

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

Атлуханова Абрият Авладиновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ.**

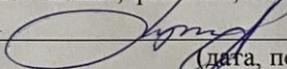
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое
образование, направленность (профиль) образовательной программы
Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

к.п.н., доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

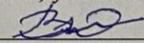
10.12.21. 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

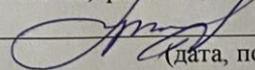
06.12.21 

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Черенева Е.А.

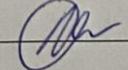
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

10.12.21. 

(дата, подпись)

Обучающаяся Атлуханова А.А.

(фамилия, инициалы)

06.12.21 

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Содержание

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы проблемы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития | 7 |
| 1.1 Мышление как высший познавательный психический процесс..... | 7 |
| 1.2 Понятие о задержке психического развития. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития | 16 |
| 1.3 Подходы к изучению мыслительной деятельности | 25 |
| 1.4 Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития | 31 |
| Выводы по первой главе..... | 38 |
| Глава 2. Сравнительные данные экспериментального изучения особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития | 41 |
| 2.1 Задачи и методики констатирующего эксперимента | 41 |
| 2.2 Выявление уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития | 45 |
| 2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента | 47 |
| Выводы по второй главе..... | 52 |
| Глава 3. Психологическая программа коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития | 54 |
| 3.1 Апробация психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития..... | 54 |
| 3.2 Определение эффективности психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития | 60 |
| Выводы по третьей главе | 68 |
| Заключение | 70 |
| Библиография | 75 |
| Приложение | 84 |

Введение

Актуальность темы исследования заключается, в том, что в настоящее время в сфере школьного образования особую важность приобретают вопросы умственного развития детей, в том числе младших школьников с задержкой психического развития.

В настоящее время можно отметить, что формирование мышления именно в младшем школьном возрасте отдается главная и особенная роль, в начале школьного пути развитие и формирования мышления выходит на главную цель именно с точки психического развития и формирования ребенка и тем самым определяется, как главный фактор во всей системе всех психических функций, которые в свою очередь под воздействием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Также стоит отметить, что фундамент развития ребенка со стороны умственного фактора в младшем школьном возрасте формируется еще в начале дошкольного возраста. Следовательно, одним из главных факторов развития детской психологии и образования, выступает именно определение методов, средств, условий развития у детей с задержкой психического развития основных видов мышления, его мыслительных операций.

Проблема развития мышления у детей с задержкой психического развития в специальной психологии и специальной педагогике не теряет своей актуальности и в настоящее время. Особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития изучали: Е. В. Имамиева, С. Я. Рубинштейн, Л. Н. Блинова, Т. В. Егорова, К. Новакова, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, С. К. Сиволапов и другие. Г. И. Щукина отмечает, что проблема развития наглядно-образного мышления, являясь актуальной, тем не менее, остается одной из сложных, однозначно не решенных проблем в современной психолого-педагогической науке [12].

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития испытывают трудности в процессе оперирования образами

предметов и объектов, выделения наиболее существенных свойств, обобщения предметного содержания представлений с окружающей действительностью. Безусловно, от уровня сформированности наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития зависит успешность освоения основной образовательной программы начального общего образования в целом, а также каждой учебной дисциплины, в частности.

Цель работы – разработать психологическую программу коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.
2. Представить сравнительные данные экспериментального изучения особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Провести экспериментальную работу по реализации психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Объект работы – мышление младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет работы – процесс коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: предполагается, что программа, направленная на коррекцию наглядно-действенного, наглядно-образного и логическое мышление, а также умение сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе, позволит повысить уровень мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты и тестирование по методикам:

- методика «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик);
- «Обведи контур» (Немов Р. С.);
- «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.);
- Методика «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева).

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные особенностям развития мышления детей с ЗПР (Л.А. Венгер, Дж. Брунер, Д. Векслер, Л.С. Выготский, Н.Е. Веракса, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Е.В. Субботский, Н.Н. Поддьяков, И.Б. Шиян и др.).

Организация исследования: исследование проводилось в несколько этапов в период с 2019 по 2021 г.:

1. **Подготовительный этап:** подбор и анализ общей и специальной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; подбор методов и методик исследования. (Октябрь 2019 – июнь 2020);

2. **Констатирующий этап:** реализация констатирующего эксперимента по изучению уровня мышления младших школьников с задержкой психического развития с помощью отобранных психодиагностических методик с последующей количественной и качественной обработкой полученных результатов исследования. (Сентябрь 2020 – февраль 2021);

3. **Формирующий этап:** разработка и реализация психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития. (Февраль 2021 – апрель 2021);

4. **Контрольный этап:** реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов и оценка эффективности разработанной психологической программы по коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулирование выводов. (Апрель 2021 – май 2021).

Исследование проводилось на базе МАОУ Гимназии №4, г. Красноярск.

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития в составе 10 человек.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и углублении существующих научных представлений по проблеме мышления младших школьников с задержкой психического развития, а также состоит в теоретическом обосновании научно-методологических основ психологической программы мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в расширении и углублении эмпирических исследований по проблеме мышления младших школьников с ЗПР в результате получения новых качественных и количественных данных, которые могут быть использованы психологами, учителями. Психологическая программа коррекции мышления младших школьников с ЗПР может быть рекомендована психологам, педагогам, и другим специалистам, которые работают с младшими школьниками с ЗПР.

1. Теоретические основы проблемы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития

1.1 Мышление как высший познавательный психический процесс

Рассматривая мышление как высший познавательный психический процесс стоит отметить, что данный процесс рассматривает целый ряд наук, таких как: логики, философии, психологии, педагогики, исходя из этого в настоящее время не выделено общепринятого подхода к данному процессу и каждый автор трактует его со своей позиции [1].

Проводя анализ мышления необходимо отметить, что со стороны психологии, данный процесс рассматривается именно со стороны нехватки знаний, которые недополучает индивид, на основе именно критериев и процессов непосредственного чувственного познания, что в свою очередь и является процессом восприятия и ощущения.

Анализ различных мнений позволил сделать вывод, что каждый автор и каждая наука данный процесс трактуют по-разному, так, например М. Г. Ярошевский и А. В. Петровский представляют мышление, как некая картина мира со стороны чувственности, которая по своей сути появляется у индивида ежедневного через восприятия и ощущения индивида [14].

Рассматривая мышление со стороны философии, стоит отметить, что авторы данного направления, отмечают его в наиболее широком представлении, именно как некий синоним самого познания, или же даже другие авторы философии представляют его как синоним сознания [18].

Другой подход авторов И.Т. Фроловой и А.Г. Спиркиной, основывается на том, что мышление – это некая познавательная способность на высшем уровне, которая представляется в виде процесса активного действия, который также по своей сути обобщен, целенаправлен и посредственен в сознании каждого индивида в понятиях, утверждениях, суждениях с помощью

формирования и развития сознания творческого характера идей, а также формирования и развития событий [18, 21].

И. Т. Фролова считает, что мышление по своей сути имеет связь с определением, формированием и решением определенных задач, стоящих перед индивидами [21].

Проводя анализ вышеуказанных понятий и определений мышления, можно отметить, что все рассмотренные выше мнения в общем виде представляют процесс мышления, как процесс, который направлен на представление всего внешнего мира в сознании каждого индивида

Другой подход можно встретить у А.В. Брушлинского, он отмечает, что мышление представлено как некий феномен, который по своей сути обеспечивает именно родовую особенность каждого индивида, а если рассматривать мышление со стороны структуры психика индивида, то автор отмечает, что он относится именно к процессам познавательного характера [3, с. 212].

В.С. Мухина считает, что мышление представляет из себя процесс именно познавательного характера индивида, который представлен в виде обобщенного опыта представления мира с внешней стороны и переживаний внутреннего характера [10, с. 50].

В.И. Зинченко отмечает, что мышление – это процесс психического характера, который по своей сути представляет отражения именно действительности индивида или по мнению автора – это форма высшего значения активности индивида [6, с. 77].

По мнению Т.Н. Овчинниковой мышление и есть определенная системы процессов умственного характера, которая по своей сути базируется в познании [11, с. 69]. Здесь стоит отметить, что автор, считает, что в узком определении мышление – это формирование и развитие суждений, которые происходят на основе синтеза и анализа индивида.

Другой автор Е.О. Смирнова считает, что мышление – это процесс, который по своей сути связан напрямую с речью и базируется на обобщении всех связей между объектами в окружающей действительности» [17, с. 29].

Работы О. Кюльпе в составе Н. Аха, К. Бюлера и др., положили начало экспериментально-психологическому исследованию мышления, где были выделены специфические отличия мышления; цельность, активность, направленность, отсутствие связи с наглядными безобразными элементами.

Так согласно О. Зельцу, в мышлении имеют место как продуктивные, так и репродуктивные моменты [6]. В трудах по философии, логике и психологии, Г. Майером, рассматривалось творческое мышление.

Мышление как навык, который можно изучить и развить. Что позволяет усилить естественные способности человека творить и создавать новое – и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности [2]. В гештальт психологии мышления рассматривалось как целостный процесс восприятия в структуре личности.

По мнению К. Коффки мышление необходимо рассматривать, как образование, развитие и формирование системы ситуаций наглядного характера, которые по своей сути имеют определенные особенности в виде временных и пространственных условия восприятия каждого индивида [17]. В бихевиористическом направлении в работах Дж. Уотсона мышление рассматривалось как результат научения формирующийся как навык.

Другой зарубежный автор Дж. Уотсон отмечает, что мышление в самом узком смысле – это некий процесс, который имеет происхождение на основе ошибок и проб [20].

Согласно К.С. Халлу и Г. Линсдей, мышление – «это процесс, направленный на создание новых творческих идей, а критическое мышление выявляет их недостатки» [6]. Генетический подход Ж. Пиаже, рассматривает мышление во взаимосвязи с речью как функциональное единство интеллекта. В понимание интеллекта как двойственной природы, основывающейся на биологическом восприятии и логическом равновесии.

По мнению Ж. Пиаже, этот принцип равновесия складывается из ассимиляции основанного на решение проблемной ситуации с помощью имеющихся схем действия, и аккомодации как процесса в изменение схем применительно к новой ситуации, что в свою очередь обеспечивает способность в развитие и выработки новых схем [6].

В исследованиях была обнаружена целостность мышления, способность к воспроизведению мыслительных процессов, имевших место в прошлом. Мышление, которое человек приобретает как навык в результате адаптации и социализации, возникающий на каждом этапе выработки новых схем для решения возникающих ситуаций.

В отечественной психологии рассмотрением вопроса мышления занимались Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнова, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров.

Культурно-историческая концепция высших психических функций, предложенная Л.С. Выготским, анализирует мышление как, произвольно, социально, опосредовано речью и системой знаков. Высшие психические функции образуются в результате овладения личностью особыми орудиями, средствами, выработанными в ходе истории общественного развития.

Л. С. Выготский считает, что основные примеры орудий психологического характера могут выступать формы счисления и нумерации, язык, алгебраическая символика, чертежи, мнемотехнические приспособления, схемы, произведения искусства, письмо, карты, диаграммы, всевозможные условные знаки и т. д. [4].

А вот С.Л. Рубинштейн отмечает, что мышление по своей сути реализован в сам процесс взаимодействия каждого индивида именно с внешним миром и по своей сути служит для его прямого осуществления.

Здесь также стоит отметить, что С.Л. Рубинштейн отмечает, главная задача мышления – это определение необходимых по своей сути связей, которые базируются именно на реальных зависимостях [17].

В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева, мышление рассматривается в контексте сознания. Автор подчеркивает тот факт, что человеческая жизнь есть система сменяющих друг друга деятельностей. Эволюционный процесс развития мышления есть развитие предметного содержания раскрывающийся в деятельности [9].

Обобщая все вышесказанное, мы можем отметить, что под мышлением в широком смысле понимается совокупность психических познавательных процессов.

По-нашему мнению именно мышление выступает наиболее главным критерием всей науки психологии. Определения специфика данного процесса, заключается именно в представление множества представленных терминов и определений, которые в свою очередь его демонстрируют с разных сторон, сфер и позиций, который также в свою очередь именно дополняют друг друга.

Таким образом анализ различных понятий и определений ученых в психологии позволил определить, что мышление в основном представлено в виде связи с определением, формировании и развитии внутри именно самой познавательной деятельности субъекта, которые в свою очередь направляют субъект на операции интеллектуального характера, такие как: синтез, анализ и общение, на основе которых в свою очередь субъект имеет возможность решать мыслительные задачи.

