



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТРАНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

**Тема выпускной квалификационной работы:**  
«Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с  
задержкой психического развития в процессе коррекции словесно-  
логического мышления»

**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
**Направленность (профиль) программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными**  
**возможностями здоровья»**  
**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

*54,42* % авторского текста

Работа *рецензия* к защите  
рекомендована/не рекомендована

*18.10.2023. а.п. - д.*  
зав. кафедрой СПП и ПМ

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 306-188-2-1

Шелковая Мария Сергеевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент, зав. кафедрой СПП и ПМ

Дружинина Дилія Александровна

Челябинск  
2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	8
1.1. Понятие «мышление» и «словесно-логическое мышление» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития .....	18
1.3. Особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития .....	24
1.4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.....	29
ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ .....	34
ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕФЕКТОЛОГА .....	35
2.1. Результат и анализ сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития .....	35
2.2. Разработка содержания психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития .....	55
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	86

## ВВЕДЕНИЕ

Существенные изменения происходят в теории и практике образования Российской Федерации – меняется его содержание, которое в первую очередь ориентируется на индивидуализацию образования детей в соответствии с их возможностями и потребностями. Данное положение обретает особую актуальность по отношению к процессу образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие умственных способностей учащихся, их логического мышления, выработка умений критически подходить к изучаемым явлениям, высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и обобщения, то есть таких качеств ума, которые свидетельствуют о высокой интеллектуальной культуре, являются задачей первостепенной важности современной системы школьного образования. К учебной деятельности учащихся необходимо тщательно готовить и, в первую очередь, научить их правильно логически мыслить: анализировать, выделять существенное, отделять его от несущественного, сравнивать.

Особенно остро проблема развития словесно-логического мышления стоит у детей с задержкой психического развития. Одна из психических особенностей детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Отставание в его развитии проявляется в несовершенстве функций обобщения, затруднениях при самостоятельном установлении взаимосвязи между предметами, при операциях анализа, синтеза, сравнения, а также в недостаточном умении планировать свои действия, контролировать их, руководствоваться в интеллектуальной деятельности конечной целью. Такое отставание в развитии мыслительных процессов требует проведения специальной психолого-педагогической работы.

В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее –

ФГОС НОО для детей с ОВЗ) и Федеральной адаптированной программе начального общего образования для обучающихся с ЗПР (далее – ФАОП НОО для обучающихся с ЗПР), в требованиях к АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития варианты 7.1 и 7.2, среди метапредметных результатов освоения АООП НОО выделяются: «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующим индивидуальным возможностям; овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами» [49].

С началом школьного обучения мышление выдвигается на первый план и становится в центр среди других высших психических функций. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются неполными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность, особенно у детей с ЗПР, у которых наблюдается отставание в наглядно-образном и словесно-логическом формах мышления.

Дети в ЗПР относятся к категории детей, которые имеют возможность, успешно обучаться в общеобразовательных школах. При систематизированной коррекционной работе у детей возникает интерес к окружающему, к самостоятельности их мышления, дети перестают искать решения всех вопросов от взрослого.

Многочисленные наблюдения педагогов показали, что если ребенок в младшем школьном возрасте развивается на основе усвоенных знаний, и если нет последних, то нет основы для развития мышления, и оно не может созреть в полной мере.

Проблема развития мышления получила освещение в работах В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, П.И. Пидкасистого.

В современной психологии существуют различные направления исследования становления логических структур мышления. В работах Л.С. Выготского [14], Л.В. Занкова [24], С.Л. Рубинштейна [51], А.Н. Леонтьева [33] обосновывается ведущая роль обучения как основного стимула развития, указывается на неправомерность противопоставления развития психологических структур и обучения. Эксперименты по изучению детских рассуждений, понимания детьми причинно-следственных отношений, образования у них научных понятий позволили определить возраст, начиная с которого возможно и целесообразно успешное формирование у детей первоначальных логических умений [16].

Таким образом, недостаточный уровень сформированности мыслительных процессов снижает эффективность обучения, замедляет развитие познавательных процессов. Поэтому важно в период школьного возраста уделять особое внимание развитию словесно-логического мышления.

Объект исследования: процесс коррекции словесно-логического мышления младших школьников.

Предмет исследования: особенности психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе коррекции словесно-логического мышления.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития.
2. Изучить состояние словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Разработать методические рекомендации по развитию словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития и проверить их эффективность.

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

1. Теоретические (анализ психолого-медико-педагогической литературы по проблеме исследования);
2. Эмпирические методы (изучение психолого-педагогической документации на каждого ребенка, принимавшего участие в исследовании; констатирующий эксперимент);
3. Методы количественной, качественной обработки данных и интерпретационные метод.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в процессе коррекции словесно-логического мышления будет эффективным, если:

- будут изучены особенности словесно-логического мышления у младшего школьника с ЗПР;
- будут разработаны и реализованы методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования. Изучен, проанализирован и уточнен понятийный аппарат исследования. Рассмотрены понятия «мышление» и «словесно-логическое мышление». Проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР. Изучены особенности словесно-логического мышления младших

школьников с ЗПР, а также психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования: разработанные нами методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, могут быть использованы в общеобразовательных школах, в коррекционных классах для обучающихся с задержкой психического развития. Методические рекомендации будут полезны учителям начальных классов, учителям дефектологам и родителям.

База исследования: эксперимент проходил на базе МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска» (филиал 3), в нем принимали участие обучающиеся 1 класса – 6 человек, возраст от 7 до 8 лет с заключением ПМПК: рекомендовано обучение по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (Варианты 7.1, 7.2).

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

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

Анализируя опыт образования и повседневной жизни, мы приходим к выводу, что мыслительная деятельность является необходимой основой усвоения новых знаний. Человек ежедневно сталкивается с проблемными ситуациями, задачами, которые нужно решить, изменив условия. Для решения этих задач, прогнозирования и планирования своей деятельности необходимо мышление, углубляющееся в познание окружающей действительности.

Мышление – это процесс поиска новых знаний, которые отражаются в нашем сознании в результате анализа и синтеза. Используя мыслительные процессы, человек может определить не только назначение предмета или явления, но и проследить их взаимосвязь [14].

В большинстве определений мышление рассматривается психологами (Б. Г. Мещеряковым, В. П. Зинченко [26], А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским [46], и др.) как психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека, как «высшая форма психического отражения», как «форма внутренней деятельности». При этом отмечается, что процесс мышления – это «сложный системный процесс социально обусловленный, неразрывно связанный с речью направленный на установление связей и отношений между познаваемыми предметами и явлениями, на поиск открытия нового знания, что и представляет опосредствованное и обобщенное отражение действительности. [52]. В основе этого мыслительного процесса субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т.д.) данные образы, полученные «низшими» познавательными процессами» [52].



В современной психологии одно из определений связано с психологической теорией деятельности А. Н. Леонтьева. «Мышление – процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты» [33].

Данное определение дополняет и расширяет Петровский А.В.: «Мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [46].

Большая заслуга в изучении психологических аспектов мышления принадлежит Л. С. Выготскому. Ученый выделил различные виды мышления, в основу которых положены различные признаки [14]. Впоследствии, выделенные им виды мышления, подробно описали С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский и другие [51,56,7].

В основании классификации, предложенной С.Л. Рубинштейном, положен признак генезиса развития мышления. Он выделил такие виды мышления как наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактно-логическое [51].

«Наглядно-действенное мышление вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это мышление наиболее элементарный вид мышления, возникающий в практической деятельности и являющийся основой для формирования более сложных видов мышления. Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. А.В. Запорожец утверждал, что формы детского мышления наглядно-образное, наглядно-действенное не являются возрастными

стадиями развития. А представляют определенные стадии овладения содержанием, разнообразными сторонами действительности. Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и, хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не соответствуют определенному возрасту [25].

Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Опираясь на логические понятия, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление – вид мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных свойств и связей. Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в филогенезе и в онтогенезе» [51].

По мнению С.Л. Рубинштейна высшей формой мышления является словесно-логическое мышление. Под словесно-логическим мышлением он понимал «вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Словесно-логическое мышление функционирует на базе языковых средств и представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. Для этого вида мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения (стоимость, честность, гордость). Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал» [51].

Понятие «словесно-логическое мышление» имеет различные научные толкования. Так, доктор философских наук Д.А. Гусев под словесно-

логическим мышлением понимает мыслительный процесс, при котором человек использует логические понятия и конструкции, которому свойственна доказательность, рассудительность, целью которого является получение обоснованного вывода из имеющихся предпосылок [21].

Психолог М.Г. Ярошевский, на основе философских исследований, выяснил, что отправной точкой в рассмотрении словесно-логического мышления является понятие «мышление». Мышление – «высшая форма отражения действительности в психике, идеальная деятельность, результатом которой является объективная истина. [44].

Изучая качественные характеристики мышления, мыслительные процессы или интеллектуальные качества личности, прежде всего, оперируют понятием способности индивида к мыслительной деятельности и владение им «общими умственными действиями: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации, выяснение и использование аналогий» [2].

Не представляет сомнений тот факт, что с такими логическими действиями человек сталкивается при разных обстоятельствах уже в раннем детстве, но ситуация исключительно редко способствует спонтанному, неуправляемому овладению ними. Такие мыслительные операции остаются для многих труднопреодолимым интеллектуальной препятствием [2].

В то же самое время даже самое отвлеченное мышление никогда полностью не отрывается от наглядно-чувственного опыта. Любое абстрактное понятие имеет у каждого человека свою конкретную чувственную опору, которая не может отразить всей глубины понятия, но позволяет не отрываться от реального мира.

В основе словесно-логического мышления лежат законы построения языка, связывающие слова в сложные системы, дающие возможность выстраивать суждения в сложные логические системы, овладение которыми позволяет человеку выполнять операции логического вывода.

В понимании О.К. Тихомирова словесно-логическое мышление – особая форма человеческой деятельности, которая помогает решать логические задачи. С помощью данного вида мышления человек может осуществлять поиск при решении логических задач.

При этом выделяет два вида поиска:

- имеющийся до начала решения логической задачи,
- формирующийся по ходу решения задачи.

Эти два вида поисков, по его мнению, определяют направление и развернутость процесса логического мышления [56].

При словесно-логическом мышлении исключаются случайные связи и используются логически необходимые связи в решении мыслительных задач. Поэтому мыслительный процесс в логической форме протекает плавно, как бы развернуто, в виде логического завершения своеобразной мысленной картины.

Экспериментальное исследование словесно-логического мышления, проведенное А.Н. Леонтьевым, позволило автору прийти к выводу о том, что процесс логического мышления проходит ряд этапов своего развития: репродуктивный, синтезированный, регламентированный и программированный [33]. Протекание и обусловленность процесса словесно-логического мышления, исследованные О.К. Тихомировым, включают в себя цель, условия, развернутый во времени поиск и результат. О.К. Тихомиров рассматривал словесно-логическое мышление как информационный процесс.

При анализе структуры словесно-логического мышления он выделил два основных элемента:

- 1) определенность условий задачи;
- 2) логика проверяемых признаков и информативность поисковых фактов. Первый элемент, по мнению ученого, может выступать в качестве стимула развернутости поиска. Вторым элементом, объективной информативностью поисковых фактов. Исследователь подчеркивал, что

существенно не только содержание этих элементов, но и их значения, то есть, как они выступают [56].

Таким образом, словесно-логическое мышление охарактеризовано автором как слаженный психический процесс переработки информации, ведущей к результатам поисковых актов.

Согласно Н.А. Менчинской, развитие основных мыслительных операций анализа и синтеза осуществляется в двух направлениях: «...во-первых, преодолевается неравномерность в развитии анализа и синтеза и устанавливается соответствие между ними; во-вторых, повышается уровень развития каждой из этих операций: более грубые формы анализа заменяются дифференцированными [37].

Социальный психолог А.Л. Тертель считает, что словесно-логическое мышление является наивысшей формой мышления. Речь является одним из основных компонентов словесно-логического мышления. Она выделила в качестве одного из основных признаков мышления ребенка связь мышления речью. И на самом деле, мышление с речью связано очень тесно. Слово выражает обобщение, поскольку оно является формой существования мысли [55].

Мысль о взаимосвязи мышления и речи подтвердил в своих исследованиях Н.И. Хорошевский. Он подчеркнул, что нельзя мышление и речь отрывать друг от друга. «В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления, как форма, связанная с его содержанием. Создавая речевую форму, мышление само формируется. Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается» [61].

