихся экспериментальной группы более выражена. В контрольной группе значительная часть детей не показала выраженность динамики – дети остались на прежнем уровне развития словесно-логического мышления, в экспериментальной группе результаты гораздо выше.

Проведя сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся экспериментальной группы имеют теперь средний уровень словесно-логического мышления, но при этом существует дети, обладающие уровнем развития словесно-логического мышления ниже среднего, что обосновывает необходимость дальнейшей коррекционной работы.

Предложенное в ходе данного исследования содержание психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога было достаточно эффективно, и его можно реализовывать в практике работы с детьми с младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включая в данную деятельность родителей и педагогов изучаемого контингента школьников.

Заключение

В данной работе рассмотрена проблема психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Мышление позволяет человеку систематизировать, анализировать, группировать и синтезировать информацию, оно также позволяет нам выходить за пределы получаемой информации, самостоятельно формировать ее, добытую из различных источников.

Дети с ЗПР характеризуются недостаточным уровнем сформированности словесно-логического мышления, отставанием в его формировании и в итоговой степени сформированности.

Исследование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР проходило в три этапа: поисково – подготовительный, опытно – экспериментальный и контрольно – обобщающий. Для исследования уровня словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР использовались методы: теоретические: анализ и изучение психолого-педагогической литературы. Эмпирические методы исследования – констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента; математическая обработка результатов использованных диагностических методик – методика по изучению словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацьявичене (на основе словесного материала) и «Последовательные картинки», Р.Р. Калининой. Представленные методики полностью отвечают задачам и целям исследования.

По результатам констатирующего эксперимента в обеих группах – экспериментальной и контрольной – можно сделать вывод, что уровень словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР имеет тенденцию к качественному и количественному отставанию от возрастной нормы. Преобладает низкий уровень развития мышления. Детям тяжело сконцентрировать свое внимание на предстоящем задании, проблемно

установить логическую последовательность фрагментов, разложить картинки в правильном порядке и т.д. Некоторые испытуемые использовали, на решение задания, больше времени, чем было им предложено.

Данные результаты дают основания для реализации комплекса мероприятий по организации психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

В третьей главе была разработана и реализован комплекс мероприятий по формированию словесно - логического мышления у младших школьников с ЗПР.

Его основные задачи:

1. Формирование логического мышления, операций анализа и синтеза,
2. Формирование умения обобщать и сравнивать,
3. Формирование понятийного мышления, обучение построению логических связей и цепочек.

Содержание психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога реализуется по трем основным направлениям:

- Коррекционно-развивающие упражнения, игры на формирование словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР;
- Рекомендации для педагогов;
- Рекомендации для родителей.

Объем данного комплекса рассчитан на 7 занятий, продолжительность одного занятия от 20 до 30 минут. Занятие проводится 1- 2 раза в неделю.

После проведения комплекса мероприятий по формированию словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР была

проведена повторная диагностика по вышеперечисленным методикам. Целью повторного исследования, на контрольном этапе, является оценка эффективности реализованного психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Сравнительный анализ результатов исследования до и после проведения формирующего эксперимента показал, что выявленная тенденция к положительной динамике у обучающихся экспериментальной группы более выражена. В контрольной группе значительная часть детей не показала выраженность динамики – дети остались на прежнем уровне развития словесно-логического мышления, в экспериментальной группе результаты гораздо выше.

Проведя сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся экспериментальной группы имеют теперь средний уровень словесно-логического мышления, но при этом существует дети, обладающие уровнем развития словесно-логического мышления ниже среднего, что обосновывает необходимость дальнейшей коррекционной работы.

Предложенное в ходе данного исследования содержание психолого-педагогического сопровождения развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога было достаточно эффективно, и его можно реализовывать в практике работы с детьми с младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включая в данную деятельность родителей и педагогов изучаемого контингента школьников.

Список использованных источников

1. Азбукина, Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии: [Текст] : Учебник / Е. Ю. Азбукина, Е.Н. Михайлова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006.- 335 с.
2. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для школьного психолога / Н. В. Бабкина. — М. : Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
3. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] : Белопольская Н.Л.— Электрон. текстовые данные.— М. : КогитоЦентр, 2009.— 192 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15294.html> — ЭБС «IPRbooks» (дата обращения 03.02.17).
4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] : Учеб. Пособие / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1997. — 298 с.
5. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : Учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с
6. Блонский, П. П. Память и мышление [Текст] / П. П. Блонский. – М. : Академия, 2007. – 208 с.
7. Богдан, Н.Н. Специальная психология [Текст] / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. – Владивосток. : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 220 с.
8. Болонана, В. В. Технологии развития памяти и мышления у детей с ОВЗ [Текст] : Электронный методический сборник для педагогов / В. В. Болонана, Е. А Дугинова, И. А. Еремина. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2010. - 203 с.
9. Венгер, Л. А. Дидактические игры и упражнения по воспитанию школьников [Текст] / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1996. – 135 с.

