

УДК 376
DOI 10.17513/snt.39870

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гамаюнова А.Н., Бобкова О.В., Кондаранцева И.В.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,
Саранск, e-mail: office@mordgpi.ru

Данная статья посвящена актуальной проблеме изучения особенностей операционального компонента мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследования клиницистов, психологов, педагогов выявили наиболее существенные трудности и проблемы психического развития детей данной категории: замедленный темп и неравномерное качество становления высших психических функций, трудности произвольной саморегуляции, несформированность мыслительной деятельности как на мотивационном, так и на операциональном уровне, дефицит коммуникативных способностей и др. От сформированности основных компонентов мышления, в том числе и мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и др.), во многом зависит успеваемость ребенка в школе. Большинство детей с ЗПР обучаются в настоящее время в условиях инклюзии вместе со сверстниками, не имеющими ограничений по возможностям здоровья. Инклюзивное образование требует комплексного психолого-педагогического, а при необходимости – медицинского сопровождения детей с ЗПР. Накопленный за время инклюзивного образования детей младшего школьного возраста опыт свидетельствует о необходимости разработки специальной программы (или раздела коррекционной программы) по развитию мыслительных операций. На основе проведенной диагностики авторами спроектирована и апробирована программа, содержащая основные направления работы по коррекции нарушений мыслительных операций и их развитию у младших школьников с задержкой психического развития; описаны применяемые методы, приемы, средства, представлены результаты ее реализации. Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

Ключевые слова: мыслительные операции, младшие школьники, задержка психического развития, инклюзивное образование

DEVELOPMENT OF THOUGHT OPERATIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Gamayunova A.N., Bobkova O.V., Kondarantseva I.V.

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evsevyev, Saransk,
e-mail: office@mordgpi.ru

This article is devoted to the urgent problem of studying the characteristics of the operational component of thinking in children of primary school age with mental retardation. Research by clinicians, psychologists, and teachers has revealed the most significant difficulties and problems in the mental development of children in this category: a slow pace and uneven quality of development of higher mental functions, difficulties in voluntary self-regulation, immaturity of mental activity at both the motivational and operational levels, deficiency of communication abilities, etc. The child's performance at school largely depends on the formation of the main components of thinking, including mental operations (analysis, synthesis, comparison, classification, generalization, etc.). The majority of children with mental retardation are currently studying in an inclusive environment together with peers who do not have disabilities. Inclusive education requires comprehensive psychological, pedagogical, and, if necessary, medical support for children with mental retardation. The experience accumulated during the inclusive education of children of primary school age indicates the need to develop a special program (or section of a correctional program) for the development of mental operations. Based on the diagnostics carried out, the authors designed and tested a program containing the main directions of work to correct disorders of mental operations and their development in primary schoolchildren with mental retardation; the methods, techniques, and means used are described, and the results of its implementation are presented. The study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev) on the topic: "Scientific and methodological aspects of correctional and developmental work with children with disabilities in conditions of inclusive practice".

Keywords: mental operations, junior schoolchildren, mental retardation, inclusive education

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наиболее многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Термин предложен Г.Е. Сухаревой.

Многолетние исследования отечественных клиницистов, психологов, педагогов (Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников и др.) и обобщение зарубежного опыта выявили причины выраженной задержки психического развития детей: минимальное мозаичное органическое повреждение центральной нервной системы (в отличие от тотального недоразвития мозговых структур у умственно отсталого ребенка); ее функциональная недостаточность, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания; психическая и социальная депривация. Они и обуславливают отставание во всех сферах деятельности школьника к началу обучения. Диагностируются: замедленный темп познавательной деятельности; дефицит внимания, восприятия, произвольности запоминания; отсутствие сформированности мотивации к учебной деятельности; недостаточный уровень сформированности операций мышления; отставание в речевом развитии и т.д.

Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников и Н.В. Бабкина особо выделяют трудности произвольной саморегуляции деятельности и поведения присущие для всех детей данной категории [1, с. 5].