Шамарина Е. В. утверждала, что речь является не только формой, но и орудием мышления. Способность человека выражать свои мысли в развернутой словесной форме способствует успеху мыслительной

деятельности. Речь помогает мыслить. Необходимость выразить мысль словами, сообщить ее другому, часто требует дополнительного, тщательного продумывания ее. Как и все психические процессы, мышление представляет собой деятельность мозга. Это сложная аналитико-синтетическая деятельность, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. Физиологические механизмы собственно речи – это второсигнальная деятельность коры, которая является сложной координированной работой многих групп нервных клеток коры головного мозга [62].

Таким образом, словесно-логическое мышление это высшая ступень познания – процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях. В отечественной психологической науке, мышление начали рассматривать с позиции деятельностной теории, согласно которой различают наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление. Самой высшей формой мышления является словесно-логическое мышление. Оно функционирует на базе языковых средств с использованием понятий и логических конструкций. Словесно-логическое мышление позволяет человеку устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал [33].

Словесно-логическое мышление формируется постепенно. В ходе обучения происходит овладение приёмами мыслительной деятельности, приобретает способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений.

Для того чтобы развить логическое мышление учащихся, надо, прежде всего, знать его структурные компоненты и закономерности, которым оно подчиняется.

Логическое мышление опирается на понятия, которые отражают общее, сущность предметов и выражаются в словах или других знаках [61].

Понятие представляет собой высший уровень обобщения,

складывающийся из суждений. Являясь формой мышления, отражающей наиболее существенные свойства, связи и отношения предмета, явления; характерные для вербально-логического мышления, понятия возникают, существуют и выражаются в символах (слове). Овладеть понятием - значит не только знать признаки предметов и явлений, охватываемых данным понятием, но и уметь применять понятие на практике, уметь оперировать им. Усвоение понятий протекает в процессе приобретения житейского опыта и в процессе специального обучения. Отсюда выделяют понятия донаучные – ограниченные узким кругом сведений и научные, с раскрытием объективных закономерностей [33].

Успешное усвоение понятий по П.Я. Гальперину совершается по следующему плану:

- практическое действие с предметами, изображениями, словесными обозначениями, которые охватывает данное понятие;
- действия «в плане громкой речи»;
- действия «в уме» [18].

Основной формой мышления является суждение, получаемое в ходе мыслительных операций, позволяющее устанавливать простейшие связи между познаваемыми явлениями и отношениями между предметами и явлениями окружающего мира, их свойствами и признаками. Суждения могут быть истинными и ложными. Когда истинность суждения вызывает сомнение, мышление приобретает форму рассуждения. Рассуждение направлено на подтверждение, доказательство или опровержение суждения путем раскрытия его оснований. В рассуждениях одни суждения выводятся из других, на основе имеющихся суждений высказываются новые, т.е. делаются умозаключения [17].

Умозаключение форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Являясь высшей формой мышления, умозаключение объединяет в себе суждения и понятия.

Умозаключения подразделяются на индуктивные (индукция), переход

от частных положений к общим; и дедуктивные (дедукция), от общих положений к частным. Умозаключение по аналогии - логический вывод в процессе мышления от частного к частному на основе некоторых элементов сходства.

Три формы мышления лежат в основе мыслительного процесса, благодаря которому мозг человека может анализировать, синтезировать, обобщать и выстраивать логические связи [56].

В характеристике форм мыслительной деятельности выделяются следующие операции мышления:

Сравнение – операция по установлению сходства и различия между предметами и явлениями реального мира. Одновременное сравнение реальных предметов и явлений определяется как непосредственное сравнения. В тех случаях, когда осуществляется сравнение путем умозаключения, используется опосредованное сравнение.

Анализ – это мысленное расчленение чего-либо на части или мысленное выделение отдельных свойств предмета. Анализ позволяет нам разложить целое на части, т. е. позволяет понять структуру того, что мы воспринимаем.

Противоположной анализу операцией является синтез. Синтез — это мысленное соединение частей предметов или явлений в одно целое, а также мысленное сочетание отдельных их свойств. Для синтеза, как и для анализа, характерно мысленное оперирование свойствами предмета. Слушая описание человека, воссоздается его образ в целом. Операции анализа и синтеза участвуют в каждом сложном мыслительном процессе [21].

Абстрагирование – это мысленное отвлечение от каких-либо частей или свойств предмета для выделения его существенных признаков. Суть абстракции как мыслительной операции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет и выделяя в нем определенную часть, мы должны рассматривать выделенную часть или свойство независимо от других частей и свойств данного предмета.



Конкретизация является процессом, противоположным абстракции. Конкретизация – это представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению [28].

Обобщение – объединение сходных предметов и явлений по общим для них признакам [40]. Обобщение тесно связано с абстракцией. При обобщении за основу берутся те признаки, которые получают при абстрагировании. Обобщение, как и абстрагирование, происходит при помощи слов.

Классификация – группировка объектов или их частей по каким-либо признакам. Например, по набору определенных признаков осуществляется классификация характеров, темперамента, нарушений психических процессов [19].

Систематизация – представление объекта в виде, несводимом к сумме его отдельных составляющих или частей, когда целое по содержанию оказывается больше суммы его составляющих. Согласно, например, отдельные качества кандидатов в спортивную команду при ее создании, мы формируем целостный игровой «организм» (или систему), превосходящий по своим возможностям сумму возможностей отдельных индивидов [21].

По мере того, как в процессе логического мышления складываются определенные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, систематизация и классификация, они закрепляются у индивида, развивается и формируется логическое мышление как способность, складывается интеллект. Критериями формирования операций логического мышления являются сами операции.

Таким образом, в своей работе мы отмечаем, что мышление – психический процесс отражения действительности, связанный с речью. Логическое мышление – высшая форма мыслительного процесса, использующая оперирование понятиями, суждениями, умозаключениями с использованием операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения, систематизации и классификации.

## 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Исследуемый феномен характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от интеллектуальных нарушений, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [54].

М.С. Певзнер трактовала ЗПР как состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной, хотя и редко встречающейся формой ЗПР, М.С. Певзнер считает неосложненный инфантилизм, обусловленный замедленным созреванием и функциональной недостаточностью филогенетически молодых лобных структур мозга и их связей. Психофизическому и психическому инфантилизму не осложненной формы присущи специфические черты незрелости эмоционально-волевой сферы и личности ребенка, проявляющиеся наиболее отчетливо при переходе его от дошкольного к школьному возрасту [12].

Первые обобщения клинических данных о детях с задержкой психического развития и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [12].

У.В. Ульенкова, работая над систематизацией сведений о детях дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, рассмотрела наиболее характерные клинические особенности этого состояния у детей, готовящихся к школе. Автор отмечает, что ЗПР, несмотря на значительную вариабельность, характеризуется рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от интеллектуальной недостаточности: дети не имеют нарушений отдельных анализаторов, но в то же время стойко не успевают в массовой школе

вследствие полиморфной клинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности [58].

Патогенетической основой этих симптомов, по данным исследований ученых, клиницистов и психологов, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы (Т.А. Власова; М.С. Певзнер; К.С. Лебединская; В.И. Лубовский и др.) [12, 36, 31].

Наряду с недостатками познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития могут проявляться энцефалопатические синдромы - гиперактивность, импульсивность, тревоги, агрессии и т.д., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы. В этом случае интеллект детей первично сохранен.

Г.Е. Сухарева; М.С. Певзнер; Т.А. Власова и др. считают, что церебральные астении, аффективная расторможенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности, но могут выступать в качестве причины возникновения ЗПР [54,12].

С учетом этиологии различают четыре основных варианта задержки психического развития (по К.С. Лебединской): конституционального происхождения; соматогенного происхождения; психогенного происхождения; церебрально-органического генеза [31].

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Для таких детей игровая деятельность наиболее привлекательна, в отличие учебной, что затрудняет школьную адаптацию.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию нежелательных черт личности (робость, боязливость). Сужение круга общения, недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, вторичная инфантилизация, формирование черт эмоционально-личностной незрелости, снижение работоспособности и повышенная утомляемость - не позволяют ребенку достичь соответствующего возрасту уровня развития.

3. Задержка психического развития психогенного генеза, которая возникает при раннем длительном воздействии психотравмирующих факторов и проявляется как стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, приводя к невротическим или неврозоподобным нарушениям, и, затем, к патологическому развитию личности. У таких детей преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции, выражена неспособность к волевым усилиям. В психотравмирующих условиях происходит невротическое развитие личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истерические проявления, у других - робость, боязливость, страхи. Нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения при ЗПР психогенного генеза выступают на первый план. В результате дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, запас их знаний беден, страдает познавательная деятельность.

4. Задержка церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей (И.Ф. Марковская):

– группа «А» – в структуре дефекта преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т.е. в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность

эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и познавательной деятельности, выявляется негрубая неврологическая симптоматика;

– группа «Б» – доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. В специальных исследованиях используется понятие психического инфантилизма, под которым понимают вариант задержанного развития, проявляющегося в несвойственной возрасту незрелости физического и психического статуса, не сопровождающегося грубым нарушением интеллекта [31].

Многие исследователи (М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и др.) в качестве существенных причин считают:

– патологию беременности (травмы беременной и плода, тяжелые интоксикации, токсикозы, резус конфликт);

– врожденные болезни плода;

– недоношенность;

– асфиксию;

– родовые травмы;

– ранние (от 0 до 2 лет жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие инфекционные заболевания – желудочно-кишечные, мозговые травмы и др.) [58, 31].

Таким образом, с позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов ЗПР и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным:

- недостатками тех или иных интеллектуальных функций;
- степенью выраженности этих недостатков;
- сочетания с другими эцефалопатическими и неврологическим расстройствами;
- тяжестью этих расстройств.

Характерными признаками ЗПР являются:

- ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем;
- низкий уровень познавательной активности;
- недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения;
- более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации;
- у большинства детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций.

У одной группы детей преобладают явления интеллектуальной недостаточности, у другой – эмоционально-волевые нарушения по типу психического инфантилизма. У многих детей с ЗПР уже в первые годы жизни обнаруживается двигательная расторможенность – гиперактивное поведение. Они крайне неусидчивы, постоянно находятся в движении, вся их деятельность нецеленаправленна, ни одно начатое дело они не могут довести до конца [58].

Многие из них также отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, драчливостью, агрессивностью, импульсивным поведением.

Большинство детей не способны к игровой деятельности, они не умеют ограничивать свои желания, бурно реагируют на все запреты, отличаются упрямством [31].

Л. И. Переслени отмечает, что отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников проявляется в недостаточно высоком уровне сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса [42].

Л. В. Кузнецова отмечает характерные для детей с ЗПР слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность [30].

М.С. Певзнер и Т.А. Власовой выделяют особенности в эмоциональном развитии, типичные для детей с ЗПР [12]:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности, психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Для детей с задержкой психического развития характерны общие особенности:

– сниженная работоспособность вследствие возникающих у детей явлений церебрастении, психомоторной расторможенности, возбудимости;

– низкий уровень познавательной активности и замедленный темп переработки информации;

– неустойчивость и нарушения скорости переключения внимания, и снижения его объема;

– память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической;

– наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое;

- имеются легкие нарушения речевых функций;
- незрелость эмоциональной сферы и мотивации;
- несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей данной категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, дезаптивные формы общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а, следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий. Серьезные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях определяют необходимость выделения этих детей в категорию учащихся с «особыми потребностями», нуждающихся в специальном психолого-педагогическом сопровождении.

### 1.3. Особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Многообразие типов мыслительных задач обуславливает разнообразие не только механизмов, способов, но и видов мышления. Чаще ученые, мышление как процесс, разделяют на теоретическое и практическое.

У детей с ЗПР, в частности, преобладает наглядно-действенное мышление, а более нарушенным является образное мышление, так как восприятие у них неточное, и также отсутствует связь между образом и словом.

Словесно-логическое мышление является самым сложным мышлением не только для детей с отклонениями, но и для детей с нормой развития.

Дети с ЗПР испытывают трудности с анализом, синтезом, сравнением, они не могут упорядочить события, правильно построить умозаключение, самостоятельно сформировать выводы и строить сложные осмысленные



предложения. В конечном счете, при решении задач, у них нарушены связи между основными компонентами: словом, образом и действием [57].