10. Вильшанская, А. Д. Содержание работы дефектолога с учащимися классов КРО // *Коррекционная педагогика* — 2003 — № 1 — С 54-56.
11. Вильшанская, А. Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития* – 2004 № 1 – С 27-30.
12. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М.О. Винник. — Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 154 с.
13. Власова, Т. А. Дети с ЗПР [Текст] / Т. А. Власова. — М. : Наука, 2003. – 170 с.
14. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.
15. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика – Пресс, 2007. – 420 с.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский, – 5-е изд., испр. и доп. – М. : изд – во «Лабиринт», 2000. – 352 с.
17. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
18. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. – Москва : Просвещение, 1987. – 303 с.
19. Дубровина, И. В. Психология [Текст] : учебник для студ. сред. пед.учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с., с.176
20. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 2001. – 167 с.

21. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 2006. – 273 с.
22. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – Москва: Просвещение, 1995. – 358 с.
23. Зак, А. З. Развитие умственных способностей младших школьников [Текст] / А. З. Зак. – М. : «Просвещение». 2004. – 328 с.
24. Зак, А. З. 600 игровых приемов для развития логического мышления детей [Текст] / А. З. Зак. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
25. Зак, А. З. Диагностика мышления детей 6-10 лет [Текст] / А. З. Зак. – М. : «Просвещение», 2003. – 289 с.
26. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : Хрестоматия / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2004. – 163 с.
27. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция [Текст] : хрестоматия / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 432 с.
28. Исаева, Э. Г. Стандарты развития младшего школьника [Текст] : Методическое пособие / Э. Г. Исаева. – Махачкала : ДИПК ПК, 2003. – 233 с.
29. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 250 с.
30. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения [Текст] : пособие для учителей нач. классов и студентов / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Шк. Пресса, 2004. – 60 с.
31. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 150 с.

32. Кучмаева О. В. Проблемы развития инклюзивного образования / О.В. Кучмаева, Г. В. Сабитова, О. Л. Петрякова // Воспитания школьников. – 2013. – № 4 – С 35-37.
33. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. — М., 1982 – С 54-58.
34. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений / В. В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
35. Левитес, В.В. Развитие логического и алгоритмического мышления младшего школьника// Начальная школа плюс до и после. – 2006. – №9. – с. 15-23.
36. Лисина, М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 1985. – 246 с.
37. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Воронеж, 1997. – 239 с.
38. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] : Пособие для учителей / Лубовский, В. И., Власова Т.А., Н.А. Никашина. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
39. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
40. Люблинская, А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 2008. – 342 с.
41. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб : Просвещение, 2001. – 299 с.
42. Маслов, А.С. Психологические процессы [Текст] / А.С. Маслов. – М.: Просвещение, 1994. – 284 с.

43. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] / Н. А. Менчинская. – М. : МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
44. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития ученика [Текст] / Н. А. Менчинская. – М. : «Просвещение». 2006 г. – 243 с.
45. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1971. – 235 с.
46. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1982. – 254 с.
47. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 432 с.
48. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : Владос, 2004. – 126 с.
49. Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – Учебник. – М. : Роспедагенство, 1996. – 372 с.
50. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. – 152 с.
51. Овчинников, Н. Ф. Новый взгляд на мышление [Текст] / Н. Ф. Овчинников. – Ростов-на-Дону : РостИздат, – 2008. – 345 с.
52. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 12-16.
53. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : Речь, 2008. – 352 с.
54. Ревина, Е. Г. О возможностях развития логического мышления младших школьников в условиях целенаправленного обучения [Текст] : Межвузовский сборник научно-технических статей / Е. Г. Ревина. – Вольск, 2007. – 180 с.

55. Поддьякова, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1995. — 200 с.
56. Рубинштейн, С. Л. Общая психология [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2011. – 705 с.
57. Сергеева Е. С. Проблемы изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 46–50.
58. Смирнова А. С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Научно-методический электронный журнал «Молодой ученый». — 2016. — №11. — С. 173-178. — URL <https://moluch.ru/archive/115/31154/> (дата обращения: 17.02.2018)
59. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] : Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.
60. Стрекалова Т. А. Особенности логического мышления дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1982. – № 4. – С. 51-56.
61. Тихомирова, Л. Ф. Развитие логического мышления детей [Текст] : Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль: «Академия развития», 2011. – 240 с.
62. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] : Уч. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 269 с.
63. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М. : Просвещение, 2000. – 294 с.
64. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] : учебное пособие для вузов по специальностям «Специальная психология»,

- «Специальная дошкольная педагогика» : доп. УМО вузов РФ / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
65. Чутко, Л. С. Нарушения поведения и развития у детей: Книга для хороших родителей и специалистов [Текст] / Под ред. Л. С. Чутко. – СПб. : КАРО, 2011. – 176 с.
66. Шамарина, Е. В. Мышление младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 45- 53
67. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты [Текст] : Метод. пособие для учителей начальных классов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М : Гуманист, изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 136 с.
68. Шичанина Е. Д. Особенности объяснения значения слова детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. Д. Шичанина // Дефектология – 2007. – № 1. – С. 20-26.
69. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004. – 369 с.
70. Якиманская, И. С. Знания и мышление школьника [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Просвещение, 2009. – 325 с.