Подводя итоги всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что само мышление представляет из себя некое целое или обобщенное отражение именно всего мира с внешней стороны, а также и всех его законов.

Рассматривая процесс развития мышления, стоит отметить, что в онтогенезе ребенка происходит целостный процесс формирования мышления от наглядно-действенного до словесно-логической формы, которые в последствии всего дополняют друг друга далее [5].

Проводя анализ различных мнений ученых можно отметить, что К.А. Андреева делает акцент на то, что различные виды и формы мышления по

своей сути представляют из себя именно целостный некий единый процесс познания внешнего и реального мира, причем К.А. Андреева отмечает, что в процессе формирования и познания мира может преобладают и доминировать разные виды и формы мышления [1].

В настоящее время в психологии выделяют три формы мышления (рисунок 1).

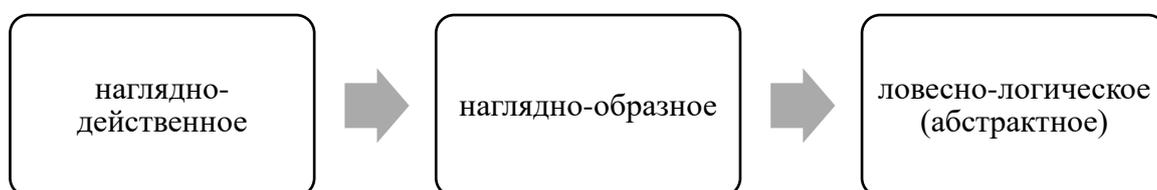


Рисунок.1. Формы мышления

Проводя анализ данных форм, стоит отметить, что все названия говорящие, то есть само название отражает саму суть данного мышления.

Здесь стоит отметить, что наглядно-действенное мышление представляет из себя решение определенных задач, которые стоят перед индивидами в виде наблюдаемого двигательного акта.

Такая форма мышления по своей сути нацелена именно на определение и решение конкретных задач перед индивидуумом в определенных условиях, а именно: конструктивной, производственной, организаторской и иной практической деятельности.

В Психологическом словаре под наглядно-образном мышлением понимается форма мышления, оперирующая образами [6].

Рассматривая мнения различных авторов, можно отметить, что например, А.Ф. Корниенко считает, что основная именно особенность данного мышления, заключается именно в виде того, что сам процесс мышления в данном случае напрямую связан именно с восприятием индивида, которого при этом окружает мир с внешней стороны [8].

По мнению А.А. Поповой данный вид мышления по своей сути может проявляться в виде восприятия и понимания наиболее сложных по своей сути ситуаций или картин. Также по мнению автора, при проявлении и понимании таких глобально сложных по своей сути ситуаций необходима сложная ориентировочная деятельность. Здесь стоит также отметить, что при данном мышлении в процессе принимает участие и речь индивида [13].

При анализе видов и форм мышления, стоит отметить, что представленная выше классификация не единственная, разработанная различными авторами.

Также, например в психологии принято выделять практические и теоретическое мышление. В данном случае практическое мышление представлено в виде того, что в нем происходит связь с практикой индивида, также при сравнении с теоретическим видом, стоит отметить, что характер таких связей в практическом мышлении наиболее различен.

Теоретическое мышления по своей сути представляет определение и познание правил и законов.

Под термином «Критическое мышление» понимается, что у него есть значения, которые предлагаются в рамках философских и психологических наук, но в общем смысле этот термин не имеет определенного значения. «Критический», производный от греческого слова *kritikos*, означающего судить, возник из того, как анализ и сократическая аргументация включали мышление в то время, а затем слово критикос перешло на латынь как «Критикус», что является типом распространения на мировые языки из него [10].

Критическое мышление – это способность, которая выходит за рамки запоминания. Когда люди мыслят критически, их поощряют думать самостоятельно, подвергать сомнению гипотезы, анализировать и синтезировать события, идти еще дальше, разрабатывая новые гипотезы и проверяя их на фактах. Вопросы являются краеугольным камнем критического мышления, которое, в свою очередь, является источником формирования знаний и как таковое должно преподаваться в качестве основы для всего обучения. Подход учащихся к обучению часто обусловлен опытом работы в классах, управляемых преподавателями и учебниками [22].

Эта ситуация является тревожным случаем для современных педагогов, и по этой причине они предпочли бы выбирать новейшие модели и методы, которые более эффективны в направлении мышления учащихся. Критический размышляющий возникает, когда учащиеся анализируют, оценивают, интерпретируют или синтезируют информацию и применяют творческие мысли чтобы сформулировать аргумент, решить проблему или прийти к выводу. Цель критического мышления состоит в том, чтобы способствовать независимому мышлению, личной автономии и обоснованному суждению в мыслях и действиях. Это включает в себя два связанных измерения: способность хорошо рассуждать и склонность к этому.

Критическое мышление включает в себя логику, а также творческий подход. Это может включать индуктивные и дедуктивные рассуждения, анализ и решение проблем, а также творческие, инновационные и комплексные подходы к решению проблем и задач.

Первые исследования, посвященные критическому мышлению, начались в 1960-х годах. Исследователи намеревались объяснить критическое мышление с помощью двух основных дисциплин в этих исследованиях. Философский подход остановился на нормах хорошего мышления, концепции и мотиве человеческого мышления и когнитивных навыках, необходимых для объективного мировоззрения; в то время как психологический подход остановился на мышлении и экспериментальных

исследованиях мышления, индивидуальных различиях в обучении мышлению и концепции решения проблем, которая является частью критического мышления.

А. Курум предложил провести исследование на факультете образования Университета Анадолу. Цель исследования А. Курума состояла в том, чтобы определить способности к критическому мышлению и уровни мыслительных способностей, которые составляют эту способность, а также факторы, которые повлияли на критическое мышление преподавателей-стажеров, обучающихся на факультете образования Университета Анадолу. Результаты исследования показали, что учителя у обучаемых критического мышления, способности и все уровни мыслительных способностей были на среднем уровне и что эти способности влияют разные факторы, такие как возраст, школу, в которой закончил, результат типа и уровня вступительный экзамен в вуз, программы, изучается, образования и уровня дохода семьи, а также мероприятий, проводимых для развития себя.

Д. Пол провел исследование, посвященное адаптации склонностей к критическому мышлению в учебной среде. В этом исследовании Д. Пол предполагает, что можно было бы научить дисциплинированности и самостоятельному мышлению. Он утверждал, что критическое мышление строится на таких навыках, как определение выводов, изучение предпосылок, формирование выводов и диагностика ошибок. Таким образом, он предложил, чтобы критическое мышление строилось как дисциплинированное, самостоятельное мышление, которое является примером совершенства мышления, соответствующего определенному способу или области мышления. Критическому мышлению, концептуализированному таким образом, необходимо обучать с упором на развитие беспристрастных критических мыслителей, которые были готовы учитывать интересы различных людей или групп независимо от личных интересов. Пол назвал это диалогической или диалектической моделью мышления.

Джанкарло, Блом и Урдан интересовались измерением склонности к критическому мышлению у подростков, как показано в четырех последовательных исследованиях. Результаты их исследований подтверждают Калифорнийскую меру умственной мотивации. Это исследование было основано на предположении, что критическое мышление является предрасположенностью, и предоставило не только доказательства того, что предрасположенность к критическому мышлению существует у подростков, но и ценный инструмент для оценки этой конструкции.

Таким образом, рассмотрев содержание понятия «мышление» в психологической науке, пришли к выводу, что в исследованиях была обнаружена целостность мышления, способность к воспроизведению мыслительных процессов, имевших место в прошлом. Мышление, которое человек приобретает как навык в результате адаптации и социализации, возникающий на каждом этапе выработки новых схем для решения возникающих ситуаций. Авторы рассматривают мышление во взаимосвязи с речью как функциональное единство интеллекта. В понимание интеллекта как двойственной природы, основывающейся на биологическом восприятии и логическом равновесии. Мышление как навык, который можно изучить и развить. Что позволяет усилить естественные способности человека творить и создавать новое – и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности. В гештальт психологии мышления рассматривалось как целостный процесс восприятия в структуре личности.

1.2 Понятие о задержке психического развития. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

В настоящее время можно отметить, что наблюдается устойчивая тенденция к росту детей с задержкой психического развития (ЗПР). По мнению некоторых ученых ЗПР – это некая группа определенных

состояний, которые в свою очередь представлены в виде отставание именно психического развития ребенка всех сфер психики, или же отдельно взятых сфер психики именно от нормативных и условных норм.

Проблема в настоящее время неуспеваемость некоторых участников образовательного процесса начальной общеобразовательной школы давно является дискуссионной темой для медиков, педагогов, психологов и социологов. Данными учеными была определена и сформирована отдельная группа детей, которых в свою очередь невозможно отнести именно к умственно отсталым, так как по своей сути данная категория детей могли в определенных областях и в определенных пределах имеющихся знаний, были в свою очередь определены и выделены способности к обобщению, широкую «зону ближайшего развития». Данную группу детей ученые отнесли к группе детей с задержкой психического развития.

В науке под термином «задержка психического развития» принято понимать, определенный синдром отставание, здесь стоит отметить, что важным фактором определяется то, что отставание является временным от установленных и принятых норм развития всех сфер психики или же отдельных ее составляющих, а именно сенсорных, моторных, эмоционально-волевых, речевых. В данном случае необходимо отметить, что при неправильной коррекции или же следствием воздействия определенных факторов, такая задержка может иметь необратимый фактор.

Рассматривая этиологию данного процесса, необходимо отметить, что здесь играют наиболее важные факторы такие, как: соматические заболевания, конституциональные или хронические факторы [66].

Рассматривая задержку психического развития в целом, стоит обратить внимание на авторов Т.А. Власова и М.С. Певзнер, которые в своем исследовании представляли анализ такого вопроса, который заключался в том, что какое место или какую роль имели именно развитие эмоционального характера и нейродинамические расстройства в целостном определении, развитии и формировании личности ребенка с ЗПР. В своем исследовании

авторы смогли выделить, а также определить ЗПР, которая по своей сути может возникать и развиваться именно на базе психического и психофизического инфантилизма. А те в свою очередь, могут развиваться и возникать на базе определения, формирования и развития некоторых отрицательных факторов ЦНС, которые имели место быть именно в период беременности. На основе данного исследования данные авторы также выделили такой вид ЗПР при котором развитие и формирование данного процесса идет именно на начальных этапах жизни ребенка, которые наступают в связи с отрицательными факторами, следовательно, которые по своей сути спровоцировали и оказали воздействие на ребенка.

Научные исследования патогенетических механизмов и их особенности смогли повлиять на исследования, и учёные смогли более полно определить прогнозы, а также в целом ЗПР. На основе этого ученые смогли, например определить, что некоторые формы ЗПР необходимо корректировать с помощью различных средств и специальных методов, а некоторые формы ЗПР не нуждаются в коррекции специальными методами.

Далее при исследовании данной проблемы К.С. Лебединской были определены этиопатогенетическая систематика задержки психического развития. На рисунке 2 представим основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу.