От сформированности основных компонентов мышления, в том числе и мыслительных операций, зависит успеваемость ребенка в школе. Мышление позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Мышление неразрывно связано с памятью и всеми другими психическими познавательными процессами. Ж. Пиаже отмечает, что именно в детском возрасте на стадии конкретных операций ребенок уже учится усваивать понятия, отношения и др. Вместе с дальнейшим развитием появляются способности мыслить в символических и абстрактных терминах и овладевать мыслительными операциями.

Высшим сложнейшим приобретением человеческого мозга Л.С. Выготский считает операцию обобщения [2, с. 325]. Исследования показали, что у детей с ЗПР к началу школьного обучения не сформированы в достаточной мере даже те мыслительные операции, которыми дети в норме овладевают уже в дошкольном возрасте.

Т.В. Егорова, проводя анализ разных мыслительных операций детей с ЗПР, обнаружила, что процесс анализа объекта протекает у детей данной категории на более низком уровне, чем у нормально развивающихся. Дети с ЗПР выделяют меньше признаков при изучении объекта, при отсутствии плана сравнения признаков и т.д. [3, с. 8].

С.Н. Каштановой и И.Н. Головановой проведена сравнительная характеристика особенностей операционального компонента мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью [4].

Характеризуя особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР, Н.В. Микляева находит значительные отличия внутри данной группы. При задержке церебрально-органического характера нарушения мыслительной деятельности выражены в более значительной степени (в понимании цели задания, способов его выполнения, обобщения и выводах и т.д.), чем других этиологических групп [5, с. 15–16].

Исследуя операции мышления, О.Е. Шаповалова выделяет нарушение операций обобщения одним из основных недостатков, затрудняющих понимание младшими школьниками с ЗПР смысла и подтекстов пословиц, метафорических выражений [6].

Изучая готовность к школе первоклассников с ЗПР, А.Д. Вильшанская [7, с. 32–33] отмечает функциональные недостатки мыслительных операций в их умственной деятельности, отсутствие многоаспектности в операции анализа, несформированность навыка соотносительного анализа; отсутствие умения делать заключения по аналогии; низкий объем памяти и ее продуктивности (запоминания, сохранения, воспроизведения).

Изученные особенности развития младших школьников с ЗПР позволили ученым сделать важный вывод о необходимости специального обучения в рамках общего образования. Введение в практику Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) позволяет выделить детей с ЗПР в отдельную образовательную группу с особыми образовательными потребностями и специальными условиями их удовлетворения в образовательных организациях, в том числе в условиях инклюзивного образования (обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей).

Специальные образовательные условия включают прежде всего комплексное психолого-педагогическое, а при необхо-

димости и медицинское сопровождение обучающихся. Однако полученные последние данные разносторонней оценки когнитивного и личностного развития младших школьников с ЗПР, окончивших начальную школу, говорят о недостаточной степени компенсации их отставания в развитии [8]. Предложены разные варианты коррекции недостатков психофизического развития: дифференциация образовательного маршрута обучающихся в соответствии с их возможностями и потребностями [9]; модели коррекции задержки психического развития у дошкольников [10, с. 144–166], программа коррекционных курсов на уровне основного общего образования [11, с. 45–117].

Цель исследования – изучение особенностей и недостатков операционального компонента мышления и разработка организационно-методического ресурса, направленного на формирование мыслительных операций младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу проводимого исследования составили базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогики, принципы системного и деятельностного подходов, принцип индивидуального подхода.

Были применены следующие методы исследования: теоретический обзор научно-методической литературы по проблеме исследования и документации педагогов образовательной организации; эмпирические методы исследования, включающие: наблюдение за участниками исследования во время уроков, а также педагогические эксперименты (констатирующий, формирующий и контрольный). Для исследования мыслительных операций у школьников с ЗПР были применены следующие методики: «Кубики Кооса», методика Э.Ф. Замбацьявичене [12, с. 166–170]; «Осмысление и толкование пословиц» [13, с. 18–20; 14, с. 108–118]. Результаты по данным методикам подвергались качественной и количественной обработке, позволившей определить особенности мышления у младших школьников с ЗПР.

Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании принимали участие одиннадцать учащихся в возрасте 8–9 лет МБОУ «Шиморская средняя школа» Нижегородской области, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с ЗПР (вариант 7.1).

Исследование проводилось с сентября 2021 г. по май 2023 г. и состояло из нескольких этапов: 1) изучение и анализ литературы по проблеме исследования; 2) выбор диагностических методик с учетом особенностей участников исследования и проведение констатирующего эксперимента; 3) проектирование содержания коррекционно-педагогической деятельности по развитию мыслительных операций у данной категории детей, проведение экспериментального обучения (формирующий эксперимент); 4) анализ результатов исследования, выявление эффективности проделанной работы с младшими школьниками с ЗПР (контрольный эксперимент).

Диагностика мыслительных операций проводилась с каждым школьником в индивидуальной форме в соответствии с правилами и нормами психологического исследования. Кратко представим результаты констатирующего исследования. Первым диагностическим заданием выступила методика «Кубика Кооса», позволяющая изучить способность к конструированию и анализу у исследуемой группы школьников с ЗПР.

При выполнении данного задания (после знакомства обучающегося с набором кубиков, их окраской (красной и белой), карточкой, на которой нарисован определенный узор из кубиков, предупреждения о необходимости внимательного наблюдения за работой, так как затем ребенок будет строить фигуру сам), экспериментатор медленно составлял узор из кубиков. После самостоятельного анализа построенной фигуры обучающийся на другой карточке по данному образцу создавал такой же узор (время лимитировано). В итоге при выполнении задания по образцу 36,36% детей справились с заданием с первого раза. Остальные школьники выполнили задание после необходимой стимулирующей помощи экспериментатора. Вторая часть задания – самостоятельное конструирование фигуры без образца, только по рисунку. 18,18% участников эксперимента справились с заданием с первого раза, остальным потребовались разные виды помощи (стимулирующей, организующей, направляющей) и дополнительное время (в сравнении с указанным в инструкции). Одному обучающемуся (9,09%) потребовалось вновь повторить демонстрацию конструирования объекта, после чего задание выполнено. Анализ результатов данной методики позволил определить следующие особенности операций мышления у младших школьников с ЗПР: во-первых, часть детей данной категории могли успешно воспроизводить фигуры по наглядному образцу, во-вторых,

без предъявления образца значительная часть школьников испытывала трудности при анализе и конструировании, разбивке фигуры на составные элементы и понимании того, как эти элементы должны быть соединены, что можно оценить как недостаточность развития операций анализа и синтеза. Некоторым из них для анализа и конструирования требовалось дополнительное время или разные виды помощи со стороны экспериментатора. Следует отметить, что у некоторых участников эксперимента присутствовала неустойчивость внимания, из-за чего школьники не могли длительное время концентрироваться на выполнении диагностической пробы. Результаты диагностики явились доказательством необходимости специальных приемов в последующей коррекционной работе.

Вторая методика (включающая 4 субтеста) направлена на исследование осведомленности об окружающем мире, операций мышления (классификация, обобщение, сравнение, анализ, синтез).

Первый субтест выявлял степень осведомленности обучающихся об окружающем мире. Задача ребенка: закончить предложение одним из пяти приведенных слов, осуществляя логический выбор. Более успешно дети выполнили задания, смысл и содержание которых им было знакомо по бытовому опыту (времена года, зимние месяцы, пассажирский транспорт). Другие задания, требующие более сложного анализа, рассуждений, логических умозаключений, дифференциации признаков предметов окружающего мира, оказались во многом недоступны обучающимся, что говорит о сниженном уровне понятийного мышления. В итоге у 45,45% младших школьников с ЗПР отмечалось ограниченное представление об окружающем мире и недостаточность развития способности к анализу и дифференциации признаков окружающих их объектов.