Словесно-логическое мышление почти не сформировано у детей с ЗПР, так как они показывают неумение устанавливать связи между предметом и его свойством, затрудняются в понимании предметов и явлений, слабо сформированным словарным запасом. В целом, уровень словесно-логического мышления находится на значительно низком уровне по сравнению с таковым у нормально развивающихся детей того же возраста [2].

Как уже упоминалось выше, дети с ЗПР трудно концентрируются на задании, обладают минимальным опытом, мало любознательны в научной сфере деятельности. У детей с ЗПР страдает связная осмысленная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи.

По мнению У. В. Ульенковой, дети с ЗПР не умеют рассуждать и осмысленно формировать умозаключения, всячески стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности словесно-логического мышления дают случайные, путанные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к смысловому анализу условий задачи [58].

Уровень словесно-логического мышления детей с ЗПР существенно отстает от уровня развития школьника с нормой развития. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием уже могут рассуждать, делать самостоятельные выводы, при этом аргументируя их. Во время обучения в начальной школе самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений: индукция и дедукция [58].

Индукция, происходит только тогда, когда ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов. Дедукция, является противоположностью индукции – это суммирование общих утверждений для выведения частного.

Важными составляющими словесно-логического мышления является: анализ, сравнение, обобщение, классификация и др. У детей с ЗПР имеются

нарушения во всех вышеперечисленных компонентах:

1. Анализ – дети увлекаются мелкими деталями, но не могут выделить главное, выделяют только лишь незначительные признаки.

2. Сравнение – дети сравнивают предметы по несопоставимым и малосущественным признакам.

3. Классификация – ребенок может составить классификацию и чаще правильно, но также не может осознать ее основной принцип, не может объяснить то, почему он так поступил. Исследования, описанные Т.А. Власовой показали, что большинство школьников с задержкой развития достаточно хорошо владеют элементарными формами классификации предполагающими собой распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы). Незначительное число допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы [12].

4. Обобщение. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с задержкой развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят плохо дифференцированный характер.

5. В процессе овладения логической операцией умозаключения по аналогии дети не доводят рассуждения до нужного логического конца, т. е. ограничиваются начальными этапами цепи последовательных операций. Незначительное число детей, не умеют дифференцировать отношения тождества и сходства. Умение выстраивать логические суждения и умозаключения по аналогии у школьников в ЗПР приближено к нормально развивающимся детям, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений – к детям с интеллектуальными

нарушениями [12].

Отличительной особенностью детей с ЗПР является недостаточно сформированная способность регулировать свое поведение, это может быть обусловлено гиперактивностью мозговых сигналов или наоборот слишком медленной скоростью процессов, происходящих в отделах головного мозга. Таким образом, дети тяжело концентрируются на каком-то конкретном предмете, что также отмечают всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития.

По словам, Н. В. Бабкиной: «Недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющаяся в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот» [2].

Обобщая все сказанное относительно овладения детьми некоторыми формами словесно-логического мышления, Т.А. Власова делает следующий вывод: процесс решения интеллектуальных задач определяется не только тем, как владеет ребенок указанными операциями, но и его эмоционально-волевыми особенностями [12]. У нормально развивающихся детей младшего школьного возраста наблюдаются активные, иногда очень напряженные поиски наиболее адекватных способов решения. Детей с задержкой психического развития часто удовлетворяет первый, пришедший на ум ответ, и задача оказывается нерешенной даже в тех случаях, когда потенциально они в состоянии справиться с нею [12].

Школьники с задержкой развития нередко подменяют достаточно трудную для них задачу более легкой. Они как бы бессознательно стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением при решении интеллектуальных задач [13].

Таким образом, среди детей с ЗПР наблюдается явная неоднородность по уровню сформированности мыслительной деятельности, которая проявляется во всех компонентах структуры мышления:

– в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

– в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

– в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

– в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

Дети данной категории обладают интеллектуальным потенциалом, они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец или прием в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество ученика — обучаемость, т.е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Обозначенный потенциал является базой для успешной коррекции интеллектуальной деятельности.

В процессе развития мыслительной деятельности обучающихся с ЗПР необходимо придерживаться следующих требований:

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения посредством АООП НОО для обучающихся с ЗПР.

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

3. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения.

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

5. Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с ЗПР испытывают трудности с такими мыслительными операциями, как: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Им тяжело самостоятельно построить умозаключение, а, следовательно, сделать вывод. Словесно-логическое мышление сформировано на значительно низком уровне, дети не умеют устанавливать причинно-следственные связи, связи между предметом и его свойством, у них слабо сформирован словарный запас.

#### 1.4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э.М. Александровская, С. А. Белоусова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко и др.) [1; 3; 19; 27; 34; 41].

По мнению Е. И. Казаковой и Л. М. Шипицыной, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [27; 64].

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают «сопровождение» как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их устранении [1].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что

психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Авторы идею сопровождения сближают с идеей поддержки. Они отмечают, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [1].

Психолого-педагогическое сопровождение, как считает Е.А. Козырева, это область профессиональной деятельности педагога-психолога. Работа педагога-психолога в образовательной организации нацелена на создание условий для положительного формирования отношений детей и взрослых, для психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития [28].

Г.А. Нагорная понимает «психолого-педагогическое сопровождение» как «полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия». По ее мнению, «личность в таких отношениях занимает субъектную позицию и сама создает полисубъектные, диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации» [38].

Сегодня в современной науке психолого-педагогическое сопровождение – одно из активно разрабатываемых вопросов. В соответствии с подходом М.Р. Битяновой, 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 [4].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1. Сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает

коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития).

2. Комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

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.

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 [11].

По мнению А. Д. Вильшанской перечисленные выше аспекты коррекционной работы реализуются в психолого-педагогических условиях, которые способствуют формированию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, в своей работе мы будем учитывать данные условия:

1. 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).

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

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



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

5. Речевое проговаривание действий на каждом этапе формирования приема умственной деятельности. Как считают В.И. Лубовский, 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 [36, 23].

6. Учет индивидуальных особенностей учащихся в овладении приемами. Одно и то же задание может выполняться учащимися на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи, на вербальном и невербальном уровнях [10].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психолого-педагогические условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. Это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия, способствующих полноценному развитию ребенка, формированию у него способности соответствовать возрастным особенностям и требованиям современного мира.

## ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, характеризующийся использованием языковых средств и речевых конструкций. Данный вид мышления предполагает умелое использование мыслительных процессов и грамотное владение своей речью.

В представленной главе была раскрыта сущность словесно-логического мышления и особенности его развития у младших школьников с задержкой психического развития. Изучено понятие психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Младшие школьники с ЗПР имеют трудности в школьной адаптации, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления и наглядно-образного мышления, которое требует использования таких мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, чаще всего преобладает наглядно-действенное мышление.

Словесно-логическое мышление формируется на более поздних этапах развития человека. Важным составляющими данного мышления являются: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация, систематизация. У младших школьников с ЗПР имеются нарушения во всех вышеперечисленных компонентах. Данные нарушения в развитии мыслительных операций приводит к проблемам в освоении знаний, к неполноценному формированию умений и навыков в учебной деятельности и ведет к низкой успеваемости.

Анализируя все вышесказанное, нами было разработано содержание психолого-педагогического сопровождения, включающие в себя методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

## **ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕФЕКТОЛОГА**

2.1. Результат и анализ сформированности словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

Экспериментальная работа по изучению сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР проводилась в МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска», филиал №3. В эксперименте принимали участие ученики 1 класса с задержкой психического развития, обучающиеся по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования, варианты 7.1 и 7.2.

В начале учебного года родители обучающихся заполнили согласие на психолого-педагогическое сопровождение. Диагностика проводилась в учебный день индивидуально с каждым ребенком. На момент диагностики общее состояние респондентов было удовлетворительным. В классе был комфортный микроклимат: было проветрено перед уроком, не было посторонних шумов. В эксперименте принимали участие ученики 1 класса, возраст от 7 до 8 лет с задержкой психического развития, всего 6 человек, из них 4 девочки и 2 мальчика. Ученики были определены в 2 группы: обучающиеся по варианту 7.1 – 3 человека и обучающиеся по варианту 7.2 – 3 человека. Список обучающихся представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Список обучающихся, принимавших участие в эксперименте

№ п/п	Имя	Возраст	Вариант АООП НОО
1	Алина К.	7 лет	7.1
2	Анна К.	7 лет	7.1
3	Арина Д.	8 лет	7.1
4	Андрей Х.	8 лет	7.2
5	Владислав П.	8 лет	7.2
6	Ульяна Л.	8 лет	7.2

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Методика С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»;
2. Методика С.Д. Забрамной «Нелепицы»;
3. Методика исследования словесно-логического мышления Л.И.

Переслени, Л.Ф. Чупрова.

Параметры и критерии оценивания по данным методикам представлены в приложениях 1,2,3.

Остановимся на описании выполнения заданий детьми:

В результате проведения методики «Серия сюжетных картинок» дети показали следующие результаты:

Алина К. (обучается по варианту программы 7.1)

Не поняла задание, после чего учитель повторил его. Отведенного времени не хватило, переставляла карточки без обоснования в следующей последовательности: первой положила картинку, на которой изображен грустный щенок и две девочки, затем картинку, на которой девочки кормят щенка, далее как щенок спит на коврике и последней была картинка, где грустный щенок мокнет под дождем. Учителем был задан наводящий вопрос: «Посмотри еще раз внимательно, как ты думаешь, с чего могла начаться история щенка?» После этого Алина разложила картинки в следующей последовательности: Сначала картинку, где щенок спит на коврике, а

девочки радостно на него смотрят, далее картинку, как девочки кормят щенка, затем как щенок мокнет под дождем и последняя картинка была с изображением девочек и мокнущего под дождем щенка. Рассказ составить не удалось.

В итоге, разложить картинки в правильной последовательности Алина не смогла, воспринимала каждую картинку как отдельное действие, в один сюжет объединить не смогла, требовалась обучающая помощь педагога. Способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, составлять рассказ по серии последовательных картинок находится на низком уровне. Количество набранных баллов – 2.

Анна К. (обучается по варианту программы 7.1)

Задание поняла, раскладывала картинки без учёта последовательности событий в следующем порядке: первой положила картинку с изображением щенка, который мокнет под дождем, далее картинку, где девочки нашли щенка, затем картинку, на которой изображен спящий щенок и радостные девочки, и последней Анна положила картинку, где девочки кормят щенка. После этого учителем был задан вопрос: «Посмотри внимательно, все ли верно у тебя разложено?», тогда она разложила картинки в следующем порядке: первой положила картинку, на которой девочки находят мокрого щенка, затем картинку с изображением одного щенка, который мокнет под дождем, следующей она положила картинку, на которой спит сытый щенок и девочки радостно на него смотрят и последней была картинка, где девочки кормят щенка.

Анна воспринимает каждую картинку как отдельное действие, при этом проговаривает: «На картинке собака мокнет под дождем», «Девочки кормят собачку», «Собака спит», «Девочки увидели, как собака сидит под дождем», не объединяя их в один сюжет. Составить рассказ не смогла. Затрудняется устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения и составлять рассказ по серии последовательных картинок.

Количество набранных баллов – 2, что соответствует низкому уровню.

Арина Д. (обучается по варианту программы 7.1)

Поняла задание, разложила картинку, путая действия: сначала она положила картинку, на которой девочки нашли мокрого щенка, затем как один щенок мокнет под дождем, следующей она положила картинку с изображением спящего щенка, а потом картинку, где девочки его кормят. Затем Арина поняла, что последовательность разложена неправильно и самостоятельно начала переставлять картинки в следующем порядке: сначала картинку, с изображением одного щенка, затем, где девочки нашли его, далее картинку, на которой щенок спит и последней положила картинку, на которой девочки кормят щенка.

В конечном итоге самостоятельно, без наводящих вопросов разложила их последовательно: первой положила картинку с изображением щенка, мокнувшего под дождем, затем как девочки его нашли, далее положила картинку, на которой девочки кормят щенка и последней положила картинку, где щенок спит, а девочки с радостью на него смотрят. Смогла установить причинно-следственную связь в картинках, но составить рассказ затруднилась.