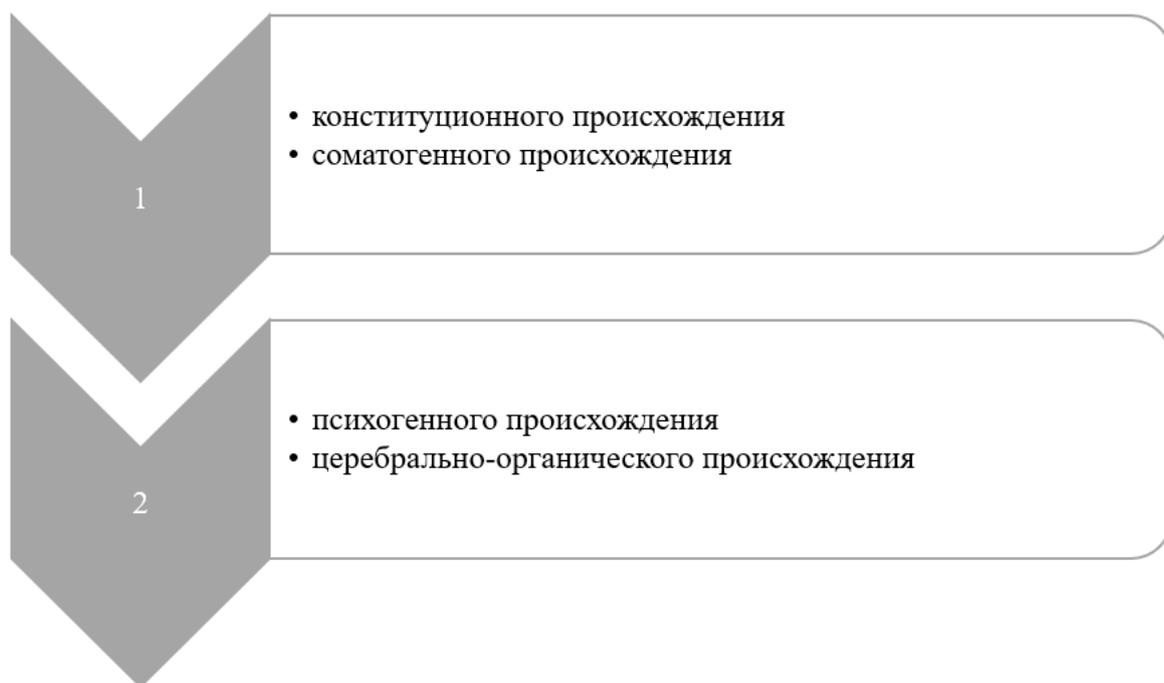


Рисунок. 2. Этиопатогенетическая систематика задержки психического развития по К.С. Лебединской [15]

Рассматривая данные ЗПР стоит отметить, что каждый их представленных типов по своей сути может быть специфичен некоторыми признаками, такими как: энцефалопатических, соматических и неврологических. Также стоит отметить, что каждый тип ЗПР имеет свои особенности и свою клиническую картину.

Рассмотрим подробнее каждый тип. Так, например наиболее фундаментальная форма ЗПР представлена именно клиническим типом. Данный тип представляет из себя определенную по своей сути специфичную структуру и систему соотношения именно двух главных критериев данного отклонения. Таким образом данный тип представлен наиболее медленным темпом развития структурной и познавательной активности в раннем детстве.

Следующий тип – это ЗПР конституционного происхождения, в данном случае наблюдается такое отношение эмоционально-волевой сферы, при

которой развитие находится на более низкой стадии развития, чем должна происходить по факту [21].

Следующий тип – гармонический инфантилизм. В данном типе представлены некоторые черты и критерии эмоционально-волевой незрелости, которые также по своей сути проявляются и в наиболее ярком и чистом виде и по своей сути имеют некоторые сочетания с инфантильным типом телосложения [15].

Рассматривая ЗПР соматогенного происхождения, можно отметить, что она представлена по своей сути в виде наиболее длительной недостаточностью различного происхождения [45].

Проводя анализ следующего типа ЗПР, а именно ЗПР психогенного происхождения стоит отметить, что она по своей сути представлена в виде определенных отрицательных по своей сути критериев и условия воспитания индивида, которые по своей сути имеют ограничения для правильного и нормированного развития и формирования личности индивида.

Здесь стоит отметить, что в процессе формирования личности индивида, при длительном воздействии отрицательных факторов мира с внешней стороны, который также по своей сути и временному промежутку имеют длительный характер, может отмечаться именно патологическое (ненормальное) развитие личности индивида.

В данном случае стоит обратить внимание, что данный тип ЗПР по своей сути необходимо отличать и не путать с педагогической запущенностью.

Говоря о ЗПР психогенного происхождения, стоит обратить внимание, на то, что данный вид ЗПР может наблюдаться в случае именно развитии личности индивида аномального характера по типу психической неустойчивости. Здесь также стоит отметить, что к таким аномалиям относят – гипопеки, при которых у личности индивида отсутствует воспитание в направлении чувства ответственности и долга. Также в данном случае

отсутствует направление развития и формирования интеллектуальных установок, интересов и познавательной деятельности в целом.

Следовательно, при таком развитии наблюдается в полной мере несостоятельность в эмоционально-волевой сфере, которая представлена именно в форме аффективной импульсивности, лабильности. Увеличением внушаемости, что как в следствии отражается на успешности учебной деятельности и усвоении школьных занятий.

Также может проявляться в виде гиперопеки – в данном случае у ребенка не развивают инициативность, самостоятельность и ответственность.

Для такого типа по своей сути характерны такие черты, как: эгоизм, эгоцентризм, отсутствие трудолюбия, также проявляется установка на опеку или постоянную помощь от других [53].

При нормальном интеллектуальном развитии такой ребенок учится неровно, так как не приучен трудиться, не хочет выполнять задания самостоятельно [36].

Стоит также отметить, что среди детей данной категории в адаптации могут возникнуть проблемы из-за таких черт индивида, как эгоизм или же вовсе противопоставление классу, и как следствие данное положение дел может по своей сути привести к ситуациям конфликтного характера, а также формированию и развитию невротического состояния ребенка.

Формы патологического развития личности по невротическому типу в основном проявляются у детей, в случае, когда родители демонстрируют грубость, тиранию, агрессию или жесткость именно к ребенку, но и к другим людям или членам семьи.

Также проводя анализ данного типа ЗПР, стоит отметить, что у таких детей также развивается пугающаяся личность, наблюдается несамостоятельность, малая активность, эмоциональная незрелость, нерешительность.

Известный естественный Л.С. Выготский в свою очередь не раз обращал внимание на то, что сам процесс развития и формирования психики ребенка

связан в наибольшей степени именно с социальной сферой развития ребенка, в которой в свою очередь представлены благоприятные взаимоотношения членов семьи и окружающей его социальной действительностью [15].

Можно отметить, что дети, которые воспитываются именно в отрицательных и неблагополучных семьях зачастую могут испытывать некий недостаток общения. Такая проблема также обусловлена и школьным возрастом, который также по своей сути связан напрямую с школьной адаптацией. Хотя и в данном случае наблюдается сохранность интеллекта рассматриваемые дети по своей сути все же не имеют возможности организовать и формировать свою деятельность в целом, также у таких детей отмечается сложность в планировании своих действия, в определении этапов такой деятельности, также дети зачастую не имеют понятий и последствий своих действий.

Также у таких детей отмечается некая импульсивность действия, также можно отметить, что наблюдается нарушение внимания, отсутствует некий интерес к своей работоспособности и ее повышению. Для таких детей также сложным выступают задания, при которых необходимо действовать согласно именно устным инструкциям. Здесь также наблюдается двойное проявления: например, у таких детей наблюдается повышенная усталость при выполнении любых действий и увеличение показатели раздражительности, также у таких детей отмечено некоторые эмоциональные вспышки в виде конфликтов или не удовлетворенностью своих действий.

ЗПР церебрально-органического происхождения в настоящее время может встречаться наиболее чаще, чем другие типы ЗПР, также она по своей сути представлена в таких нарушениях как: познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере.

Проводя анализ анамнеза детей с этим типом ЗПР, стоит отметить, что в основном более чем у 50% детей наблюдается органическая недостаточность нервной системы, которая по своей сути могла возникнуть вследствие патологии беременности: тяжелые токсикозы, травмы и

интоксикации, также при несовместимости крови матери и плода по резус-фактору.

Можно отметить, что данные анамнестического характера в основном могут предоставлять такие факты как некоторые замедления изменений именно на стадии возрастного характера развития, а именно задержка развития и определения речи, походки, навыков упорядоченного характера или даже игровой деятельности.

Рассматривая состояние соматического характера, можно отметить, что в данном случае можно наблюдать следующее: довольно частые критерии задержки именно развития физического характера, а именно: определенное отставание развития и формирования мышц, некая недостаточность сосудистого и мышечного тонуса, также может наблюдаться задержка в росте, также может наблюдаться дисплазия различных типов тела.

Проводя анализ состояние именно неврологических характеров, можно отметить, что в основном наблюдается явление вегетососудистой дистонии.

Здесь стоит отметить, что недостаточность именно органическая самого головного мозга по своей сути имеет влияние на саму структуру и форму ЗПР, при этом особое влияние наблюдается на когнитивные нарушения, а также эмоционально-волевой незрелости.

В данном случае, при анализ эмоционально-волевой незрелости, можно отметить, что она по своей сути представляет из себя инфантилизм. Проводя анализ детей с такими нарушениями, стоит отметить, что у них наблюдается такая не хватка живости и яркости именно эмоций. По своей сути, например внушаемость представлена в виде оттенка грубого характера и в основном может сопровождаться в виде нехватки критики. Рассматривая игровую деятельность данных детей, можно отметить, что она по своей сути представлена зачастую отсутствием творчества, а также и воображения, также может проявляться монотонность игровой деятельности и однообразие действий. Рассматривая школьный период, можно отметить, что проявления

желания игровой деятельности в основном проявляется как некое отсутствие желаний именно классовой деятельности. Также стоит отметить, что все занятия для таких детей вызывают трудности, особенно если занятия направлены на интеллектуальную деятельность, зачастую трудности уже возникают на начале занятий при необходимости подготовиться к уроку, достать учебники или тетради и т.д.

Проводя анализ классификации органического инфантилизма можно отметить, что в настоящее время многими авторами выделяется два вида, которые базируются именно на эмоциональном фоне:

- неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью;
- тормозимый – с преобладанием пониженного фона настроения, боязливостью нерешительностью.

Проводя анализ следующего типа ЗПР, а именно ЗПР церебрально-органического происхождения можно отметить, что для него характерны именно некие нарушения деятельности познавательного характера, которые возникают именно в следствии нехватки, внимания, памяти, а также и инертностью психических процессов, возможно даже их не быстрое проявление.

Проводя анализ различных научных исследований, можно отметить, что проведенные исследования в НИИ дефектологии АПН СССР под руководством В.И. Лубовского, сделали выводы, о том что данная категория детей проявляет в основном и не полное формирование и развитие фонематического слуха неустойчивость внимания, также данные исследования позволили сделать вывод, что отсутствует в пределах нормы тактильное и зрительное восприятие, наблюдается не хватка развития кратковременной и долговременной памяти. Также по данным рассматриваемого исследования было определено, что у таких детей также наблюдается нехватка оптико-пространственного синтеза, зрительно-моторной координации, а также автоматизации движений и поведения.

Также авторы исследования отметили, что у данных детей проявляется ориентация в основном «слева направо», также авторы отметили или, что могут встречаться и зеркальное отображение при написании.

Таким образом можно подвести итог, что в настоящее время можно отметить, что наблюдается устойчивая тенденция к росту детей с задержкой психического развития (ЗПР). По мнению некоторых ученых ЗПР – это некая группа определенных состояний, которые в свою очередь представлены в виде отставание именно психического развития ребенка всех сфер психики, или же отдельно взятых сфер психики именно от нормативных и условных норм. Проблема в настоящее время неуспеваемость некоторых участников образовательного процесса начальной общеобразовательной школы давно является дискуссионной темой для медиков, педагогов, психологов и социологов. Научные исследования патогенетических механизмов и их особенности смогли повлиять на исследования, и учёные смогли более полно определить прогнозы, а также в целом ЗПР. На основе этого ученые смогли, например определить, что некоторые формы ЗПР необходимо корректировать с помощью различных средств и специальных методов, а некоторые формы ЗПР не нуждаются в коррекции специальными методами.

1.3 Подходы к изучению мыслительной деятельности

Рассматривая подходы к изучению мыслительной деятельности, стоит отметить, что в настоящее время наблюдается отсутствие четкого и правильного разграничения терминов процесс и деятельность.

В настоящее время учеными зачастую они используются как синонимы, так, например ученые О. К. Тихомиров использует данные термины просто через запятую [58].

Проводя анализ процесса мыслительного характера стоит обратить внимание на работы С. Л. Рубинштейна, который в свое время утверждал,

что некий процесс мыслительного характера по своей сути представляется в виде акта деятельности или действия, которые имеют направленность именно решение задачи, стоящей перед индивидами [63].

Такое же понимание представлено в работах О. К. Тихомирова, так автор утверждал, что мышление с психологической точки зрения представляется в виде деятельности по решению конкретных задач для индивида [58].

С. Л. Рубинштейн в свое время также пытался произвести границы между деятельностью и процессом и на основе своих работ, отметил, что «Всякая деятельность есть вместе с тем и процесс или включает в себя процессы, но не всякий процесс выступает как деятельность человека» [63].

Стоит также отметить, что в своих научных исследованиях термин процесс в терминологии деятельности интерпретировал А. Н. Леонтьев. Автор представляет в своих работах деятельность, как определенный процесс, который по своей сути представляет связь с целью индивида, или же как в целом всю систему организма с предметной средой [58].