Второй субтест направлен на выявление способности к классификации и обобщению на основе исключения «пятого лишнего». Участникам эксперимента предстояло на основе анализа вычленить признаки сходства и различия в ряду приведенных предметов, объединить сходные предметы обобщающим родовым понятием и исключить «пятый лишний». Результаты выполнения данного задания показали, что классификационные способности и способность к обобщению у школьников с ЗПР развиты недостаточно. Во время выполнения данного субтеста высокий уровень не показал ни один из обучающихся, 36,36% показали средний уровень, 63,64%

школьников – низкие результаты. Трудности заключались в определении главных признаков, по которым сходные предметы объединялись в одну группу, так, стол, кровать, кресло, табурет некоторые участники эксперимента объединили в одну группу, потому что они из дерева, а ковер исключили потому, что он из шерсти. Другой пример: из группы тополь, береза, орешник, липа, осина два учащих выделили орешник не потому, что это кустарник, а потому, что у орешника есть орехи, идущие в пищу, а у других нет. В ряде случаев проявленная невнимательность не позволила дать правильный ответ (в задании, состоящем из четырех имен и одной фамилии, являющейся лишним элементом, некоторые учащиеся заявили, что здесь нет лишнего, не посмотрев на знаки препинания). Авторы считают (как и многие другие исследователи), что недостаточное дифференцирование видовых и родовых понятий является одной из главных причин ошибок при операции обобщения. Во многом сложности у данной категории детей обусловлены не только ограниченной способностью к обобщению, но и ограниченным речевым запасом. Даже при условии правильного разделения предметов на группы, многие дети затруднялись пояснить свои действия словами. Требовались наводящие вопросы экспериментатора.

Третий субтест выявлял способность делать умозаключения по аналогии. Результаты выполнения данного задания показали, что многие младшие школьники с ЗПР испытывали затруднения в применении операции сравнения для нахождения аналогий. Они с трудом устанавливали логические связи и отношения между понятиями. Большинство обучающихся при выполнении третьего субтеста не смогли правильно установить аналогии между предложенной парой слов (хотя предлагались ответы для выбора), вследствие чего у 45,45% школьников был выявлен низкий уровень развития умозаключительных навыков и способности к ассоциации, а у остальных – 54,55% – средний.

Четвертый субтест был направлен на выявление сформированности обобщения. Здесь школьники должны были найти обобщающее понятие для пары слов (ответов для выбора не предлагалось). Для выполнения данного задания нужно владение и другими операциями: анализом, синтезом, классификацией, осведомленностью об окружающем мире. Результаты выполнения данного субтеста показали, что у школьников с ЗПР умения обобщать и оперировать обобщающими понятиями развиты в недостаточном объеме. Отметим,

что часть детей в своих ответах допускали ошибки из-за смешивания родовых и видовых понятий (например: деревья – растения, месяц – время года), попытки провести обобщение на основе несущественных признаков и др. В итоге было выявлено, что 63,64% школьников с ЗПР имели низкий уровень сформированности обобщения, а 36,36% – средний.

Результаты данной методики свидетельствовали, что 54,55% школьников с ЗПР имели низкий уровень развития словесно-логического мышления. У остальных (45,45%) обучающихся был выявлен средний уровень. Наиболее сложными для школьников оказались субтесты, направленные на нахождение аналогии, классификацию и обобщение понятий.

Преыдущие задания показали, что для младших школьников с ЗПР характерны трудности при взаимодействии с абстрактными фигурами, поэтому дополнительно авторами были исследованы особенности операции абстрагирования у школьников. Для чего школьникам предлагалось объяснить переносный смысл пословиц и фразеологических оборотов (как аукнется, так и откликнется; не зная броду, не суйся в воду; бить баклуши; без году неделя; мало каши ел и др.). Для оценки ответа использовалась методика оценки уровня абстрактного мышления на материале пословиц и поговорок, разработанная Л.Н. Блиновой [13, с. 18–20] А.А. Алексеевым и Г.Е. Рупчевым [14, с. 108–118]. Анализ выполнения заданий показал, что полного ответа не представил ни один из участников эксперимента, младшие школьники с ЗПР давали неполные или упрощенные ответы (36,36%), также прослеживались ответы с элементами конкретного содержания либо буквального понимания пословиц и фразеологических оборотов. Все эти характеристики говорят о недостаточной сформированности абстрагирования как операции мышления у детей с ЗПР.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о наличии специфических особенностей и недостатков операциональных компонентов мышления у младших школьников с ЗПР. Данная категория детей испытывала трудности при выполнении заданий, связанных с операциями анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, проявляющихся при выборе существенных признаков в ходе объединения предметов в группы. У исследуемых обучающихся нет четкого разграничения родовых и видовых понятий. Сравнение предметов часто происходило по случайным признакам, без учета главных. Непонима-