Количество набранных баллов – 3, что соответствует среднему уровню.

Андрей Х. (обучается по варианту программы 7.2)

Задание понял, разложил картинки хаотично, не обращая внимания на последовательность событий: первой положил картинку с изображением найденного девочками щенка, затем картинку с мокнущим под дождем щенком, далее как девочки кормят его дома, и последней положил картинку со спящим щенком. Учитель задал наводящий вопрос «Точно ли история начнется с той картинки, которую ты положил первой? Девочки сразу нашли щенка?», после этого Андрей разложил картинки в следующей последовательности: сначала картинку с одиноким, мокнущим под дождем щенком, затем, где девочки его нашли, далее последовательность картинок сбилась, и обследуемый положил картинку с изображением спящего на

коврике щенка и только потом картинку с изображением, на котором девочки его кормят.

Воспринимает каждую картинку как отдельное действие: «На этой картинке идет дождь», «Здесь девочки под зонтом», «Девочки смотрят на собаку», «Девочки кормят собаку», не объединяя их в один сюжет. Рассказ составить не смог, хотя на это оставалось время. Способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, составлять рассказ по серии последовательных картинок находится на низком уровне.

Количество набранных баллов – 2.

Владислав П. (обучается по варианту программы 7.2)

Не понял задания, действует, составляя картинки в нелогичном порядке: сначала он положил картинку с изображением, где девочки кормят щенка, далее как он спит на коврике, следующей Влад положил картинку, на которой девочки нашли щенка, потом с изображением одинокого щенка, который мокнет под дождем. Учителем был задан наводящий вопрос «Давай посмотрим внимательно на картинки, как ты думаешь какая из них может быть началом истории?», тогда обследуемый разложил картинки в следующей последовательности: первой он положил картинку, где щенок спит на коврике, затем как девочки его нашли на улице, далее как щенок сидит под дождем и последней положил картинку, где девочки его кормят.

Пытался составить рассказ, называл лишь то, что изображено на некоторых картинках «Идет дождь, собачка мокнет», «Собака ест, а тётеньки на нее смотрят». Наводящие вопросы не помогали, Влад с трудом принимал помощь педагога. Уровень способности устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок находится на низком уровне. Количество набранных баллов – 1.

Ульяна Л. (обучается по варианту программы 7.2)

Задание поняла, раскладывала картинки без учёта последовательности событий: сначала положила картинку с изображением найденного девочками

щенка, далее как он мокнет под дождем, затем как животное спит на коврике и последней положила картинку, на которой девочки кормят щенка. Далее самостоятельно переметила картинки, оставив первое изображение на своем месте, в следующей последовательности: картинку со спящим на коврике животным, затем картинку, где девочки кормят щенка, и последней положила картинку с одиноким, мокнущем под дождем щенком.

В итоге, разложить картинки в правильной последовательности не удалось. После каждого варианта разложения картинок Ульяна интересовалась, правильно ли она раскладывает. Ей было интересно задание, от части, выполняла задание самостоятельно, когда требовалась помощь педагога – она с легкостью ее принимала. Установить причинно-следственные связи и обобщить в один сюжет не смогла. Количество набранных баллов – 2, что соответствует низкому уровню.

По результатам проведения методики С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок» можно сделать вывод, что логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные и зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок обучающиеся могут на низком уровне. Всего один обучающийся (обучающийся по варианту 7.1) – 17%, имеет средний уровень и пять обучающихся (обучающиеся по вариантам 7.1 и 7.2) – 83% имеют низкие уровни умения устанавливать причинно-следственные связи.

По окончании проведения методики была составлена сводная таблица 2 с уровнями сформированности словесно-логического мышления по методике С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок».



Таблица 2 – Уровни сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР (по методике С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»)

№п/п	Имя ребенка	Вариант программы	Баллы	Уровень
1	Алина К.	7.1	2	Низкий
2	Анна К.	7.1	2	Низкий
3	Арина Д.	7.1	3	Средний
4	Андрей Х.	7.2	2	Низкий
5	Владислав П.	7.2	1	Низкий
6	Ульяна Л.	7.2	2	Низкий

В ходе проведения методики С.Д. Забрамной «Нелепицы» обучающиеся выполняли задания следующим образом:

Алина К (обучается по варианту программы 7.1)

За три минуты успела обнаружить 3 из 9 нелепиц: «С неба падают ягоды», «На девере цветы», «Поросенок в дупле». Смогла объяснить найденные нелепицы следующим образом: «С неба может капать дождик, а не ягоды», «На стволе цветочки не растут, они растут на земле», «В дупле может сидеть белочка, а не поросенок».

В целом, Алина хорошо справлялась с заданием, ей было интересно разглядывать картинку и находить нелепицы, но темп работы оказался медленным, на поиск времени не хватило. Элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях находится на очень низом уровне.

Количество набранных баллов – 1.

Анна К. (обучается по варианту программы 7.1)

Назвала 7 нелепиц: «Забор перевернут», «Вместо дождя – ягоды», «Планета на небе», «Грибы на кустиках», «Собака сидит на заборе», «Мальчик садит лыжу», «Белка ест капусту», не назвала 2: цветы на стволе дерева, поросёнок в дупле. Времени хватило на объяснение двух нелепиц:

«Мальчик сажает лыжи, а должен посадить дерево», «Белка кушает капусту, но они капусту не едят, едят орешки».

Анне было интересно выполнять задание, она быстро назвала нелепицы, которые заметила, самостоятельно и без наводящих вопросов объяснила две из них полными предложениями. Умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль находится на низком уровне. Количество набранных баллов – 3.

Арина Д. (обучается по варианту программы 7.1)

Из всех нелепиц не успела заметить одну имеющуюся на картинке: собака стоит на заборе, остальные заметила и назвала их так: «Забор вверх ногами», «Вместо дождя падают ягоды», «Планета в небе», «Грибы вместо ягод», «Мальчик сажает лыжи», «Белка ест капусту», «Свинка в дупле», «Цветы на дереве». Объяснила 2 нелепицы: «На небе мы не видим планет», «Белки не едят капусту».

Обобщая, можно сказать, что у Арины наблюдается средний темп работы, что помогло ей найти 8 из 9 нелепиц. Объяснять нелепицы старалась полными предложениями, но получалось только с помощью наводящих вопросов. В итоге заработала 3 балла, что соответствует низкому уровню элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях.

Андрей Х. (обучается по варианту программы 7.2)

Успел заметить 9 из 9 нелепиц, объяснял их следующим образом: «Белка не ест капусту», «Цветы на дереве», «Свинья в дупле», «Грибы не растут на кустиках, на кустиках растут ягоды», «Мальчик зачем-то сажает в землю лыжи, а должен – дерево», «Забор неправильный», «Собаки не сидят на заборах», «Ягоды на небе», «Планета в небе». Не успел объяснить 5 нелепиц: ягоды вместо дождя, планета в небе, свинья в дупле, цветы на дереве, забор перевернут.

Андрей быстро заметил все нелепицы, некоторые из них объяснял походы нахождения. Показал хороший темп работы, ему было интересно

выполнять задание, в итоге набрал 4 балла, что соответствует среднему уровню элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях.

Владислав П. (обучается по варианту программы 7.2)

Заметил все 9 нелепицы, кроме одной: забор перевернут. Все остальные назвал следующим образом: «Белка держит капусту», «Цветы на дереве», «Свинья в дупле», «Грибы на кустах», «Мальчик садит в землю лыжи», «Собака сидит на заборе», «Ягоды на небе», «Планета на небе»

Владу было не интересно выполнять задание, хотя ему удалось заметить 8 из 9 нелепиц. Темп работы был низким. Объяснить найденные нелепицы он не успел. Элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, способность устанавливать логические связи и отношения, существующие между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выразить свою мысль находится на низком уровне. В ходе выполнения задания он заработал 2 балла.

Ульяна Л. (обучается по варианту программы 7.2)

Назвала 6 нелепиц из 9: «Ягоды на небе», «Планета на небе», «Свинья сидит в дупле», «Белка держит капусту», «Грибы на кустах», «Мальчик садит в землю лыжи», не успела заметить 3 имеющиеся на картинке нелепицы: цветы на стволе дерева, грибы на кустиках, собака на заборе. Объяснить смогла одну нелепицу: «Поросята не могут залезть в дупло, они живут внизу».

Ульяна начала выполнять задание быстро, но с каждым разом темп работы становился медленнее. Объясняла нелепицу неуверенно, ей было тяжело выразить свою мысль. В итоге заработала 2 балла, что соответствует низкому уровню.

По результатам проведения методики С.Д. Забрамной «Нелепицы» можно сделать вывод, что сформированность логических связей и отношений существующих между некоторыми объектами мира, умение рассуждать

логически и грамматически правильно выразить свою мысль находится на низком и очень низком уровне развития: очень низкий уровень развития по данной методике имеет один человек (обучающийся по варианту программы 7.1), что составляет 17%, низкий уровень показали 4 человека (обучающийся по варианту программы 7.1 и 7.2) – 66% и всего один человек показал средний уровень развития (обучающийся по варианту программы 7.2), что составило 17%. Уровни сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, полученные по результатам диагностики, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР (по методике С.Д. Забрамной «Нелепицы»)

№п/п	Имя ребенка	Вариант программы	Баллы	Уровень
1	Алина К.	7.1	1	Очень низкий
2	Анна К.	7.1	3	Низкий
3	Арина Д.	7.1	3	Низкий
4	Андрей Х.	7.2	4	Средний
5	Владислав П.	7.2	2	Низкий
6	Ульяна Л.	7.2	2	Низкий

Перейдем к описанию выполнения заданий обучающимися в ходе проведения диагностики по методике исследования словесно-логического мышления Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупрова:

Алина К. (обучается по варианту программы 7.1)

В первом субтесте первое и второе предложение ответила с первой попытки: «В году 12 месяцев, месяц зимы – февраль». Третье предложение: «Отец старше своего сына ...», в первой попытке ответила: «Никогда», во второй: «Часто», далее учитель задал дополнительный вопрос «Как ты думаешь, отцы старше своих сыновей?» и только с третьей попытки ответила: «Всегда». Четвертое предложение дополнила следующим образом: «У дерева всегда есть ...», первая попытка: «Плоды», вторая: «Тень», после

этого учитель задал вопрос «Без какой части не может существовать дерево?» и с третьей попытки Алина ответила: «Корень». Ответ на пятое предложение звучал так: «Пассажирский транспорт...», первая попытка: «Комбайн», после этого учитель задал вопрос: «Комбайн необходим для перевозки пассажиров?», вторая попытка: «Тепловоз», третья: «Автобус».

Здания выполняла без желания, Алине было не интересно. Требовалась помощь учителя. Затрудняется в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, словарный запас снижен относительно возрастной нормы.

Количество набранных баллов за первый субтест – 2,75.

Во втором субтесте 2 группы слов смогла объединить одним словом и найти лишнее с первой попытки: «Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка – это цветы, кроме фасоли», «Кукла, скакалка, песок, мяч, юла – игрушки, лишнее слово песок». Две группы со второй попытки: «Стол, кресло, кровать, табурет – это мебель, а ковер – это украшение». Шесть групп, с третьей попытки: Река, озеро, море, мост, пруд – первая попытка: «Лишнее – море», вторая – «Лишнее – пруд», третья попытка: «Лишнее – мост». Следующая группа слов: Кукла, скакалка, песок, мяч, юла, первая попытка – «Лишнее – прыгалки», вторая попытка «Лишнее слово – кукла». Третья попытка: «Лишнее – песок». Тополь, береза, орешник, липа, осина – в первой попытке выделила лишнее слово – «Тополь». Во второй попытке – «Осина» и в третьей лишнее слово – «Орешник». В группе слов: курица, петух, орел, гусь, индюк, в первой попытке выделила лишнее слово – курица, во второй – гусь, а с третьей попытки назвала слово «Орел».

В итоге можно сделать вывод, Алина затрудняется в классификации предметов, в операции обобщения и отвлечения, также она затрудняется в выделении существенных признаках предметов и явлений.

Количество набранных баллов за второй субтест – 2,5 балла.

В 3 субтесте все пять предложенных вариантов были решены со второй попытки, из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на низком уровне.

В 4 субтесте все 5 предложенных вариантов решены правильно с первой попытки, следовательно, умение обобщать находится на высоком уровне. Количество набранных баллов за четвертый субтест – 5.