Наиболее первые подходы именно к экспериментальному изучению мышления как вида деятельности были представлены в бихевиористских и ассоцианистских теориях.

Данные теории по своей сути помогают определять и накапливать факты психологического характера, которые по своей сути демонстрируют определенные результаты именно деятельности мыслительного характера. Данные теории также определяют взаимосвязь с памятью, базирование стимулов экспериментального характера, а также их уровень зависимости от временной и пространственной организации.

Также стоит отметить, что, проводя анализ данных теорий отмечается все-таки не точность их результатов и выводов, вследствие чего такие неточности приводят к вариантам эффективности формирования и развития предмета.

Рассматривая данные теории необходимо отметить, что именно бихевиористская теория мышления в самом ее первом и классическом представлении, в который были представлены реакции и стимулы, смогла представить новейшую сферу и область, а именно – «поведением в процессе решения задач».

Также стоит отметить, что предшественниками данной теории именно в ранее указанной сфере стали представители именно вюрцбургской школы, которые далее по своей сути направили все свои усилия на определение задач и роли детерминирующей тенденции в процесс мыслительного характера [22].

Здесь стоит обратить внимание на то, что у данных представителей по своей сути и принципа не имела сильных отличий от первоначальной идеи. В данном случае в теории вюрцбуржцев задача выступила как некий стартовый момент в мышлении.

Проводя анализ различных теорий стоит отметить, что в данной теории возникла проблема, которая заключалась в том, что у самого предмета анализа и исследования формируется и имеет развитие только мышление продуктивного характера, а создание которого по своей сути происходит на базе новых знаний именно в процессе решения ранее обозначенных проблем, и как следствие она имеет сопровождение в виде базы опыта прошлого характера или же отношений рассматриваемого субъекта.

Рассматривая концепции мышления, стоит отметить, что первой выступила теория гештальта, которая по своей сути подняла данную тему на поверхность. Главный способ Гештальта выступал в виде того, что все внимание было направленно на то, как решить именно проблему, которая возникла. В его случаи было определено и представлено решение именно как стереотипы личного характера, так и форматы понимания нового характера, что в следствии привело к пониманию того, что это все может в конечном результате привести к открытию.

По своей сути гештальтпсихология проявляется в том, что это система мысли, которая в своей деятельности изучает разум человека, а также проводит изучение и в поведении данного индивида. Гештальтпсихология также при анализе мира с внешней стороны, представляет, то что индивид не просто по своей сути заикливаются на маленьком именно каждом факторе жизни или окружающего мира, а то что разум индивида по своей сути может и воспринимать все объекты внешнего мира именно как целостные элементы большого и внешнего мира.

В данной теории имеются наиболее популярные и известные исследователи, а именно: Н. Майера, К. Дункера, М. Вертгеймером, Л. Секея,

Данная теория и исследования представителей данной теории по своей сути прошли огромный пути развития. М. Вертгеймером было сформирована и внедрена гештальтпсихология. Она зародилась на основе того, что М. Вертгеймер часто проводит исследования наблюдая за огнями на железнодорожном сигнале, далее его результаты и выводы он представил в виде феномена «фи».

Проводя анализ данного феномена, стоит отметить, что данный феном представляет из себя некую иллюзию оптического характера, которой свойственно неподвижных объекта в количестве двух единиц, которые по своей сути кажутся именно движущимися.

Другими словами, М. Вертгеймером объяснил данный феномен в виде того, что индивид воспринимает движение, зачастую, где его и быть не может.

Также М. Вертгеймером определил, что индивид воспринимает и определяет некоторые вещи в совокупности в целом, и не придавая значение и даже не понимаю его структурные компоненты.

При исследовании феномена «фи» М. Вертгеймером отметил, что он, находясь на вокзале он воспринимал и определял фонари как в движении, потому что они моргали, а по своей сути они просто не двигались и просто моргали.

Гештальтпсихология по своей сути способствовала определению того, что восприятие индивида по своей сути не простое видение предмета или субъекта, это видение индивидуального характера предмета или субъекта, на базе ожиданий, мотивов и даже прошлого опыта. Также М. Вертгеймером были разработаны некоторые принципы, которые могли бы определить и объяснить гештальт-восприятие [1].

Данная теория и сфера определила по своей сути цели и задачи в данном направлении. Далее исследователями было определено, что само решение проблем субъекта, именно происходящих в условиях естественного характера, например в школе, на работе, на улице и т.д., является на данном этапе новым направлением и методологическим подходом, который также и определил по своей сути дальнейший путь к определению и анализу всех мыслительных процессов индивида.

Стоит отметить, что при первоначальном подходе роли субъекта мало отдавалось роли, даже в некоторых исследованиях и вообще не принималось во внимание, но спустя некоторое время положения изменилось.

Далее произошли изменения в соотношениях мышления и знаний, и далее опыт прошлого был включён в анализ данного процесса.

Л. Секей был представителем дальнейшего изучения данного направления. Л. Секей в своих исследованиях провел разграничения между мышлением и знаниями индивида. Встал вопрос об обобщенности знания, функционирующего в решении задач [22].

Также Л. Секей на основе своих исследований разработал и сформировал классификацию всех знаний субъекта, классификация базировалась на функциях мышления, он выделил три функции такого мышления, а именно: начальное исходное знание, средство мышления и результат мышления.

Стоит отметить, что классификация Л. Секея и его экспериментальные методы пользуются и в настоящее время в психологии.

Также стоит отметить, что в зарубежной психологии параллельно с данными теориями развивались и формировались и другие теории мышления. Некоторые ученые их относят по своей сути к второму этапу исследования мышления. Данные теории представлены в виде анализа именно структуры и состава деятельности мыслительного характера именно в процессе решения задач и проблем.

Главным ученым по данному направлению стал О. Зельц, в данном случае О. Зельц определил и поставил вопрос исследования, на основе того, что по результатам и итогам каких операций в мышлении индивида может зарождаться и формироваться итоговый результат решения проблемы.

Далее Д. Норман и П. Линдсей определили структуру операций решения ранее представленных задач. Авторы определили решения задач в виде определенной последовательности решения ранее поставленных задач на основе производимых операций у индивида.

В настоящее время можно отметить, что анализ данного направления имеет свое продолжение и в современных условиях учеными проводится анализ структуры деятельности умственного характера на основе мотивационных и эмоциональных критериев деятельности мыслительного характера.

Таким образом можно отметить, что в настоящее время наблюдается отсутствие четкого и правильного разграничения терминов процесс и деятельность. В настоящее время учеными зачастую они используются как синонимы. Наиболее первые подходы именно к экспериментальному изучению мышления как вида деятельности были представлены в бихевиористских и ассоцианистских теорий. Данные теории по своей сути помогают определять и накапливать факты психологического характера, которые по своей сути демонстрируют определенные результаты именно деятельности мыслительного характера. Данные теории также определяют взаимосвязь с памятью, базирование стимулов экспериментального характера, а также их уровень зависимости от временной и пространственной

организации. Также стоит отметить, что, проводя анализ данных теорий отмечается все-таки не точность их результатов и выводов, вследствие чего такие неточности приводят к вариантам эффективности формирования и развития предмета.

1.4 Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития

В настоящее время можно отметить, что к детям с ЗПР принято относить детей, которые по своей сути не имеют именно некоторых отклонений в развитии. Также стоит отметить, что дети с ЗПР имеют некоторые определенные трудности в различных адаптациях.

Проводя анализ научных исследований, можно сделать вывод, что по всем анализируемым показателям и критериям дети данной категории имеют существенные отличия, отличая наблюдаются, как и при сравнении с детьми в норме, так и при сравнении с другими детьми имеющие дизонтогенетические расстройства. Также стоит отметить, что данная категория детей находится примерно между детьми в норме и детьми с дизонтогенетическими расстройствами [14].

Основные причины ЗПР представлены на рисунке 3.

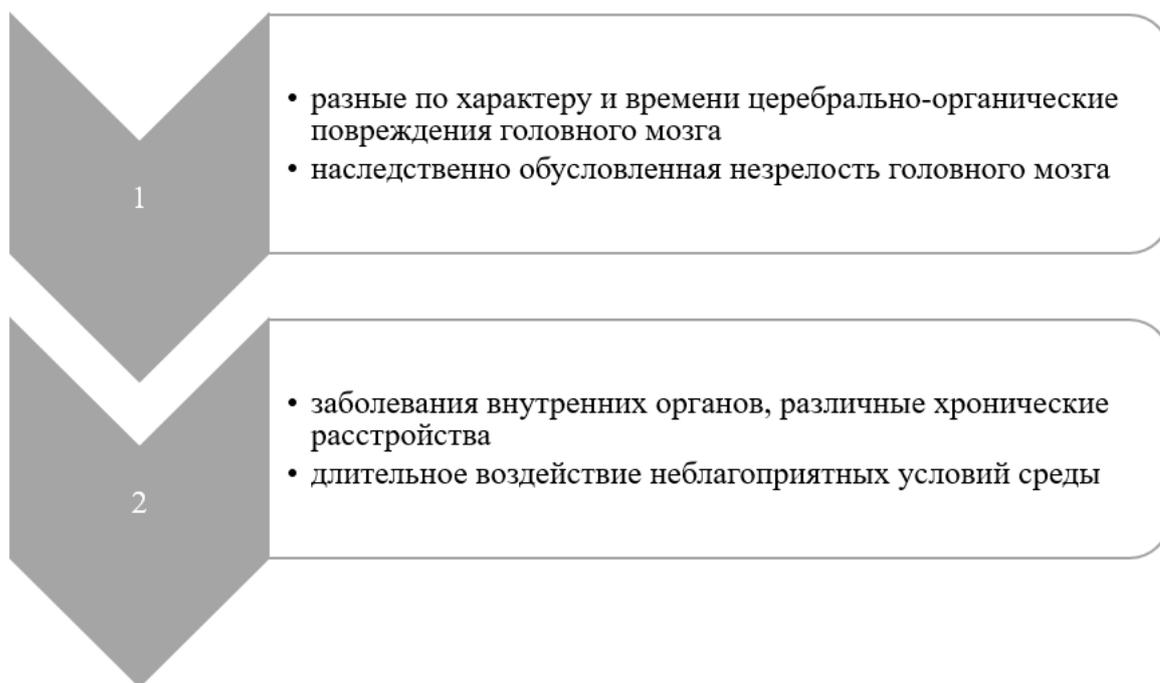


Рисунок. 3. Причины ЗПР

Проводя анализ научных исследования практически большая часть ученых отмечают, что основная причина ЗПР все таки минимальные и по своей сути слабовыраженные поражения органического характера именно головного мозга, которые по своей сути могут быть как врожденные, так и при следствии родового или внутриутробного характера, а также и при раннем или начальном формировании ребенка.

Проводя анализ детей с ЗПР, стоит отметить, что в классификация, принятая учеными, базируется на этиопатогенетическом принципе, который предложил в своей время К.С. Лебединским.

Также имеется в настоящее время и классификация И.И. Мамайчук (рисунок 4).