ние переносного смысла слов при изучении пословиц и поговорок указывало на несформированность абстрактного компонента мышления. Существенный недостаток – затруднения в вербализации своих действий и др. Вышеназванные особенности мыслительных операций в будущем негативно скажутся на успеваемости младших школьников с ЗПР. Основываясь на данных констатирующего эксперимента, авторы спроектировали программу коррекционно-развивающей работы, *целевым ориентиром* которой являлось развитие мыслительных операций младших школьников с ЗПР.

Она рассчитана на 36 ч факультативных занятий, групповых и индивидуальных. Продолжительность группового занятия составляла 40 мин 3 раза в неделю. С обучающимися, обладающими низким уровнем сформированности операций мышления, проводились дополнительные развивающие занятия длительностью 20 мин в свободное от реализации программы время. Структура занятий включала этапы: мотивационный, во время которого у учащихся активизировались имеющиеся знания, пробуждался интерес к освоению новых; содержательный, в ходе которого происходило обучение и освоение приемов мышления детьми младшего школьного возраста. В этот этап включалась и минута «отдыха», чаще всего в виде активных физических упражнений; заключительный этап – релаксация, позволяющая оценить личностное отношение ученика к изучаемому предмету, формировать правильную оценку, если она отличалась от объективной или вообще отсутствовала.

При проектировании и реализации организационно-методического компонента программы авторы опирались на рекомендации Н.В. Бабкиной, А.Д. Вильшанской, А.В. Махетовой. Кратко представим содержание программы.

Как отмечалось выше, основной акцент при организации коррекционно-развивающей работы был сделан на разработку методов и упражнений, способствующих развитию операций анализа, синтеза, классификации, обобщения, абстрагирования, главным образом словесно-логического мышления у школьников с ЗПР. Для чего в структуру коррекционно-развивающих занятий были включены дополнительные специальные дидактические приемы. Каждое из занятий было посвящено развитию одного из выделенных компонентов мышления, в то же время не исключая и другие. В рамках данной статьи кратко приведем использованные методы и приемы, направленные на развитие мыслительных операций у млад-

ших школьников с ЗПР. Использовались разнообразные дидактические методы (словесные, наглядные, практические (упражнения и действия с реальными предметами, игра)) в их различном сочетании. Применялись специфические приемы и средства обучения, включая артпедагогические и информационно-коммуникационные [15].

Для формирования и развития операций анализа важно понимание признаков сходства и различия исследуемых объектов, выделение из них существенных, необходимых для сравнения объектов между собой. Например, школьникам предлагалось рассмотреть изображения, фотографии или натуральные окружающие предметы, выделяя в них конкретные детали и элементы: обучающимся предлагали найти все желтые предметы, указать объекты круглой формы и определенного размера и т.д. Активно использовалась игра «Найди разницу», в которой школьникам предъявляли две похожие картинки для выявления различия между ними. Данная игра стимулировала внимание к деталям и развивала навыки сравнения и анализа у школьников с ЗПР. Постепенно задания усложнялись и перекликались с учебными предметами. Например, отрабатывались навыки языкового и звукового анализа на речевом материале интернет-ресурса (практикум для педагогов «Развитие фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза слов» на сайте «Образовательная социальная сеть nsportal»). Процесс совершенствования какого-либо навыка у младших школьников на начальном этапе легче производить на неучебном материале, более интересном и понятном для них. Например, при формировании навыка соотносительного анализа вначале используется неучебный материал типа: нахождения части картинки на целом рисунке или отличия в двух рисунках и т.д., а затем продолжается на учебном предметном материале русского языка или математики (идея А.Д. Вильшанской).