Анализируя результаты по выполнению обучающимся всех четырех субтестов можно сделать вывод. У Алины прослеживаются затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, в классификации предметов, в операции обобщения и отвлечения, в выделении существенных признаков предметов и явлений. Словарный запас снижен относительно возрастной нормы, проявляется трудность в установлении логических связей, а вот выполнять операцию обобщения она может самостоятельно без помощи педагога.

Анна К. (обучается по варианту программы 7.1)

В первом субтесте первое предложение ответила с первой попытки «В году 12 месяцев». Остальные предложения правильно продолжить удалось с третьей попытки и после просьбы учителя хорошо подумать: «Месяц зимы...», первая попытка – «Октябрь», вторая – «Март», третья – «Февраль». «Отец старше своего сына...», первая попытка – «Часто», вторая – никогда, третья попытка – «Всегда». «У дерева всегда есть...», первая попытка – «Плоды, вторая попытка – «Тень», третья попытка – «Корень». «Пассажирский транспорт, первая попытка – «Самосвал», далее – «Тепловоз», и с третьей попытки ответила слово – «Автобус».

Задание выполняли с интересом. Ане требовалась стимулирующая помощь учителя. Затрудняется в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, словарный запас снижен относительно возрастной нормы.

Количество набранных баллов за первый субтест – 2.

Во втором субтесте у 7 групп слов смогла найти лишнее с 3 попытки, например. «Стасик, Витя, Саша, Петров, Коля, первая попытка – лишнее слово «Стасик», вторая попытка – «Коля», третья попытка – «Петров», объяснила третью попытку так: «Петров – это фамилия, а остальные слова – имена». Река, озеро, море, мост, пруд – первая попытка – «Пруд», вторая: «Море», третья попытка – «Мост», выбранное слово с третьей попытки объяснить не смогла. В следующей группе слов – кукла, скакалка, песок, мяч, юла, с первой попытки ответила слово – «Скакалка», со второй попытки – «Юла», с третьей попытки объединила одним словом – «Игрушки». Остальные группы со 2 попытки.

В итоге, в основном задания выполняла со второй и третьей попытки. Аня с трудом ориентируется в классификации предметов, в операции обобщения и отвлечения, а также проявляются сложности в выделении существенных признаков предметов и явлений.

Количество набранных баллов за второй субтест – 3,25 балла – 13%.

В третьем субтесте три предложенных варианта были решены со 2 попытки: «Огурец-ромашка, как овощ и сорняк, как овощ и цветок», «Стол-скатерть, как мебель и доски, скатерть-ковер». И один вариант смогла определить с первой попытки: «Машина-мотор, как у лодки парус» и один вариант с третьей попытки.

Из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на среднем уровне.

Количество набранных баллов за третий субтест – 2,75 балла.

В четвертом субтесте все 5 предложенных вариантов решены правильно с первой попытки, например: «Огурец, помидор – это все овощи», «Шкаф, диван – это мебель», Июнь, июль – это месяцы лета» и т.д.

Следовательно, умение обобщать находится на высоком уровне. Количество набранных баллов за четвертый субтест – 5 баллов.

После выполнения всех субтестов, можно сделать вывод. Ане требовалась стимулирующая помощь учителя, она затруднялась в

дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, словарный запас снижен относительно возрастной нормы. Классификации предметов, операции обобщения и отвлечения и умение выделять существенные признаки предметов и явлений вызывают затруднения. Способность устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на среднем уровне, а умение обобщать – на высоком уровне.

Арина Д. (обучается по варианту программы 7.1)

В первом субтесте первое, второе и четвертое предложение ответила со второй попытки, остальные предложения правильно продолжить удалось с третьей попытки, приведем примеры: «В году...», первая попытка – «24 месяца», вторая попытка – «12 месяцев», «Месяц зимы...», первая попытка – «Ноябрь», вторая попытка – «Февраль», «У дерева всегда есть...», первая попытка – «Плоды», вторая: «Корень». «Отец старше своего сына ...», первая попытка – «Часто», вторая – «Иногда», третья – «Всегда». «Пассажирский транспорт...», первая попытка – «Комбайн», вторая – «Тепловоз», третья – «Автобус».

В итоге все предложения удалось ответить со второй и третьей попыток, что свидетельствует о затруднении в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, и о сниженном словарном запасе.

Количество набранных баллов за первый субтест – 2.

Во втором субтесте 4 группы слов смогла объединить одним словом и найти лишнее со 2 попытки, остальные группы нашла лишнее с 3 попытки, но объединить одним словом не смогла, например, «Река, озеро, море, мост, пруд», в первой попытке лишнее слово назвала – «Море», вторая попытка – «Мост». «Курица, петух, орел, гусь, индюк, первая попытка – лишнее «Гусь», вторая попытка лишнее – «Орел», потому что все остальные домашние птицы» и т.д.



Можно сказать, что Арина ориентируется в классификации предметов, но в операции обобщения и отвлечения у нее возникают трудности.

Количество набранных баллов за второй субтест: 3,5 балла (14%).

В третьем субтесте четыре предложенных варианта были решены со 2 попытки, например: первая попытка: «В огороде морковь, а в саду забор», вторая: «В огороде морковь, а в саду яблоня». Один вариант с первой попытки: «Огурец – это овощ, а ромашка – это цветок».

Из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на среднем уровне.

Количество набранных баллов за третий субтест: 3 балла.

В четвертом субтесте 4 предложенных варианта решены правильно со второй попытки, один вариант с первой. Следовательно, умение обобщать находится на среднем уровне.

Количество набранных баллов за четвертый субтест: 3 балла (12%).

Подводя итог, мы делаем вывод. У Арины возникают трудности в дифференциации существенных и несущественных признаков и понятий. Она ориентируется в классификации предметов, но в операции обобщения и отвлечения у нее возникают трудности. Способность устанавливать логические связи и отношения между понятиями, а также умение обобщать находится на среднем уровне.

Андрей Х. (обучается по варианту программы 7.2)

В первом субтесте первое предложение ответил с первой попытки: «В году 12 месяцев», остальные предложения правильно продолжить удалось со второй попытки, например: «Месяц зимы...», первая попытка – «Октябрь», вторая – «Февраль» и т.д.

Задание выполнял с интересом, но требовалась стимулирующая помощь учителя. Затруднялся в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, словарный запас снижен относительно возрастной нормы.

Количество набранных баллов за первый субтест – 3.

Во втором субтесте 2 группы слов смог объединить одним словом и найти лишнее с первой попытки: «Кукла, скакалка, песок, мяч, юла – это игрушки, лишнее слово песок». «Курица, петух, орел, гусь, индюк, лишнее слово орел, потому то он не домашний, а остальные домашние птицы». Остальные группы с 3 попытки, обобщить одним словом не смог, например, «Число, деление, сложение, вычитание, умножение», первая попытка – «Умножение», вторая – «деление», третья – «Число» и т.д.

Можно сказать, что Андрей ориентируется в классификации предметов, но в операции обобщения и отвлечения у нее возникают трудности.

Количество набранных баллов – 4 балла.

В третьем субтесте один ответил один вариант с первой попытки: «Огурец – это овощ, ромашка – цветок». Четыре из предложенных варианта были решены со 2 попытки, из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на низком уровне.

Количество набранных баллов за третий субтест – 3.

В четвертом субтесте два предложенных варианта решены правильно с первой попытки: «Огурец, помидор – это овощи», «Окунь и карась – это рыбы». Три варианта со второй попытки, следовательно, умение обобщать находится на среднем уровне.

Количество набранных баллов за четвертый субтест: 3,5 баллов.

Таким образом, у Андрея проявляются трудности в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, в операции обобщения и отвлечения, в установлении логических связей и отношений между понятиями, а умение классифицировать и обобщать находится на среднем уровне.

Владислав П. (обучается по варианту программы 7.2)

В первом субтесте первое и второе предложение ответил с первой попытки «В году 12 месяцев, месяц зимы – февраль», остальные

предложения правильно продолжить удалось со второй попытки: «Отец старше своего сына ...», первая попытка – «Часто», вторая попытка – «Всегда». «У дерева всегда есть...», первая попытка – «Листья», вторая – «Корень» и т.д.

Из этого следует, что умение дифференцировать существенные и несущественные признаки и простейшие понятия, а также словарный запас находятся на низком уровне.

Количество набранных баллов за первый субтест – 2,5.

Во втором субтесте первую группу слов смог объединить одним словом и найти лишнее с первой попытки: «Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, лишнее слово – фасоль, потому что другие слова все цветы». Остальные 8 групп с третьей попытки.

Таким образом, классификации предметов и операции обобщения и отвлечения находятся на низком уровне.

Количество набранных баллов за второй субтест – 3,25.

В третьем субтесте все пять предложенных вариантов были решены со 2 попытки, например: первая попытка: «В огороде морковь, а в саду забор», вторая: «В огороде морковь, а в саду яблоня» и т.д.

Из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находится на низком уровне.

Количество набранных баллов за третий субтест – 2,5 балла.

В четвертом субтесте все 5 предложенных вариантов решены правильно с первой попытки: «Огурец, помидор – это овощи», «Шкаф, диван – то мебель», «Слон, муравей они живые», «Июнь, июль – это месяцы», «Окунь, карась – это рыбы». Следовательно, умение обобщать находится на высоком уровне.

Количество набранных баллов: 5 баллов.

Подводя итог выполнения обучающимся всех субтестов, можно сделать вывод. Умение дифференцировать существенные и несущественные признаки и простейшие понятия, а также словарный запас, способность в

классификации предметов и операции обобщения и отвлечения, способность устанавливать логические связи и отношения между понятиями находятся на низком уровне, а умение обобщать находится на высоком уровне.

Ульяна Л. (обучается по варианту программы 7.2)

В первом субтесте все предложения продолжила со второй попытки, приведем примеры: «В году ...», первый вариант – «7 месяцев», второй – «12 месяцев». «Месяц зимы...», первая попытка – «Март», вторая – «Февраль» и т.д. Данные свидетельствуют о том, присутствуют затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаках и простейших понятий, а также о сниженном словарном запасе.

Количество набранных баллов за первый субтест – 2,5 балла.

Во втором субтесте одну группу слов смогла объединить одним словом и найти лишнее с первой попытки: «Стол, ковер, кресло, кровать, табурет – это все мебель, кроме ковра», остальные группы со 2 попытки. Таким образом, классификации предметов и операции обобщения и отвлечения находятся на среднем уровне.

Количество набранных баллов за второй субтест – 5,5.

В третьем субтесте четыре предложенных варианта были решены со 2 попытки, один вариант с первой попытки. Из этого следует, что способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями находятся на низком уровне. Ульяне требуется мотивирующая помощь учителя.

Количество набранных баллов – 3 балла.

В четвертом субтесте два предложенных варианта решены правильно с первой попытки, три варианта со второй. Следовательно, умение обобщать находится на среднем уровне.

Количество набранных баллов за четвертый субтест – 3,5 баллов.

Таким образом, у Ульяны проявляются трудности в дифференциации существенных и несущественных признаках и понятий, способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями, снижен

словарный запас относительно возрастной нормы, а умение классифицировать и обобщать предметы находится на среднем уровне.

Проанализируем количественные показатели методики исследования словесно-логического мышления Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова. Результаты показали, что испытуемые имеют низкий уровень осведомленности. Сформированность логического действия классификация, логическое действие "умозаключение по аналогии и сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию - обобщение) также находятся на низком уровне. 1 испытуемый показал очень низкий уровень, что составляет 17% из всех опрошенных, у остальных выявлен низкий уровень сформированности логических операций 5 человека – 83%.

Количественные показатели по результатам данной методики приведены в сводной таблице 4.

Таблица 4 – Уровни сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР (по методике Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова)

№п/п	Имя ребенка	1	2	3	4	Итого по данной методике	Уровень
		субтест	субтест	субтест	субтест		
		Баллы	Баллы	Баллы	Баллы		
1	Алина К.	2,75	2,5	2,5	5	12,75	Низкий
2	Анна К.	2	3,25	2,75	5	13	Низкий
3	Арина Д.	2	3,5	3	3	11,5	Очень низкий
4	Андрей Х.	3	4	3	3,5	13,5	Низкий
5	Владислав П.	2,5	3,25	2,5	5	13,25	Низкий
6	Ульяна Л.	2,5	5,5	3	3,5	14,5	Низкий

Таким образом, по результатам изучения состояния сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, мы сделали следующие выводы:

– Логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения,

составлять рассказ по серии последовательных картинок обучающихся находится на низком уровне;

– Сформированность логических связей и отношений, существующих между некоторыми объектами мира, умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль находится на низком и очень низком уровне развития.