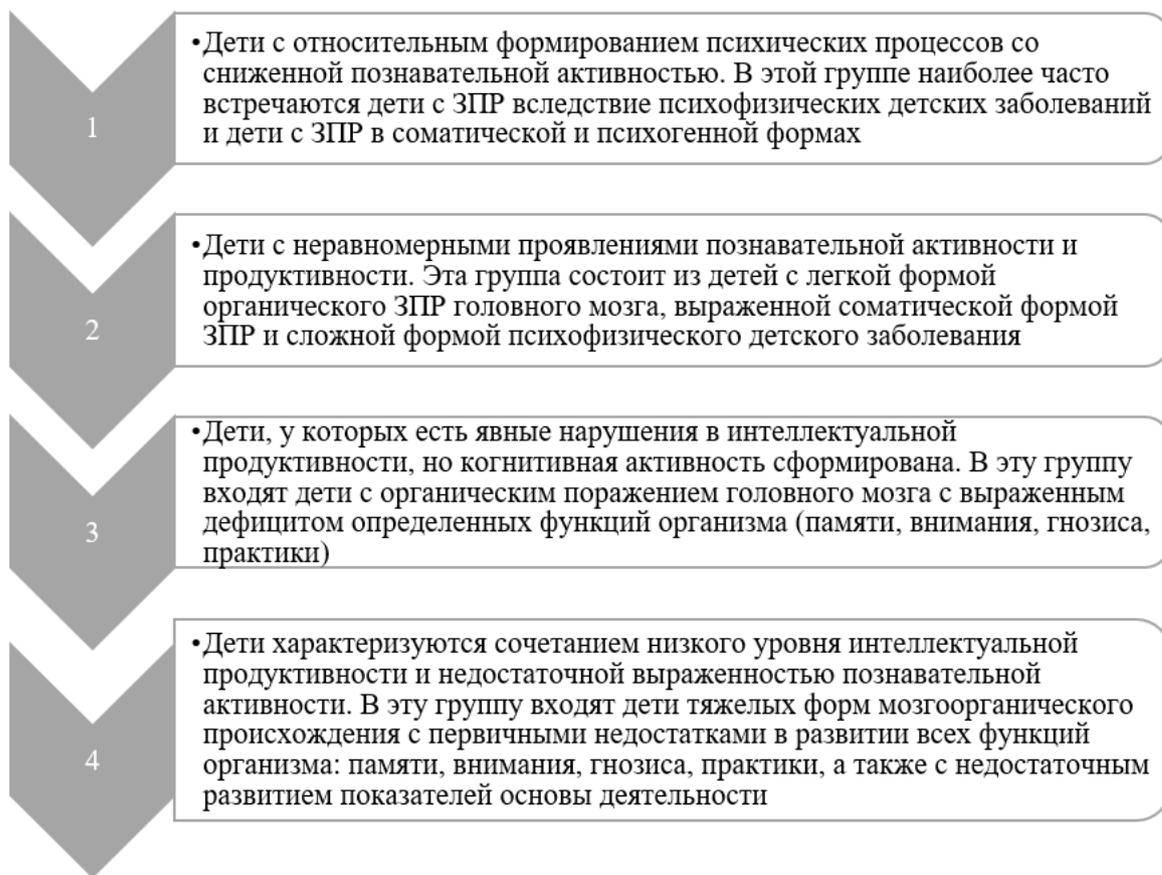


Рисунок.4. Классификация И.И. Мамайчук [9]

Проводя анализ классификаций и причин ЗПР, стоит отметить, что вне зависимости от формы ЗПР или вне зависимости от причин ЗПР, все дети данной категории имеют нарушения именно в формировании процессов познавательного характера, также у детей данной группы отмечается отличия формирования личностном и эмоционально-волевым развитии.

По мнению большинства ученых главным конечно признаком детей с ЗПР – это недостаточное формирование сферы именно эмоционально-волевого характера. Также у детей отмечается трудности в школьных заданиях, данные дети с трудностями могут сосредоточиться

В школьных программах у детей с ЗПР отмечаются затруднения в основном в определении величины предмета, также отмечается, что дети не могут обозначить и выделить некоторые критерии величины, а именно: длина, высота, толщина.

Также ученые отмечают, что дети с ЗПР не могут определить главные элементы представленного предмета. Также стоит отметить, что у детей данной категории отмечается медленный процесс развития образа целостного характера предметов и как следствие данные нарушения проявляются в сфере изобразительного искусства.

Необходимо отметить, что дети с ЗПР по своей сути не имеют в основном расстройств слухового характера, такие дети зачастую могут проявлять нарушения именно в речи, также отмечается нарушения процессов фонематического характера [8].

Также ученые выделяют такие нарушения у детей с ЗПР как: нарушения моторно-тактильного характера восприятия. Также у таких детей ученые отмечают, что многие предметы воспринимаются не с правильной позиции или же вовсе не воспринимаются никак [4].

Также стоит отметить, что у детей с ЗПР может наблюдаться ограничения в скорости восприятия и ориентации в пространстве. Это проявляется в необходимости в течение более длительного периода времени получать и обрабатывать сенсорную информацию; недостатки, ограничения, сходные свойства в изображении этих детских объектов об окружающем мире обычно воспринимаются ими как одно и то же, смешение символов, похожих на контур и его отдельные элементы, рассогласование символов.

Детям с ЗПР также не хватает объективности, регулярности в интересующем их обследовании, независимо от используемого ими в настоящее время канала восприятия (тактильного, зрительного или слухового). Проводя анализ действий поискового характера стоит отметить, что они представлены в виде случайности, импульсивности [3].

Память детей с ЗПР отличается (рисунок 5).

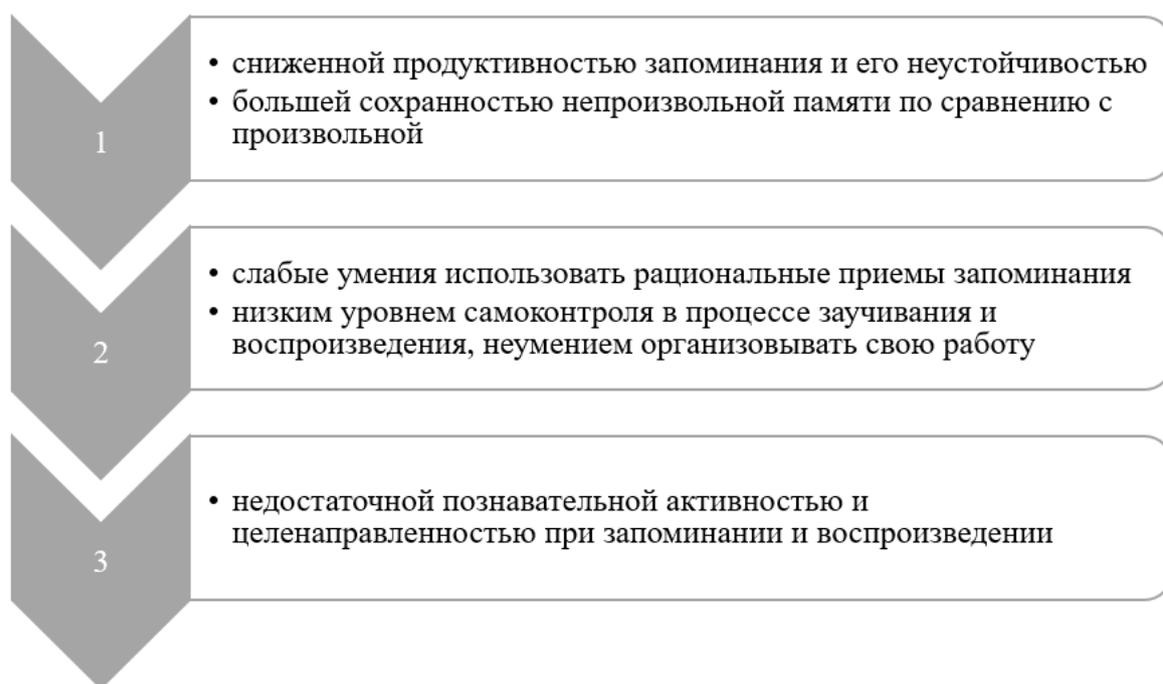


Рисунок. 5. Отличительные признаки памяти детей с ЗПР [14]

Также стоит отметить, что данная категория детей имеет нарушения в различных видах мышления. Рассматривая старший дошкольный возраст и начало младшего школьного возраста стоит отметить, что дети в данном возрасте вовсе не готовы к усилиям интеллектуального характера, которые в свою очередь должны происходить для правильного решения задач представленными перед ними.

У данной категории детей, ученые также отмечают, что наблюдается и отставание в формировании и развитии при решении задач именно логического и вербального мышления. К середине младшего возраста дети с ЗПР отмечают ученые, что полностью уже владеют интеллектуальными способностями, которые в свою очередь необходимы для правильного решения задач школьного вида, а именно сравнение, синтез, анализ, обобщение, абстрагирование.

Задержка психического развития нередко сопровождается проблемами речи, связанными в первую очередь с темпом ее развития.

Как правило у детей с ЗПР существует ограниченный словарный запас, чувство неполноценности понятий, трудности в понимании и использовании

большого количества словарного запаса, а также неадекватная вербальная регуляция поведения.

Большинство детей с ЗПР по анализу исследований ученых, демонстрируют нарушения в произношении слов, что в следствии по своей сути может приводить к определенным затруднениям в процессе письма и чтения в школе. Весь словарный запас детей с ЗПР младшего школьного возраста представляется в виде неточности и в некоторых случаях даже ошибочным. Такие нарушения в дальнейшем приводит к тому, что окружающие люди не понимают речь таких детей. Также у данной категории детей в основном плохо усваивают общение грамматического характера, у детей с ЗПР можно зачастую встретить грамматически конструкции, составленные не по нормам и неправильно. Некоторые ученые отмечают, что дети с ЗПР зачастую и не используют некоторые группы грамматики в своей речи. Стоит отметить, что дети данной категории также испытывают некоторые затруднения с использованием по своей сути и понимание структур грамматического характера, а также и частей речи [32].

Проводя анализ контекстуальной речи, можно отметить, что дети с ЗПР в данной категории также испытывают затруднения, что в следствии может приводить по своей сути именно к глобальной задержке в развитии внутренней речи. Все представленные нарушения по своей сути могут проявляться в скучности средств выразительного характера, в не полном понимании выражения именно со стороны смысла, а иногда и возможно в дефекте звуковоспроизведения шипящих, свистящих и звучащих звуков.

Специфика неологизмов у детей с ЗПР представлена на рисунке 6.

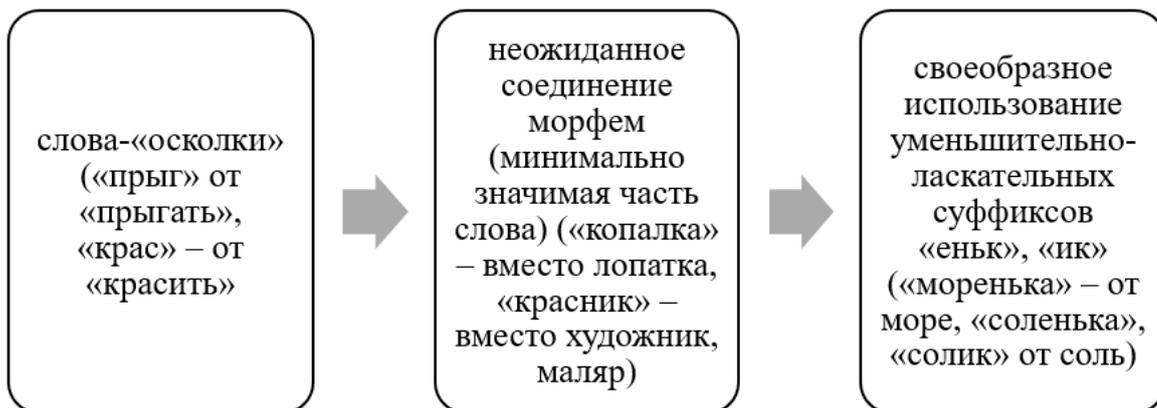


Рисунок.6. Неологизмы детей с ЗПР [30]

Рассматривая и проводя анализ письма у детей с ЗПР можно отметить, что в сравнении с детьми в норме, количество ошибок у данной категории детей намного больше. Рассматривая ошибки можно отметить, что ошибки встречаются в основном в пропусках некоторых слогов или букв, также отмечаются нарушения в буква или их смешивание.

Особенности личности развития детей с ЗПР представим на рисунок 7.

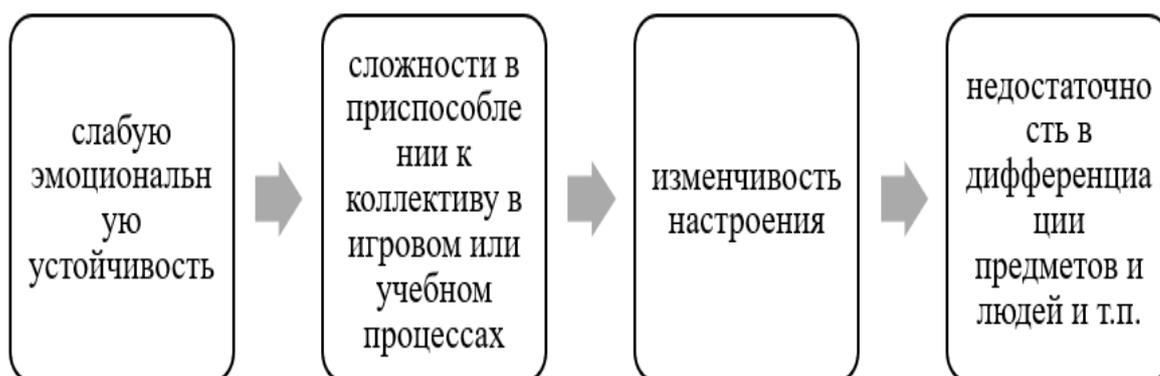


Рисунок.7. Особенности личности развития детей с ЗПР

Также стоит отметить, что главной особенностью детей с ЗПР, которая по своей сути является немаловажной выступает уменьшение желания именно в межличностном контакте со взрослыми, со сверстниками, данный факт напрямую связан с тем, что дети с ЗПР проявляют высокую тревожность к другим людям. Также стоит отметить, что при возникновении трудностей в процессе взаимодействия и общения детей с ЗПР с другими людьми, данные дети в основном готовы отказаться от такого взаимодействия прекратить все дальнейшее общение. Дети с ЗПР по своей сути не имеют желания получить оценку за свои действия от взрослых именно в развернутом формате, для них достаточно короткие оценки в виде слов «молодец», «отлично», «хороший мальчик». Рассматривая виды личностных контактов, стоит отметить, что данная категория детей в основном используют простые. Стоит отметить, что у данных детей может встречаться уменьшенная эффективность между собой во всей деятельности [41].