Операции синтеза у школьников с ЗПР стимулировались через конструирование и создание сюжетов, также с переходом на учебный материал. Первоначально вырабатывались навыки конструирования сложных фигур из простых элементов, моделей – из готовых деталей, с переходом к более сложному заданию – к конструированию путем наложения объектов друг на друга с помощью игры «Цветовой код». Поскольку процессы развития мышления и речи меж собой неразрывно связаны, применялись задания, требующие речевой активности, например дидактический прием «Создай историю»: здесь школьникам

предлагалось составить историю, объединив ее отдельные элементы. Вначале детям давались готовые шаблоны с наглядностью (предметные картинки и условные обозначения), затем ученики придумывали свои элементы истории, которые вплетались в общий сюжет. Данный прием позволил развивать у школьников словесно-логическое мышление, а также связную речь. Активно использовалась работа с деформированными текстами. Например, школьники с ЗПР воссоздавали текст математической задачи по ее составным элементам (условие, вопрос, решение).

Способность к классификации и обобщению развивалась с помощью сортировки объектов и их группировки по сходству. Принцип построения заданий – «от простого к сложному». Первоначально данный навык закреплялся на хорошо знакомых школьникам объектах (окружающие предметы, животные). Например, отобрать сюжетные картинки с животными жарких стран или с изображением насекомых. Активно велась работа по закреплению обобщающих понятий у обучающихся, предпочтительнее – в форме игры. Например, предлагалась игра «Повтори и продолжи» (составление рядов слов одной родовой группы (овощи: морковь, ...; грибы: ...; ягоды: ...) и наоборот – объединение слов родовым понятием (яблоко, груша, апельсин – это ...)). Постепенно задания усложнялись и переходили в абстрактную форму. Школьники подчеркивали в тексте слова определенной части речи или решали упражнения, а затем и задачи, предполагающие выполнение действий «сложение», «вычитание».

Как было отмечено выше, у младших школьников с ЗПР было выявлено недостаточное развитие словесно-логического мышления. Для устранения данного недостатка использовались такие дидактические приемы как разбор проблемного сюжета, картины с нелепицами, чтение логических задач. Разбор проблемного сюжета сначала происходил с опорой на наглядность, а затем предполагал чтение текстов, в частности басен и небольших художественных текстов. Во время выполнения данного вида деятельности школьники учились логически мыслить, развернуто и аргументированно отвечать на вопросы.

На занятиях школьники выполняли все предложенные задания, сопровождая их рассуждением о своих действиях и аргументированием своих ответов. Поначалу школьникам было сложно связно и уверенно отвечать на вопросы: «Почему ты это сделал(а)?» или «Почему ты так решил(а)?»: они терялись и пытались изменить дей-

ствие или ответ (даже если он был верным). Но со временем младшие школьники стали более уверенными и готовыми отстаивать свою точку зрения.

Еще одним направлением работы стало развитие абстрактного мышления. Для этого авторами были разработаны приемы и упражнения, включающие в себя задания на ассоциации и обсуждение абстрактных понятий. Например, использовалась хорошо знакомая педагогам игра «Ассоциации» и ее модификация. Педагог называет слово, а дети придумывают к нему ассоциации. Например, «море» (жара, лето, отдых, каникулы и т.д.). В модифицированном варианте школьниками называлось обобщенное понятие например, «транспорт», а дети должны были назвать одно из транспортных средств и рассказать о нем, и т. д. Еще одним приемом развития абстрактного мышления выступило обсуждение со школьниками нравственных понятий, таких как «счастье», «дружба», «взаимопомощь» и т.д. Каждый ребенок объяснял, что оно значит для него. Ответы учеников дополнялись просмотром фрагментов из мультфильмов, прослушиванием отрывков из рассказов детских писателей, русских народных сказок, представленных в интернет-источниках. Например, после просмотра и обсуждения сказки «Лиса и Журавль» учащимся предлагалась аналитическая задача: сообща придумать конец сказки, который бы помирил героев. Это помогло развивать у школьников с ЗПР способность абстрагироваться от конкретных объектов и работать с абстрактными идеями. В рамках данного направления детям предлагалось обсуждение пословиц и фразеологизмов. Учитывая недостаточность развития абстрактного мышления младших школьников с ЗПР, анализ переносного смысла пословиц, поговорок проводили, разбивая пословицу на части. С помощью наводящих вопросов (от общих – к специальным), исходя из анализа высказанных суждений, школьники делали правильный вывод. Например, на предыдущих занятиях, обсуждая тему дружбы и взаимопомощи, в качестве примера приводилась русская народная сказка «Лиса и Журавль». В данном случае ее связали с анализом переносного смысла пословицы «Как аукнется, так и откликнется». (При проведении диагностики дети давали ее буквальное толкование: чем громче крикнешь (аукнешь) в лесу, тем громче откликнется). Разделив пословицу на две части, начали анализ со второй. Как поступил Журавль? Почему он так поступил? Как поступила Лиса? К кому из них относится вторая часть пословицы (так и откликнется). Какая часть относится к Лисе? Почему?