– Младшие школьники с ЗПР имеют низкий уровень сформированности логических операций, затрудняются в установлении причинно-следственных связях, в зависимости от выбранной ситуации, не умеют рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Обобщение и анализ также находится на низком уровне.

– При анализе не могут выделить главное, увлекаются мелкими деталями и выделяют незначительные признаки;

– Не всегда могут мысленно объединить признаки в единое целое, создать целое из частей;

– Сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам;

– Классифицируют предметы часто правильно, но не могут осознать ее принцип и объяснить, затруднена классификация по 2 и более признакам;

– Не могут выделить основной признак, по которому будет происходить объединение предметов в одну группу, делают обобщение по несущественным признакам.

В целом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что младшим школьникам с ЗПР необходима работа по коррекции словесно-логического мышления, которую мы видим в разработке методических рекомендаций, их реализация будет проводиться в рамках психолого-педагогического сопровождения.

## 2.2. Разработка содержания психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития

Полученные в ходе диагностического исследования результаты свидетельствуют о том, что у младших школьников с ЗПР имеются нарушения словесно-логического мышления, а следовательно, важнейших мыслительных операций. Кроме того, младшие школьники с ЗПР часто не понимают скрытого смысла и подтекста, неспособны определять понятия в силу бедности словарного запаса и не умеют выделять существенное в предметах и явлениях.

В рамках реализации психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции словесно-логического мышления мы разработали методические рекомендации, включающие в себя:

1. Пояснительную записку.
2. Особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Комплекс упражнений по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.
4. Рекомендации педагогам и родителям по коррекции словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
5. Заключение.
6. Список литературы.

Пояснительная записка включает в себя: нормативно-правовые документы, цель, задачи и принципы.

Методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития регламентируются следующими нормативно-правовыми документами:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

3. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023).

Целью методических рекомендаций, является коррекция словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития.

Задачи:

– Корректировать умение расчленять сложный объект на составляющие его части и выделять в объекте те или иные его свойства, например, цвет, форму, размер, материал, с помощью упражнений.

– Развивать умение переходить от частей к целому, объединять элементы в единое целое с помощью упражнений.

– Формировать умение сопоставлять объекты, и, таким образом, выявлять общности и различия между ними с помощью упражнений на соотнесение предметов («картинка-картинка», «картинка-слово», «слово-слово»).

– Корректировать умение группировать объекты по существенным признакам с помощью дидактических игр.

– Корректировать умение выделять относительно устойчивые свойства предметов с помощью упражнений на соотнесение предметов по смыслу.



Для достижения положительных результатов в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в процессе коррекции словесно-логического мышления мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Перед началом коррекционной работы необходимо провести диагностику сформированности словесно-логического мышления у ребенка. Исходя из результатов диагностики, у детей начальной школы было выявлено недостаточное развитие словесно-логического мышления.

2. Деятельностный принцип коррекции. Необходимо учитывать ведущую деятельность младшего школьника – учебная. Следовательно, в коррекционной работе должны быть использованы упражнения, которые несут в себе познавательный и развивающий характер.

3. Принцип учета возраста, психологических и индивидуальных особенностей учащихся. Необходимо учитывать возраст и индивидуальные особенности ребенка с ЗПР.

4. Принцип индивидуализации предполагает то, что занятия соответствуют индивидуальным особенностям обучающихся с ЗПР;

5. Принцип усложнения. Необходимо постепенно усложнять задания и упражнения с каждым занятием.

6. Принцип сознательности и активности учащихся предполагает, что ученики проявляют познавательную активность и являются субъектами деятельности.

7. Учет эмоциональной сложности материала. Проводимые занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональной ноте.

Методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, предназначены для реализации учителями-дефектологами, учителями начальных классов и родителями.

В методических рекомендациях рассмотрены особенности развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, у детей недостаточно сформирован уровень мыслительной деятельности. Это проявляется на ориентировочном этапе, ключевое значение которого состоит в анализе условий задачи, а также в предварительном составлении общего плана решения и оптимальной стратегии поиска. Мыслительные операции у детей с ЗПР (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование) недостаточно развиты. У детей с ЗПР процесс восприятия затруднен, снижен его темп и объем. Все это проявляется в затруднении обследования предметов и выделения нужных свойств. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения. Операциями абстрагирования и конкретизацией младшие школьники с ЗПР владеют недостаточно. Затруднения, которые испытывают дети с ЗПР, в основном связаны с тем, что они не владеют в полной мере теми интеллектуальными операциями, которые являются необходимым компонентом мыслительной деятельности к началу школьного обучения. Дети не умеют мыслить логически – значит отделять важное от второстепенного, находить взаимосвязи и строить умозаключения, приводить доказательства и опровержения. Учащиеся мыслят шаблонно, так как не стремятся развить словесно-логическое мышление.

В разработанных нами методических рекомендациях представлен комплекс упражнений по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР. Комплекс состоит из разделов, упражнения каждого раздела направлены на коррекцию определенных мыслительных операций:

- анализ и синтез;
- сравнение;

- классификация;
- обобщение, конкретизация и абстрагирование;
- суждение и умозаключение.

Представленные упражнения направлены на коррекцию:

- навыка анализирующего наблюдения (предметы вокруг нас: их свойства и признаки);
  - умения выделять признаки и свойства предметов, узнавать предмет по заданным характеристикам;
  - способности абстрагирования свойств предметов – цвет, форма, размер, толщина, вкус, запах, материал, пространственное расположение;
  - умения упорядочивать ряд фигур по выделенному признаку;
  - умения сопоставлять признаки, наблюдать за изменяющимися признаками;
  - навыка совмещать признаки объектов.
- навыка планомерного анализа при сопоставлении идентичных картинок;
  - тонкости анализа, умения выделять малозаметные детали;
  - навыка планомерного анализа сюжетной картинки, простых картинок со скрытым смыслом, нелепиц;
    - умения находить отличительные и сходные признаки объекта, умения сопоставлять объекты по признакам сходства и отличия (использование понятий «такой же», «одинаковый», «в отличии от», «не такой как»);
  - умения сопоставлять признаки, находить среди схожих объектов одинаковых и разных частей;
  - умения выделять признаки для сравнения предметов, выполнять сравнение по заданному признаку;
  - умения сравнивать конкретные житейские понятия;

- навыка находить основания для сравнения и отработки в речи описания сравнения;
- навыков сравнения идентичных картинок.
- умения группировать предметы по заданному основанию и одному признаку;
- умения выбирать основание для готовой классификации по одному признаку;
- умения абстрагировать признак для классификации, давать словесную характеристику выделенному классу;
- способности выделять многоаспектную классификацию геометрических плоскостных и объемных фигур на основе практических действий;
- умения называть одним обобщающим словом два предмета (парта, стул – мебель);
- умения обобщать и конкретизировать конкретные житейские понятия на визуальной опоре (клен – дерево);
- умения определять видовые и родовые конкретные житейские понятия (стол - мебель, дерево - растение).
- умения конкретизировать видовые конкретные житейские понятия по роду;
- навыка выделять лишний предмет на невербальном материале;
- умения устанавливать логические отношения;
- умения устанавливать причинно-следственные зависимости между двумя действиями, событиями (сначала-потом);
- умения устанавливать последовательность событий в серии сюжетных картинок;
- умения понимать скрытый смысл текстов с сюжетом, близким жизненному опыту ребенка;

– понимания сюжетов с нелепыми ситуациями. Знакомство с пословицами и поговорками. Различение прямого и переносного смысла пословиц. Пояснение скрытого смысла пословиц на примере героев сюжетной картинки;

– умения устанавливать и продолжать закономерности в узоре, логическом ряду из фигур;

– умения определять закономерности расположения объектов;

– умения выполнять систематизацию с опорой на наглядность;

– умения делать умозаключения по аналогии на вербальном материале;

– умения определять истинные и ложные суждения;

– умения решать простые аналитические задачи.

Для коррекции словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР в методических рекомендациях используются дидактические упражнения, также упражнения носят дифференцированный характер. Для обучающихся по варианту 7.1 дается вся необходимая информация для выполнения задания, при возникновении трудностей, учителю необходимо задавать наводящие вопросы или дополнять задание необходимыми сведениями. Для обучающихся по варианту 7.2 дается аналогичное задание, однако оно упрощается за счет увеличения наглядности, предлагаются определенные подсказки, уменьшается объем, а также предлагаются варианты выбора.

Для ребенка с задержкой психического развития за время обучения в начальном звене необходимо, прежде всего, познакомиться с понятиями, с их существенными и несущественными признаками. Ребенок, начиная обучаться в школе, должен обладать достаточно развитым словесно-логическим мышлением. Чтобы сформировать у него научное понятие, необходимо научить его дифференцированно подходить к признакам

предметов. Надо показать, что есть существенные признаки, без наличия которых предмет не может быть подведён под данное понятие.

Поэтому первый этап в развитии словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР – знакомство с признаками понятий.

На втором этапе нужно сформировать умение оперировать существенными признаками понятий, опуская признаки несущественные, то есть речь идёт о формировании такой операции логического мышления, как абстрагирование.

На третьем этапе необходимо самое серьёзное внимание обратить на формирование логической операции сравнения с опорой на существенные и несущественные признаки предметов и явлений. При формировании этой операции логического мышления следует особое внимание обратить на поиск общих и отличительных признаков понятий, предметов и явлений.

На четвёртом этапе школьники должны научиться выстраивать иерархию понятий, вычленять более широкие и более узкие понятия, находить связи между родовыми и видовыми понятиями. К этому этапу развития логического мышления можно отнести и формирование умения давать определение понятиям на основе умения находить более общее родовое понятие и видовые отличительные признаки.

Систематическое использование на занятиях дефектолога специальных упражнений и заданий, направленных на развитие словесно-логического мышления, расширяют кругозор младших школьников, позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности.

В нашей работе даны рекомендации педагогам и родителям по коррекции словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

Для того, что бы психическое и физическое состояние ребенка гармонично развивалось, необходимо создать для него развивающие условия,

предъявляя одинаковые, согласованные требования, как со стороны педагога, так и со стороны родителя:

1. К развитию познавательных процессов ребенка необходимо подходить комплексно.

2. Формы и методы для проведения занятий должны быть разнообразны.

3. Учить классифицировать предметы по темам, группам. Развивать навыки анализа и синтеза. Помогать, ребенку изучать материал, предлагаемый учителем, глубже.

4. На занятиях рекомендуется использовать различные приемы обучения: словесные, наглядные, практические.

5. Уделять особое внимание использованию развивающих игр различных видов, например настольно-печатные, авторские, с использованием объемных и плоскостных объектов, пособий и т.д.

6. Для систематизации и дифференциации информации предлагаемой обучающимся, необходимо использовать различные наглядные пособия, картинки, алгоритмы действий, инструкции, схемы.

7. Предлагайте ребёнку помощь не в виде готового ответа, а в виде суждения, которое ребёнок должен закончить, сделав умозаключение.

8. Использовать в работе индивидуальный подход к ребенку. Адаптировать задания различного уровня, исходя из познавательных возможностей каждого ребенка.

9. Необходимо чередовать интеллектуальные и физические нагрузки в различных видах деятельности младшего школьника.

10. В домашних условиях, рекомендуется повторять и закреплять материал, пройденный в школе.

11. Для лучшего усвоения и понимания информации необходимо предлагать ребенку более легкий материал, а для развития восприятия и внимания предлагать яркий, красочный образец работы.

12. Родителям необходимо больше общаться с детьми, рассказывать о своем опыте, учить взаимодействовать с другими людьми, развивать словарный запас, развивать общие знания и представления о себе и окружающем мире.

Одной из важнейших задач начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является создание предметно-развивающей среды. Для реализации методических рекомендаций по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, в рамках психолого-педагогического сопровождения, необходимо учитывать следующие условия:

- 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).

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

- Формирование приемов мыслительных операций 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.



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

– 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 [36, 23].

– Учет индивидуальных особенностей учащихся в овладении приемами мыслительных операций. Одно и то же задание может выполняться учащимися на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи, на вербальном и невербальном материале [10].