Таким образом можно отметить, что рассмотренные особенности, никак не влияют на освоение именно общеобразовательных программ.

Выводы по первой главе

1. Работы О. Кюльпе в составе Н. Аха, К. Бюлера и др., положили начало экспериментально-психологическому исследованию мышления, где были выделены специфические отличия мышления; цельность, активность, направленность, отсутствие связи с наглядными безобразными элементами. Мышление как навык, который можно изучить и развить. Что позволяет усилить естественные способности человека творить и создавать новое – и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности. В гештальт психологии мышления рассматривалось как целостный процесс восприятия в структуре личности. В исследованиях была обнаружена целостность мышления, способность к воспроизведению мыслительных процессов, имевших место в прошлом. Мышление, которое человек приобретает как навык в результате адаптации и социализации, возникающий на каждом этапе выработки новых схем для решения возникающих ситуаций.

2. Задержка психического развития или сокращенно ЗПР – группа состояний характеризующихся равномерным (все сферы психики) или неравномерным (отдельные сферы психики) отставанием психического развития от сроков условной нормы. Формирование мышления именно в младшем школьном возрасте отдается главная и особенная роль, в начале школьного пути развитие и формирования мышления выходит на главную цель именно с точки психического развития и формирования ребенка и тем самым определяется, как главный фактор во всей системе всех психических функций, которые в свою очередь под воздействием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Также стоит отметить, что фундамент развития ребенка со стороны умственного фактора в младшем школьном возрасте формируется еще в начале дошкольного возраста. Следовательно, одним из главных факторов развития детской психологии и образования, выступает именно определение методов, средств, условий развития у детей с задержкой психического развития основных видов мышления, его мыслительных операций.

3. В настоящее время можно отметить, что наблюдается устойчивая тенденция к росту детей с задержкой психического развития (ЗПР). По мнению некоторых ученых ЗПР – это некая группа определенных состояний, которые в свою очередь представлены в виде отставание именно психического развития ребенка всех сфер психики, или же отдельно взятых сфер психики именно от нормативных и условных норм. Проблема в настоящее время неуспеваемость некоторых участников образовательного процесса начальной общеобразовательной школы давно является дискуссионной темой для медиков, педагогов, психологов и социологов.

4. Главной особенностью детей с ЗПР, которая по своей сути является немаловажной выступает уменьшение желания именно в межличностном контакте со взрослыми, со сверстниками, данный факт напрямую связан с тем, что дети с ЗПР проявляют высокую тревожность к другим людям. Также стоит отметить, что при возникновении трудностей в процессе взаимодействия и общения детей с ЗПР с другими людьми, данные дети в основном готовы отказаться от такого взаимодействия прекратить все дальнейшее общение. Дети с ЗПР по своей сути не имеют желание получить оценку за свои действия от взрослых именно в развернутом формате, для них достаточно короткие оценки в виде слов «молодец», «отлично», «хороший мальчик». Рассматривая виды личностных контактов, стоит отметить, что данная категория детей в основном используют простые. Стоит отметить, что у данных детей может встречаться уменьшенная эффективность между собой во всей деятельности

2. Сравнительные данные экспериментального изучения особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития

2.1 Задачи и методики констатирующего эксперимента

Целью экспериментального изучения, является изучение особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Осуществить теоретический анализ работ по проблеме мышления.
2. Сравнить основные методологические подходы и способы измерения мышления у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Продиагностировать мышление у младших школьников с задержкой психического развития.
4. Сопоставить полученные результаты с имеющимися тестовыми нормами.
5. Разработать и апробировать программу коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Исследование проходило на базе: Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия №4».

В 2010 году в МАОУ «Гимназия №4» была разработана программа совместной деятельности по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Цель – широкое внедрение в практику общеобразовательной школы совместного обучения детей-инвалидов со своими сверстниками, а также защита прав на образование и развитие всех детей, независимо от состояния их здоровья.

Педагогический коллектив разрабатывает философию, поддерживающую соответствующую инклюзивную практику, всесторонне планирует инклюзию, в процесс создания инклюзивной школы включаются педагоги, администрация школы и родители. Все обучающиеся равны в школьном сообществе, имеют равный доступ к процессу обучения в течение

дня. Работники, вовлеченные в процесс образования, обучены стратегиям и процедурам, облегчающим процесс включения.

В исследование приняло участие 10 детей второго класса, которые имеют диагноз ЗПР (форма 7.1) (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика испытуемых

| № | Ф.И.О. | Возраст | Пол | Др. сведения |
|----|-----------|---------|-----|-----------------|
| 1 | Зухра А. | 9 лет | Ж | ЗПР (форма 7.1) |
| 2 | Айрат Б. | 8,8 лет | М | ЗПР (форма 7.1) |
| 3 | Юра И. | 9 лет | М | ЗПР (форма 7.1) |
| 4 | Илаха И. | 8,5 лет | Ж | ЗПР (форма 7.1) |
| 5 | Сережа П. | 9 лет | М | ЗПР (форма 7.1) |
| 6 | Настя С. | 9 лет | Ж | ЗПР (форма 7.1) |
| 7 | Марина К. | 8,8 лет | Ж | ЗПР (форма 7.1) |
| 8 | Даша Б. | 8,7 лет | Ж | ЗПР (форма 7.1) |
| 9 | Толик С. | 9,5 лет | М | ЗПР (форма 7.1) |
| 10 | Толик Х. | 9 лет | М | ЗПР (форма 7.1) |

Обследование проводилось с помощью методов тестирования.

В работе были использованы методики:

1. «Обведи контур» (Немов Р. С.).

Цель методики: оценить наглядно-действенное мышление. Дети показывают рисунок, и им объясняют, что задача этой техники состоит в том, чтобы как можно быстрее и точнее воспроизвести контуры, представленные на левой части в правой половине того же рисунка, используя карандаш или ручку. Все линии должны быть соединены точно, выпрямляя углы фигуры. Также желательно, чтобы контур рисунка был воспроизведен в том же месте, что и изображенный на образце рисунка с левой стороны. Точность, аккуратность и скорость работы оцениваются в результате выполнения задания.

Оценка результатов теста:

10 баллов – ребенок тратит менее 90 секунд на выполнение всего задания, все линии на рисунке являются прямыми линиями, точно соединяющими углы фигуры. Все линии точно повторяют указанный контур.

8-9 баллов – на выполнение задания ушло от 90 до 105 секунд. В то же время существует по крайней мере один из следующих недостатков: 1 или 2 линии не являются полностью прямыми; в 2 или 3 случаях нарисованные линии не очень правильно соединяют углы фигуры; 2-4 линии пересекают контур; 4-5 углов соединены неправильно.

6-7 баллов – на выполнение всей задачи ушло от 105 до 120 секунд. В то же время был обнаружен, по крайней мере, еще 1 из следующих дефектов: 3 или 4 провода являются косвенными, от 4 до 6 углов соединены неточно, от 5 до трех проводов не соединены.

4-5 баллов – на выполнение этой задачи ушло от 120 до 135 секунд. Существует, по крайней мере, один из следующих недостатков: пять или шесть линий не совсем прямые, от семи до десяти углов соединены не очень правильно, не совсем прямые.

2-3 балла – на выполнение этой задачи ушло от 135 до 150 секунд. Был отмечен по крайней мере один из следующих недостатков: линия семь-десять является косвенной; угол десять-двадцать соединен не очень правильно; линия девять-восемнадцать выходит за пределы контура; угол одиннадцать-семнадцать соединен не очень правильно.

0-1 балл – на выполнение задания ушло более 150 сек. Почти все линии, за исключением одной или двух, не являются прямыми; почти все углы, за исключением одного или двух, соединены неправильно.

2. «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.).

Цель методики: исследование наглядно-действенного мышления. Детям показывают рисунок и объясняют, что это рисунок лабиринта, вход обозначен стрелкой в левом верхнем углу, а выход обозначен стрелкой в правом верхнем углу. Возьмите в руку заостренную трость, проведите ею по

узору, пройдите весь лабиринт как можно быстрее и двигайте тростью как можно точнее, не касаясь стен лабиринта.

3. Методика «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

В ходе диагностической методики «Исследование мышления» предполагалось установление характера и выявление уровня развития процесса обобщения. При работе с элементами таблиц 73-75 практического материала для проведения психолого-педагогического обследования детям предъявлялись наборы, на каждой из которых было изображено по одному предмету (медведь, ложка, пальто, кресло, повар, слесарь, осёл, вилка, диван и пр.), и предлагалось разложить карточки по группам (посуда, профессия, животные, мебель и др.).

В ходе обследования уточнялось, что ребенок положил в основу объединения и каким словом он обозначил ту или иную группу предметов (изображений). Далее предлагалось полученные группы укрупнить (объединить) и дать им название. Также выяснялось, какие признаки ребенок кладет в основу нового объединения (случайные, существенные, внешние и т.д.).

На основании полученных результатов каждому из младших школьников присваивался один из трех уровней развития процесса обобщения.

4. Методика «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева).

Цель: исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. Стимульный материал: картинки с изображением 4 предметов, один из которых не подходит к остальным по следующим признакам: 1) по величине; 2) по форме; 3) по цвету; 4) по родовой категории (дикие – домашние животные, овощи – фрукты, одежда, мебель и др. – 4 шт. от простого к сложному)

Процедура проведения методики: ребенку предоставляется серия фотографий, на которых представлены различные предметы, со следующими

инструкциями: «Внимательно посмотрите на фотографии на каждой из этих фотографий, определите, какие предметы и почему являются лишними». Для решения проблемы требуется 3 минуты.

Оценка результатов. 10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньше, чем 1 минута, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними. 8-9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 минут. 6-7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2 минут. 4-5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2 до 2,5 минут. 2-3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут. 0-1 балл – ребенок за 3 минуты не справился с заданием.

5. Математическая обработка результатов с помощью t-критерия Стьюдента.

2.2 Выявление уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития

С целью изучения уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития был проведен констатирующий этап.

Для достижения данной цели предполагалось решение следующих задач:

- подобрать диагностические материалы для выявления уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития;
- выявить уровень развития мышления младших школьников с задержкой психического развития;
- провести количественный и качественный анализ полученных результатов.

Далее после подбора диагностических материалов, было проведено изучение уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Проводя анализ полученных результатов можно отметить, что некоторые дети сталкивались с такими трудностями, как:

- подбор обобщающих понятий;
- определение принадлежностей письменных;
- определение головных уборов;
- обобщение фамилии;
- определение городов.

Анализ результатов позволил сделать вывод, что среди испытуемых не было выявлено высокого уровня обобщения. Выше среднего уровень был определен только у одного испытуемого. Данный испытуемый смогу при прохождении задания из 18 представленных заданий выполнить 14. Так, например испытуемый смог отнести к категории одежда: шляпа, шапка, кепка. А вот обобщить в некоторые группы такие предметы не смогла: «города», «части тела», «письменные принадлежности».

У 4 испытуемых был выявлен средний уровень развития обобщения. Проводя анализ полученных результатов можно отметить, что некоторые затруднения и проблемы были выявлены в обобщении таких групп как: головные уборы, письменные принадлежности, фамилии, города, части тела, рыбы. Так некоторые испытуемые при обобщении понятия «город» смогли отнести его к «стране». Также были вариант ответ, что при нахождении обобщающего слова «фамилия», определил его – «так зовут людей в жизни».

Ниже среднего уровень был определен у 4 испытуемых. Данной категории детей необходимо было повторять несколько раз инструкцию. Также стоит отметить, что испытуемые данной категории зачастую отвечали на основе не существующего признака. Так, например, некоторые испытуемые при задании обобщить предмет «дерево», предлагал пояснения данному слову – «они высокие».