А вы не совершали таких поступков, чтобы и к вам относилась эта пословица? Хорошо подумайте – и, может быть, расскажете о своем поступке?

Подобный анализ малых фольклорных форм способствует развитию мыслительной деятельности, критичности мышления. Кроме того, работа над пониманием пословиц, метафор и др. способствует развитию связной речи учащихся, обогащению пассивной и активной лексики, воспитанию уважения к культурным ценностям своего народа.

Следует отметить, что работа в малой группе, преимущественно игровые методы проведения занятий, позитивная стимуляция деятельности и поведения, своевременное оказание необходимой помощи детям также способствовали получению положительного результата.

По окончании коррекционно-развивающей работы была проведена диагностика особенностей мыслительных операций у младших школьников с ЗПР по аналогии с констатирующим этапом исследования, но с измененными заданиями.

Количественный анализ полученных данных выявил уменьшение контингента детей с низким уровнем развития мыслительных операций на 27,27%. Качественный анализ показал положительные изменения у участников эксперимента в развитии операций словесно-логического мышления: таких как анализ, синтез, классификация, обобщения.

Заключение

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала недостаточно высокий уровень сформированности операционального компонента мышления (особенно словесно-логического) у младших школьников с ЗПР, что подтвердило данные других исследователей. В операциональных характеристиках мышления отмечаются трудности при выполнении логических действий анализа и синтеза, классификации, сравнения и обобщения, формулировании выводов на основе анализа полученной информации, вербализации своих действий.

Разработанная и апробированная авторами программа коррекционной работы, целевым компонентом которой являлось развитие мыслительных операций обучающихся исследуемой группы, показала положительные результаты: в определении существенных признаков предмета, объединении предметов одной категориальной группы и названии ее обобщающим словом, понимании принципов классификации, вер-

бализации своих действий и др. Полагаем, что итоги исследования, предложенный авторами организационно-методический ресурс, направленный на развитие операционального компонента мышления младших школьников с ЗПР, могут быть полезными специалистам, работающим в сфере инклюзивного образования.

Список литературы

1. Инденбаум Е.Л., Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2022. 48 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 336 с.
3. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 150 с.
4. Каштанова С.Н., Голованова И.Н. Сравнительная оценка особенностей и недостатков операционального компонента мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 16–19.
5. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2023. 328 с.
6. Шаповалова О.Е., Рысбек кызы Айжан Изучение мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2022. № 4 (49). С. 72–77.
7. Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. М.: Школьная Пресса, 2008. 112 с.
8. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 9–12.
9. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 44–58.
10. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
11. Вильшанская А.Д., Бабкина Н.В., Пономарева Л.М., Скобликова О.А. Проектирование и реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования: учебно-методическое пособие для педагогов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС ООО (АООП ООО обучающихся с ЗПР). М.: Владос, 2022. 204 с.
12. Детская психодиагностика и профориентация: сборник популярных тестов / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 384 с.
13. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: НЦ ЭНАС, 2004. 136 с.
14. Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы: коллективная монография. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2016. 254 с.
15. Архипова С.В., Чаприна А.С. Информационная компетентность педагога-дефектолога // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 7–14.