Таким образом, систематическое и целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в процессе коррекции словесно-логического мышления на занятиях дефектолога оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, повышает мотивацию, стимулирует мыслительные процессы.

Реализация и апробация методических рекомендаций в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР, осуществлялись в течении 2022-2023 учебного года, после этого был проведен контрольный эксперимент, целью которого является оценка результативности и эффективности данных методических рекомендаций.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов можно увидеть в таблицах 5,6,7.

Первая методика – С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок».

Таблица 5 – Сравнительные результаты обследования сформированности словесно-логического мышления (по методике С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»)

№ п/п	Имя ребенка	Вариант программы	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
			Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Алина К.	7.1	2	Низкий	3	Средний
2	Анна К.	7.1	2	Низкий	3	Средний
3	Арина Д.	7.1	3	Средний	3	Средний
4	Андрей Х.	7.2	2	Низкий	3	Средний
5	Владислав П.	7.2	1	Низкий	3	Средний
6	Ульяна Л.	7.2	2	Низкий	3	Средний

Для большей наглядности мы отразили данные сравнительных результатов на рисунке 1.

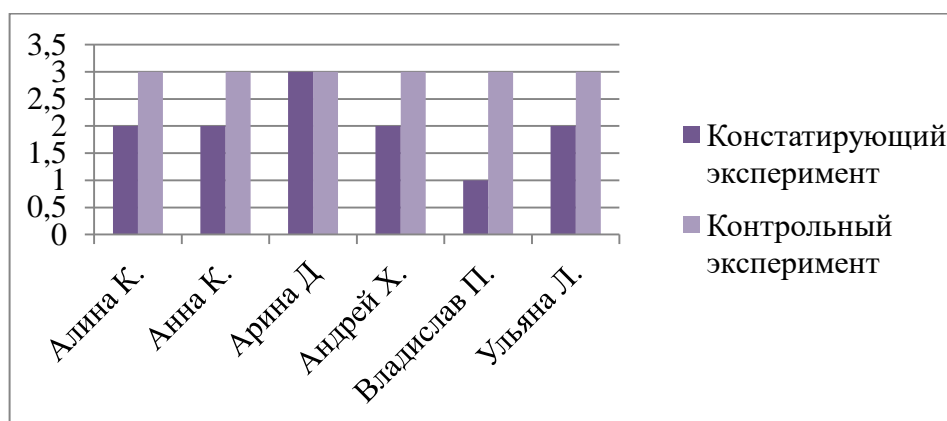


Рисунок 1 – Сравнительные результаты обследования сформированности словесно-логического мышления (по методике С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»)

При анализе сравнительных результатов по данной методике нами было выявлено, что практически все обучающиеся смогли повысить уровень своих знаний до отметки «средний». При выполнении заданий у 5 младших школьников – Алина К., Анна К., Андрей Х., Владислав П., Ульяна Л., были исправлены грубые ошибки в распределении последовательности событий, сократилось количество попыток до выстраивания логичного ряда, перестали раскладывать картинки без учёта последовательности. Некоторые

обучающиеся – Алина К., Владислав П. начали понимать задания в первой инструкции.

Одна ученица – Арина Д. сохранила свой уровень знаний на отметке «средний», но качество выполнения задания улучшилось. Она разложила картинки в правильной последовательности с первого раза, без наводящих вопросов, но составить рассказ она не смогла.

В ходе проведения методики было замечено, что учащиеся с интересом и пониманием выполняли задание.

Вторая методика – С.Д. Забрамной «Нелепицы».

Таблица 6 – Сравнительные результаты обследования сформированности словесно-логического мышления (по методике С.Д. Забрамной «Нелепицы»)

№ п/п	Имя ребенка	Вариант программы	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
			Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Алина К.	7.1	1	Очень низкий	3	Низкий
2	Анна К.	7.1	3	Низкий	4	Средний
3	Арина Д.	7.1	3	Низкий	4	Средний
4	Андрей Х.	7.2	4	Средний	8	Высокий
5	Владислав П.	7.2	2	Низкий	5	Средний
6	Ульяна Л.	7.2	2	Низкий	7	Средний

Для большей наглядности мы отразили данные сравнительных результатов на рисунке 2.

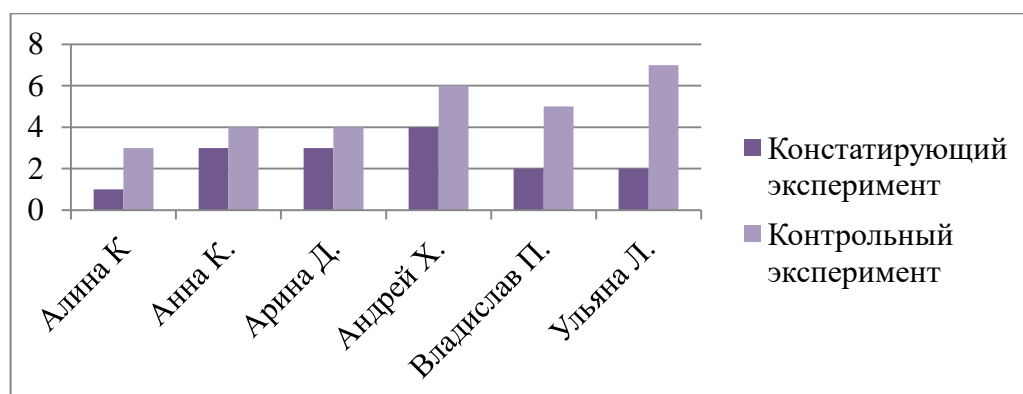


Рисунок 2 – Сравнительные результаты обследования сформированности словесно-логического мышления (по методике С.Д. Забрамной «Нелепицы»)

Сравнивая результаты показателей по исследованию элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира, умением рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения отмечались улучшения. У всех обучающихся прослеживается динамика, Алина К. повысила уровень с очень низкого до низкого, Анна К., Арина Д., Владислав П. и Ульяна Л. показали средний уровень, хотя в начале эксперимента он находился на отметке «низкий». Один обучающийся – Андрей Х. смог назвать все имеющиеся нелепицы и объяснить практически все, таким образом, продемонстрировал высокий уровень.

В ходе проведения диагностики ребята с интересом выполняли задание, повысился темп работы, многие обучающиеся смогли значительно повысить количество баллов, например, Алина К. увеличила с 1 до 3, Андрей Х. с 4 до 8, Владислав П. с 2 до 5 и Ульяна Л. с 2 до 7. У Анны К. и Арины Д. баллы выросли всего на 1 балл, но это не помешало им повысить свой уровень с низкого до среднего. У ребят еще есть незначительные ошибки, над которыми работает дефектолог в настоящее время. Таким образом, все ребята повысили свой уровень.

Третья методика – Методика исследования словесно-логического мышления Л.И. Перслени, Л.Ф. Чупрова.

Таблица 7 – Сравнительные результаты обследования по методике исследования словесно-логического мышления Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова.

№ п/п	Имя ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Алина К.	12,75	Низкий	16,5	Средний
2	Анна К.	13	Низкий	16,25	Средний
3	Арина Д.	11,5	Очень низкий	16,5	Средний
4	Андрей Х.	13,5	Низкий	17	Средний
5	Владислав П.	13,25	Низкий	18,25	Средний
6	Ульяна Л.	14,5	Низкий	17,5	Средний

Для большей наглядности мы отразили данные сравнительных результатов на рисунке 3

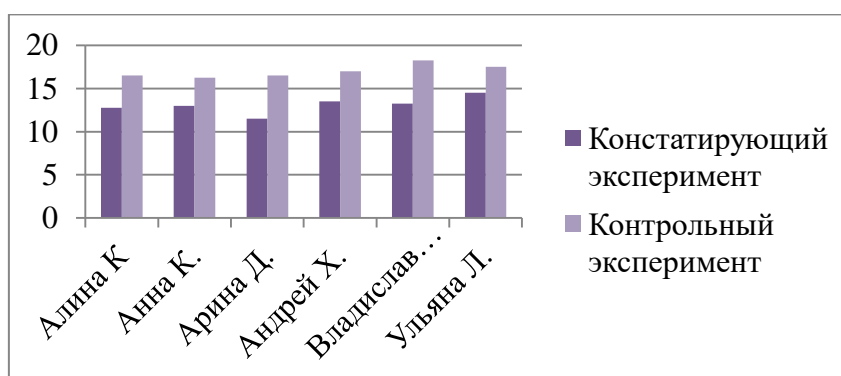


Рисунок 3 – Сравнительные результаты обследования по методике исследования словесно-логического мышления Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова.

В ходе контрольного эксперимента по данной методике все школьники хорошо выполняли задания и смогли повысить свой уровень, в основном им не требовалась помощь учителя, некоторые обучающиеся сами задавали уточняющие вопросы, но в итоге справлялись самостоятельно. Хорошие результаты показала Арина Д., она смогла повысить свой уровень с очень низкого до среднего. У трех обучающихся – Алина К., Анна К. и Арина Д. появились навыки самоисправления: девочки, выполняя задания самостоятельно определяли места, где совершали ошибки и исправляли их. В целом у детей возникало меньше вопросов, меньше требовалась помощь

педагога. Таким образом, у детей произошла динамика по сравнению с констатирующим экспериментом.

Сравнивая результаты показателей по исследованию словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, мы делаем вывод, что после реализации методических рекомендаций в рамках психолого-педагогического сопровождения прослеживается позитивная динамика. Сравнительный анализ результатов после контрольного эксперимента позволяет судить об эффективности содержания психолого-педагогического сопровождения, которое включало в себя методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Верификация сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР в ходе проведения констатирующего эксперимента показала, что обучающие данной категории имеют низкий уровень развития логических связей и операций, умения рассуждать и грамматически правильно выражать свою мысль, они затрудняются в определении причинно-следственных связей и составлении рассказов по серии последовательных картинок.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработки содержания психолого-педагогического сопровождения, в основу которого легли методические рекомендации, включающие себя:

1. Пояснительную записку.
2. Особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Комплекс упражнений по развитию словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.
4. Рекомендации педагогам и родителям по формированию словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
5. Заключение.
6. Список литературы.

Для определения эффективности разработанных методических рекомендаций, полученные данные констатирующего эксперимента мы сравнили с данными полученными в ходе проведения контрольного эксперимента. После проведения психолого-педагогического сопровождения по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР у всех детей экспериментальной группы повысилось состояние словесно-логического мышления. У обучающихся улучшилось понимание заданий, были исправлены грубые ошибки в распределении последовательности

событий, сократилось количество попыток до выстраивания логичного ряда. Появился значительный интерес к выполнению заданий, повысился темп работы.

Таким образом, контрольный эксперимент показал эффективность проведенного нами психолого-педагогического сопровождения по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в процессе коррекции словесно-логического мышления является актуальной на сегодняшний день. Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, характеризующийся использованием языковых средств и речевых конструкций. Данный вид мышления предполагает умелое использование мыслительных процессов и грамотное владение своей речью.

Младшие школьники с ЗПР имеют трудности в школьной адаптации, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления и наглядно-образного мышления, которое требует использования таких мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, чаще всего преобладает наглядно-действенное мышление.

Для изучения уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР были проведены следующие методики:

1. Методика С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»;
2. Методика С.Д. Забрамной «Нелепицы»;
3. Методика исследования словесно-логического мышления Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова.

Полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента данные, показали, что обучающиеся с ЗПР имеют низкий уровень развития логических связей и операций, умения рассуждать и грамматически правильно выражать свою мысль, они затрудняются в определении причинно-следственных связей и составлении рассказов по серии последовательных картинок. В целом результаты исследования показывают, что обучающиеся младшего школьного возраста нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в процессе коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

Нами было разработаны методические рекомендации по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, которые были реализованы в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Анализируя результаты контрольного эксперимента, мы сделали вывод, что уровень сформированности словесно-логического мышления у детей, принимавших участие в исследовании, повысился. Проведенный эксперимент показал эффективность разработанных методических рекомендаций по коррекции словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР, реализованных в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, все задачи выпускной квалификационной работы решены, гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие для школьного психолога / Н. В. Бабкина. — М.: Школьная Пресса, 2006. — 80с.
3. Белоусова С. А. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников [Текст] / С.А. Белоусова/ Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – С. 340-341.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] Учеб. пособие. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 345 с.
6. 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.
7. Брушлинский, А. В. Культурно-историческая теория мышления [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Наука, 1966. –168 с.
8. Венгер, Л. А. Психологическая готовность к обучению в школе [Текст] / Л. А. Венгер// Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. – М., 1985. – С. 27-39.
9. Вильшанская А. Д. Содержание работы дефектолога с учащимися классов КРО // Коррекционная педагогика — 2003 — № 1 — С 54-56.
10. Вильшанская А. Д. Взаимодействие специалистов школьного ПМПк в процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 6. С. 32–41.