Проводя анализ следующего уровня, стоит отметить, что к низкому уровню был отнесен только один человек. В данном случае испытуемый иногда просто не отвечал на задания, а также иногда мог отрицательно или в разные стороны качать головой.

Также в результате полученных данных по методике «Исследование мышления» были определены уровни и степень развития и формирования процесса обобщения у уступаемых.

Стоит отметить, что трудности у испытуемых возникли при выполнении задания на группировку таких данных как: «транспорт», «профессии», «инструменты». Нередко объединение осуществлялось на основе несущественных признаков (цвет, размер и т.д.).

Также стоит отметить, что по данной методике у испытуемых не был выявлен высокий уровень. У 5 испытуемых был выявлен средний уровень. В данном случае испытуемые могли без помощи взрослого и самостоятельно выполнить предлагаемое задание от 55% до 80%.

Низкий уровень был выявлен у пяти испытуемых. Данная группа испытуемых смогли выполнить и справиться менее 50% заданий. Также стоит отметить, что испытуемых зачастую требовалась помощь взрослого

Дальнейшее укрупнение групп смогли выполнить только два испытуемых: дети объединили картинки с изображениями домашних и диких животных в одну группу – «животные».

В целом, средний уровень развития операции обобщения был выявлен у 5 младших школьников с задержкой психического развития, низкий уровень – у 5 учащихся данной категории. Высокий уровень не был зафиксирован ни у одного из детей.

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Далее представим результаты констатирующего эксперимента.

Анализ и интерпретация результатов исследования будем проводить в том же порядке, что и были представлены методики. Сводная таблица представлена в приложении.

В таблице 2 представим полученные результаты.

Таблица 2

Результаты уровня наглядно-действенного мышления по методике «Обведи контур» (Немов Р. С.)

| Уровень | Количество, чел. | % |
|---------------|------------------|----|
| Низкий | 5 | 50 |
| Средний | 4 | 40 |
| Высокий | 1 | 10 |
| Очень высокий | 0 | 0 |

На рисунке 5 представим графически полученные результаты.

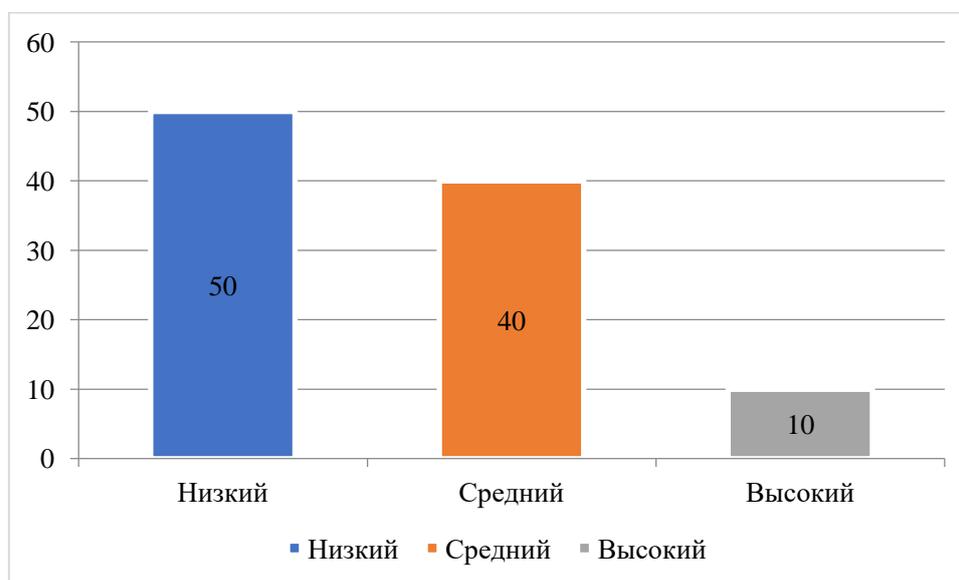


Рисунок.5. Гистограмма 1-Результаты уровня наглядно-действенного мышления по методике «Обведи контур» (Немов Р. С.)

У 40% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек. Также стоит

отметить, что у данной категории испытуемых были обнаружены такие ошибки как: линии являются косвенными, или же линии не соединены точно.

10% (1 чел.) продемонстрировали высокий уровень, в целом на выполнение задания у ребенка ушло от 90 до 105 сек. У данной категории испытуемых были выявлены такие ошибки как: одна или две линии не являются полностью прямыми.

60% (5 чел.) определён низкий уровень, у них на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек.

В таблице 3 представим результаты по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.).

Таблица 3

Результаты уровня наглядно-действенного мышления по методике
«Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.)

| Уровень | Количество | % |
|---------------|------------|----|
| Низкий | 6 | 60 |
| Средний | 4 | 40 |
| Высокий | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 |

На рисунке 6 представим графически полученные результаты.

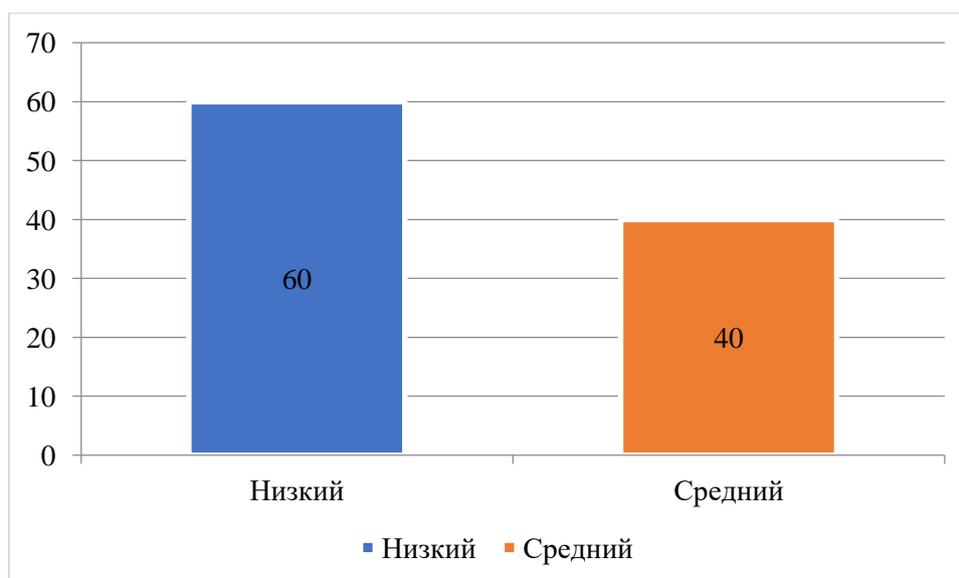


Рисунок.6. Гистограмма 2- Результаты уровня наглядно-действенного мышления по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.)

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у 40% испытуемых определен средний уровень, задание выполнено детьми за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, дети 5-6 раз дотронулись до его стенок.

В таблице 4 представим результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

Таблица 4

Результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

| Уровень | Количество, чел. | % |
|---------|------------------|----|
| Низкий | 5 | 50 |
| Средний | 5 | 50 |
| Высокий | 0 | 0 |

Графически результаты представим на рисунок 7.

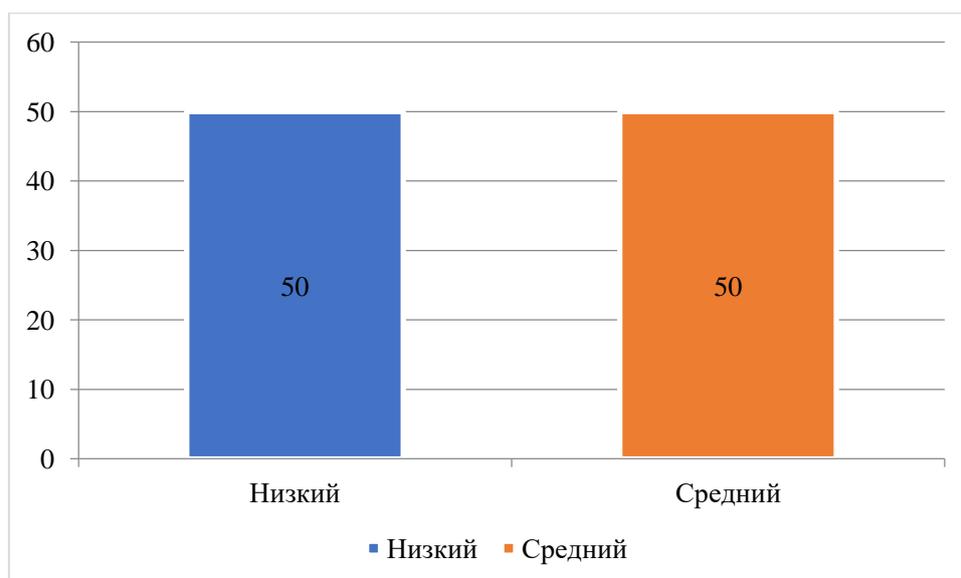


Рисунок.7. Гистограмма 3-Результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

На основе полученных данных можно сделать вывод, что высокий уровень не был определен ни у одного из испытуемых. 50% продемонстрировали низкий и средний уровень.

В таблице 5 представим результаты по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева).

Таблица 5

Результаты по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева)

| Уровень | Количество, чел. | % |
|---------|------------------|----|
| Низкий | 6 | 60 |
| Средний | 4 | 40 |
| Высокий | 0 | 0 |

Графически данные представим на рисунок 8.

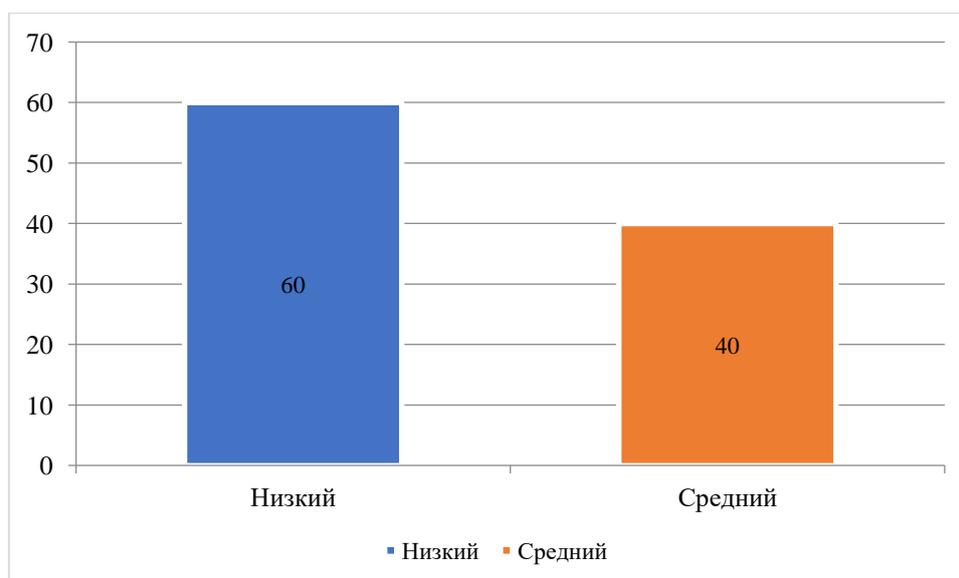


Рисунок.8. Гистограмма 4- Результаты уровня образно-логического мышления по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева)

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что 60% испытуемых продемонстрировали низкий уровень, дети решили задачу за время от 2,5 до 3 минут.

40% продемонстрировали средний уровень, дети решили задачи за время от 2 до 2,5 минут.

На основе полученных данных по всем методикам можно сделать вывод, что на констатирующем этапе у испытуемых наблюдается низкий уровень мышления, следовательно, необходимо разработать и провести коррекционные задания.

1. Целью экспериментального изучения, является изучение особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Исследование проходило на базе: Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия №4». В исследование приняло участие 10 детей второго класса, которые имеют диагноз ЗПР (форма 7.1).

2. После подбора диагностических материалов, было проведено изучение уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития.

3. На основе полученных данных по всем методикам можно сделать вывод, что на констатирующем этапе у испытуемых наблюдается низкий уровень мышления, следовательно, необходимо разработать программу и провести коррекционные занятия.