11. Вильшанская А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М: Школьная Пресса, 2008.

12. Власова, Т. А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М, 1973. – С.37-46.

13. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст]: пособие для учителей/ под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

14. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5 —е изд., испр. и доп. – М.: изд —во «Лабиринт», 2000. – 352с.

15. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М., 1956.

16. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс, 2010. – 1008 с.

17. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис.– М.: Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.

18. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236-277.

19. Горина, Л. В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения [Текст]/ Л.В. Горина, К.П. Сенаторова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4. – С. 231-234.

20. Гранатов, Г. Г. Метод дополненности в развитии понятий (педагогика и психология мышления) [Текст]: монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 194 с.

21. Гусев, Д. А. Краткий курс логики: искусство правильного

мышления / Д. А. Гусев. — М.: изд—во НЦ ЭНАС, 2003. — 191 с.

22.Егорова, Т. В. Своеобразие мыслительной деятельности [Текст] / Т. В. Егорова // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И.Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 70-106.

23.Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции. Дефектология / Г. И. Жаренкова. - 1975.-№4.-с.29-35.

24.Занков, Л. В. Развитие обучающихся в процессе обучения (1 – 2) классы [Текст] / Л. В. Занков /под ред. Л.В.Занкова. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 232 с.

25.Запорожец, А. В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. - Смоленск: СГПУ, 1998.- С.3-10

26.Зинченко, В. П. Наука о мышлении [Текст] / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 3. — С. 5-23.

27.Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. — С. 45-48.

28.Козырева, Е. А. Программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их учителей и родителей [Текст] / Е.А. Козырева. — М.: Магистр, 1997. —165 с.

29.Кузнецова, Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под. ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.

30.Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб.пособие для студ. сред. уч. зав. / Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

31.Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / К. С. Лебединская. – Москва : Педагогика, 1982. – 128 с.

32.Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев - М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

33.Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 391 с.

34.Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трактатов. – Волгоград, 2004. – 359 с.

35.Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

36.Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / В.И. Лубовский. – Смоленск, 1994.

37.Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н.А. Мечинская. – М. : Педагогика, 2012. 305 с.

38.Нагорная, Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода [Текст] / Г.А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 169-173.

39.Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. – 152 с.

40.Общая психология [Текст] / под ред. В. В. Богословского [и др.]. –

М. : Просвещение, 1973. – 228 с.

41. Овчаренко, Е.С. Сущность и содержание понятия психолого-педагогическое сопровождение развития детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Овчаренко // Новая наука как результат инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. – 2017. – С. 93-95.

42. Переслени, Л. И. Психофизиологические механизмы нарушения познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития [Текст] Л. И. Переслени, Л. А. Рожкова // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей. Тезисы докладов (часть 2) «Десятой научной сессии по дефектологии». – М., 1990. – С. 398-399.

43. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров. – Абакан : АГПИ, 1990. – 168 с.

44. Петровский, А. В., Психология: Учебник для вузов / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007, 7-е издание – 512с.

45. Петровский, А. В. Общая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1976.- 476с.

46. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии [Текст] : учеб.пособие / А. В. Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 680 с.

47. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — Москва: Издательство Римис, 2008. – 416 с.

48. Пиаже, Ж. Природа интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 48-59.

49. Портал федеральных образовательных стандартов: официальный сайт. – Москва, 2004 –. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 15.05.2021)

50. Пузанкова, Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова. – М : Просвещение, 2007. – 230 с.].

51. Рубинштейн, С. Л. Общая психология [Текст] / С. Л. Рубинштейн. М. : Просвещение, 2011. – 705 с.

52. Селиванов, В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского. [Текст] / В. В. Селиванов // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 29-40.

53. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005.

54. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 337 с.

55. Тертель, А. Л. Психология. Курс лекций [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «психология» и специальностям «Клиническая психология», «общая психология» / А. Л. Тертель. – М.: Проспект, 2006. – 248

56. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 272 с.

57. Тутушкина М. К., Артемьева В. А. Практическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [С. А. Волков, О. Б. Годлиник, М. А. Гулина ; Е. С. Ермак, И. М. Луцкихина и др.]; под ред. М. К. Тутушкиной. 4-е изд., перераб., доп. — СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. — 368 с.

58. Ульенкова, У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / У. В. Ульенкова. – СПб., 2004.

59. Усанова, О. Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей. / О. Н. Усанова. — М., 1990. – 258 с.

60. Федеральный государственный образовательный стандарт



начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 10.10.2021).

61.Хорошевский, Н. И. Современные методы развития памяти и мышления / Н. И. Хорошевский. – Москва: Дашков и Ко, 2008. 252 с.

62.Шамарина, Е. В. Мышление младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / Е.В. Шамарина// Коррекционная педагогика.– 2007. - № 2. – С. 45- 53.

63.Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения/ под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

64.Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»

Методика С.Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок» (причинно-следственные связи) проводится с целью изучения словесно-логического мышления, способности устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.

Оборудование: рисунок из четырёх последовательных изображений (на первой картинке изображен щенок, который мокнет под дождем, на второй – две девочки увидели щенка, на третьей – они кормят его дома, на четвертой – сытый щенок спит, а девочки с радостью на него смотрят). Картинки вырезаются по пунктирным линиям. Надо отметить, что эта серия с явным сюжетом является лёгкой. Более сложные варианты — картинки со скрытым сюжетом, с незавершенным действием.

Процедура проведения: перед ребёнком на столе в произвольном порядке кладут четыре картинки и предлагают рассмотреть их в течение 20—30 сек. Инструкция: «Все эти картинки имеют свою последовательность, они рассказывают про историю щенка. Разложи их по порядку, что было сначала, что потом». Если ребёнок не начинает работу, уточняют: «Как ты думаешь, с чего началась эта история? Положи эту картинку сюда, первой»; «А что потом?». После того как ребёнок разложит картинки, предлагают составить по ним рассказ.



Анализ результатов [21]:

Дети с нормой умственного развития с интересом рассматривают картинки, понимают инструкцию и выполняют задание. Они самостоятельно устанавливают последовательность событий, раскладывают картинки в нужном порядке, сопровождают свои действия речью. Качество рассказа разное: от скупого описания до развёрнутого рассказа. Некоторые дети вносят в рассказ элементы собственного опыта или наблюдений.

Дети с задержкой психического развития проявляют интерес к заданию. К 6 годам им доступно понимание последовательности изображенных событий. Однако при раскладывании они часто нуждаются в наводящих вопросах. Затрудняются в составлении развёрнутого рассказа.

Дети с интеллектуальными нарушениями справляются с этим заданием значительно позже (к 7-8 годам). В 5-6 лет они ограничиваются названием отдельных картинок с помощью наводящих вопросов. Последовательность действий они не устанавливают. Помощь не используют.

Основные параметры:

- 1 балл - не понимает задания, действует неадекватно инструкции.
- 2 балла - задание понимает, раскладывает картинки без учёта последовательности событий, изображённых на картинке, воспринимает каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет.
- 3 балла - принимает задание, раскладывает картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывает их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не может.
- 4 балла - принимает задание, раскладывает картинки в определённой последовательности, объединяя их в одно событие и может составить рассказ об этом.

Критерии оценки:

- 4 балла, 100% – высокий уровень,
- 3 балла, 75%– средний уровень,
- 1-2 балла 25-50% – низкий уровень.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Методика С.Д. Забрамной «Нелепицы»

Методика С.Д. Забрамной «Нелепицы» проводится с целью выявления элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Оборудование: картинка с изображением большого количества нелепостей.

Процедура проведения: ребёнку показывается картинка. Во время рассматривания ребёнок получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что-то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения задания – 3 минуты. За это время ребёнок должен показать и назвать как можно больше нелепиц.



#### Основные параметры:

– 10 баллов — такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все нелепицы на картинке, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

– 8-9 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

– 6-7 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

– 4-5 баллов — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

– 2-3 балла — за отведенное время ребенок не успел заметить 1-4 из всех имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

– 0-1 балл — за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

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

#### Критерии оценивания:

- 10 баллов, 100% – очень высокий уровень,
- 8-9 баллов, 80-90 % – высокий уровень,
- 4-7 баллов, 40-70 % – средний уровень,
- 2-3 балла, 20-30 % – низкий уровень,
- 0-1 балл, 0-10% – очень низкий уровень.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика исследования словесно-логического мышления

Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова

Методика исследования словесно-логического мышления

Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова, состоит из заданий четырех типов (субтестов), направленных на выявление умения ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом.

1 субтест «Осведомленность»

Цель: исследование дифференциации существенных и несущественных признаков и простейших понятий, изучение словарного запаса.

Инструкция: «Внимательно послушай часть предложения и варианты его окончания. Выбери одно из предложенных слов. Которое правильно закончит начатое предложение».

1. В году ... (24 месяца, 3 месяца, 12 месяцев, 4 месяца, 7 месяцев).
2. Месяц зимы...(сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).
3. Отец старше своего сына ...(часто, всегда, иногда, редко, никогда).
4. У дерева всегда есть...(листья, цветы, плоды, корень, тень).
5. Пассажирский транспорт...(комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз).

2 субтест «Классификация»

Цель: определение умения классифицировать предметы, сформированности понятий, изучение операций обобщения и отвлечения, способности выделять существенные признаки предметов и явлений.

Инструкция: «Послушай несколько слов, некоторые из них можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится, это лишнее слово, его надо найти».

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка.
2. Река, озеро, море, мост, пруд.
3. Кукла, скакалка, песок, мяч, юла.

4. Стол, ковер, кресло, кровать, табурет.
5. Тополь, береза, липа, орешник, осина.
6. Курица, петух, орел, гусь, индюк.
7. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.
8. Стасик, Витя, Саша, Петров, Коля.
9. Число, деление, сложение, вычитание, умножение.
10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

3 субтест «Аналогии»

Цель: исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Инструкция: «Подбери к «гвоздике» такое слово, которое подходило бы так же как «овощ» к «огурцу»».

1. Огурец Ромашка
- 

Овощ, сорняк, роса, садик, цветок, земля.

2. Огород Сад
- 

Морковь, забор, яблоня, колодец, скамейка, цветы.

3. Часы Термометр
- 

Время, схема, температура, больной, врач, кровать.

4. Машина Лодка
- 

Мотор, река, моряк, болото, парус, волна.

5. Стол Пол
- 

Скатерть, мебель, ковер, пыль, доски, гвозди.

4 субтест «Обобщение»

Цель: выявление умения обобщать.

Инструкция: «Послушай пары слов, эти пары слов можно назвать одним словом, или словосочетанием. Каким?»

1. Огурец, помидор;
2. Шкаф, диван;
3. Слон, муравей;
4. Июнь, июль;
5. Окунь, карась;

Обработка результатов

При обработке результатов исследования подсчитывается сумма баллов, полученных за выполнение отдельных субтестов и общая балльная оценка за четыре субтеста в целом. Максимальное количество баллов, которое может набрать обследуемый за решение всех четырех субтестов – 25 (100%).

Основные параметры:

1 балл – дан правильный ответ с первой попытки;

0,5 баллов – правильный ответ дан со второй попытки;

0,25 баллов – правильный ответ дан с третьей попытки;

0 баллов – неправильный ответ дан после третьей попытки, за нахождение правильного ответа после дополнительного анализа матрицы баллы не начисляются.

Отдельный подсчет суммы «дополнительных» баллов, полученных за решение проб со второй и третьей попыток, может рассматриваться как отражение особенностей произвольного внимания или характеристика импульсивности ребенка. Увеличенное количество правильных ответов со второй и третьей попыток может указывать на широту «зоны ближайшего развития».

Критерии оценивания:

25-20 баллов, 100-80 % – высокий уровень;

19,5-16,25 баллов, 79-65 % – средний уровень;

16-12,5 баллов, 64-50 % – низкий уровень;

12,25 баллов и ниже, 49% и менее – очень низкий уровень.