3. Психологическая программа коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития

3.1 Апробация психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития

Для повышения уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития была разработана психологическая программа коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Пояснительная записка

Рассматривая вопрос коррекции мышления, стоит отметить, что в современных условиях в России форма коррекционно-развивающего обучения довольно сильно имеет свое распространения. Такая форма представляет из себя дифференциации образования, которая в свою очередь направлена на решение такой задачи, как активная и в то же время своевременная помощь детям со стойкими трудностями в обучении. Представлена форма коррекции по своей сути возможна и при проведения традиционного обучения, так как школьники с задержкой психического развития могут быть внедрены в традиционный учебно-воспитательный процесс.

Проведённый во второй главе анализ, позволил сделать вывод, что мышление младших школьников с ЗПР, развито на довольно низком уровне, в большинстве случаев затруднения и проблемы были выявлены в заданиях, направленных на изучение словесно-логического мышления. Стоит отметить, что анализ результатов позволил сделать вывод, что именно наглядно-действенное мышление развито на среднем уровне и затруднений больших у школьников в данном мышлении не наблюдается.

По-нашему мнению выявленный уровень мышления у младших школьников с ЗПР отражается на всей учебной деятельности. Успешность

понимания, как результата мыслительной деятельности, определяется по определенным параметрам: глубина, отчетливость и полнота с учетом самостоятельности выполнения заданий.

Здесь стоит отметить, что мышлений у школьников с ЗПР по своей сути наиболее сохранено, чем, например у детей с умственной отсталостью, так же у детей с ЗПР наиболее полно сохранены способности абстрагировать, обобщать, переносить умения в другие ситуации.

Также стоит отметить, что на формирование и развитие в целом мышления, оказывают воздействие все психические процессы, а именно:

- уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире;
- уровень развития внимания;
- уровень сформированности механизмов произвольности;
- уровень развития речи.

Рассматривая детей с ЗПР также стоит отметить, что все эти предпосылки формирования и развития мышления в какой-то степени по своей сути нарушены. Стоит отметить, что полученные результаты позволили сделать вывод, что испытуемые, а именно дети с ЗПР с трудом концентрируются на задании, также отмечено что у школьников с ЗПР нарушено восприятие.

Следовательно, выявленные нарушения позволяют говорить о том, что мышление школьников с ЗПР имеет свои особенности, и представленные нарушения связаны напрямую с нарушением одного из компонентов мышления.

Цель программы: коррекция мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи:

1. Развивать наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление.
2. Развивать умение сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе.

3. Развивать произвольное внимание, расширять его объем, концентрацию и устойчивость.

4. Развивать слуховую и зрительную память.

5. Развивать целостность восприятия.

Контингент детей: младший школьный возраст 8-11 лет.

Основные формы работы:

– развивающие занятия с детьми при использовании различных методов и средств;

– консультативная работа с родителями и педагогами.

Программа рассчитана на 34 часа, длительность занятия составляет 40 мин.

Тематический план программы представлен в таблице 6.

Таблица 6

Тематический план программы

| Этап | Тема | Количество занятий | Цели занятий | Наименование форм работы, упражнений (без подробных описаний) |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Этап объективизации трудностей | Какой фигуры не стало | 1 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| Основной коррекционный этап | Раскрась вертолеты | 1 | Цель: развитие произвольного внимания, наглядно-образного мышления | Игра |

| | | | |
|---------------------------|---|------------------------------------------------------------------------|------|
| Поставь точку | 1 | Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно-образного мышления | Игра |
| Хлоп-топ | 1 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| Маленький жук | 2 | Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно-образного мышления | Игра |
| Пятый | 2 | Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно-образного мышления | Игра |
| Продолжить закономерность | 2 | Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно-образного мышления | |
| Всевозможные варианты | 2 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| Подсчитай правильно | 2 | Цель: развитие произвольного внимания, наглядно-образного мышления | Игра |
| Точки пространства | 3 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| Нарисуй по памяти | 1 | Цель: развитие произвольного внимания, наглядно-образного мышления | Игра |

| | | | | |
|---------------------|------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| | Запретная цифра | 3 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| | Найди фигуры | 2 | Цель: развитие мышления (установление закономерностей и процессы анализа), развитие непосредственной зрительной памяти | Игра |
| | Отгадай слово | 2 | Цель: развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания | Игра |
| Заключительный этап | Крестик и, точки | 1 | Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно-образного мышления | Игра |

Рассмотрим подробнее процесс апробации программы коррекции.

Так при работе по первому направлению было отмечено, что большинство школьников с ЗПР при выполнении некоторых заданий испытывали такие трудности, как: проанализировать, сравнивать. Также отмечено, что дети с ЗПР при анализе иногда воспользовались базой несущественных признаков, таких как: размер, цвет.

Например, в ходе «Выделения признаков объектов сравнения» школьникам было предложено игровое упражнение «Сравнение предметов (понятий)». Данное упражнение было направлено на сравнение пар. При выполнении данного упражнения, например Сергей отметил, что бабочка и муха может быть зеленой. Владислав, например при выполнении данного упражнения, отметил, что молоток и топор одинаковые предметы. Ксения при выполнении данного упражнения отметила, что в тетради есть возможность рисовать, а в книге нет.

При выполнении данных заданий помощь от взрослого была направлена в основном на наводящие дополнительные вопросы, которые в свою очередь помогли акцентировать внимание на главных и наиболее существенных признаках, например таких:

- Как передвигается бабочка?
- Как передвигается муха?
- Что помогает мухе и бабочке летать? и т.д.

При помощи от взрослого, дети смогли наиболее полно и точно определять существенные признаки.

Формирование и развитие мышления в таких операциях как синтез, анализ, сравнение помогло наиболее эффективнее по работе следующего направления, а именно развитию мыслительной операции обобщения.

Так при исполнении данного направления были использованы следующие игры: «Что идет дальше?», «Подбор по одному признаку», «Назови слова», «Исключения», «Обобщения», «Назови одним словом», «Найди лишнее слово» и другие.

В начале выполнения данных игр, можно отметить, что были выявлены некоторые трудности у школьников с ЗПР, а именно: концентрация внимания на выделенном признаке, необходимость различения существенных и несущественных признаков, объединение объектов на основании выделенного общего признака, нахождение общего существенного признака нескольких предметов и явлен.

Так, например, Толик при выполнении данного направления, объединил в одну группу канарейку и золотую рыбку. Свой выбор Толик объяснил, что данные предметы одинаковы по желтому цвету. Юра при выполнении данного задания вместо поиска обобщения, Юра начал объяснять различия данных явлений.

В данном направлении помощь взрослого было представлено в виде также наводящих вопросов. Далее школьникам предлагалось подобрать те картинки, на которых изображены предметы с подобным назначением:

– Что еще может перевозить людей и грузы? На чем еще люди могут передвигаться? (автомобиль, автобус, поезд и т.д.).

В дальнейшем учащиеся достаточно успешно выделяли существенные признаки объектов, предметов и явлений, и с их учетом осуществляли распределение предметов в группы с подбором обобщающих понятий.

Таким образом, игровые упражнения, способствовали развитию обобщения у младших школьников с задержкой психического развития.

3.2 Определение эффективности психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития

Для определения эффективности психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития был проведен контрольный этап исследования с помощью ранее представленных методик.

Анализ и интерпретация результатов исследования будем проводить в том же порядке, что и были представлены методики.

В таблице 7 представим полученные результаты.

Таблица 7

Сравнительный анализ результатов уровня наглядно-действенного мышления по методике «Обведи контур» (Немов Р. С.)

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---------------|---------------------|------------------|
| Низкий | 5 | 2 |
| Средний | 4 | 6 |
| Высокий | 1 | 2 |
| Очень высокий | 0 | 0 |

На рисунке 9 представим графически полученные результаты.

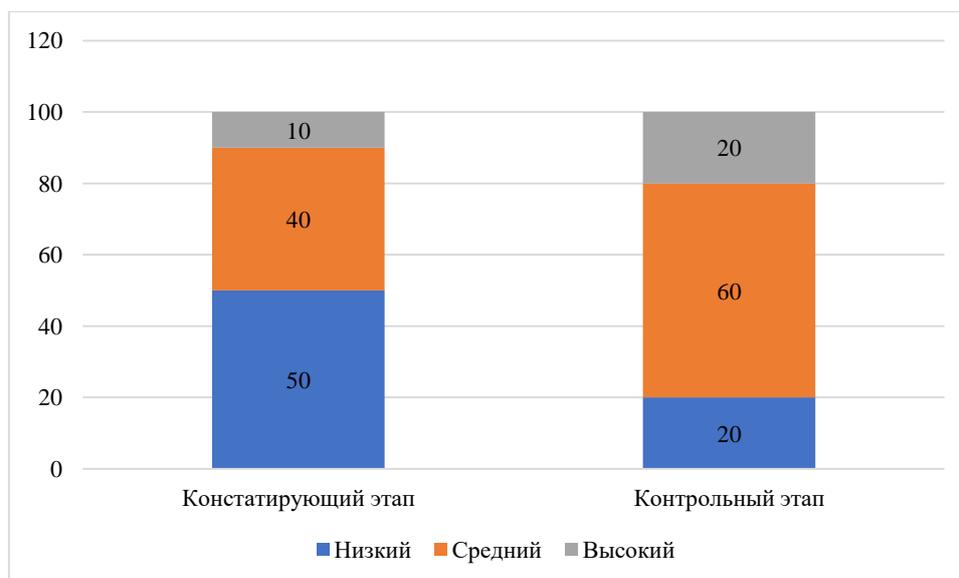


Рисунок.9. Гистограмма 5 – Сравнительный анализ результатов уровня наглядно-действенного мышления по методике «Обведи контур» (Немов Р. С.)

Сравнивая результаты можно отметить, что у 60% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек.

20% (2 чел.) продемонстрировали высокий уровень, в целом на выполнение задания у ребенка ушло от 90 до 105 сек.

20% (5 чел.) определен низкий уровень, у них на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек.

В таблице 8 представим результаты по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.)

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов уровня наглядно-действенного мышления по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.)

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---------------|---------------------|------------------|
| Низкий | 6 | 2 |
| Средний | 4 | 7 |
| Высокий | 0 | 1 |
| Очень высокий | 0 | 0 |

На рисунке 10 представим графически полученные результаты.

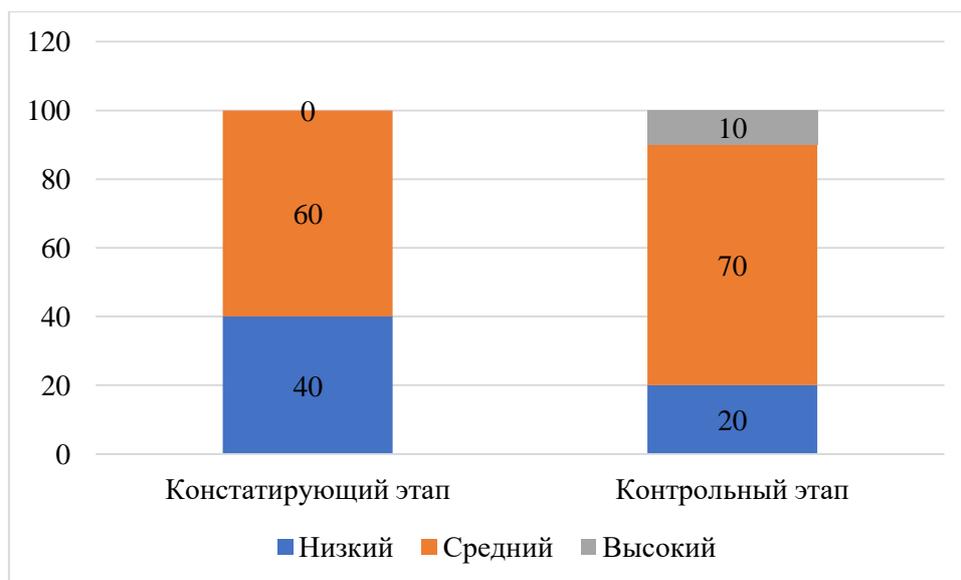


Рисунок .10. Гистограмма 6- Сравнительный анализ результатов уровня наглядно-действенного мышления по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.)

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у 70% испытуемых определен средний уровень, задание выполнено детьми за время от 80 до 100 сек.

Сравнивая результаты можно отметить, что на контрольном этапе появился испытуемый, который продемонстрировал высокий уровень.

В таблице 9 представим результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

Сравнительный анализ результатов по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---------|---------------------|------------------|
| Низкий | 5 | 3 |
| Средний | 5 | 6 |
| Высокий | 0 | 1 |

Графически результаты представим на рисунок 11.

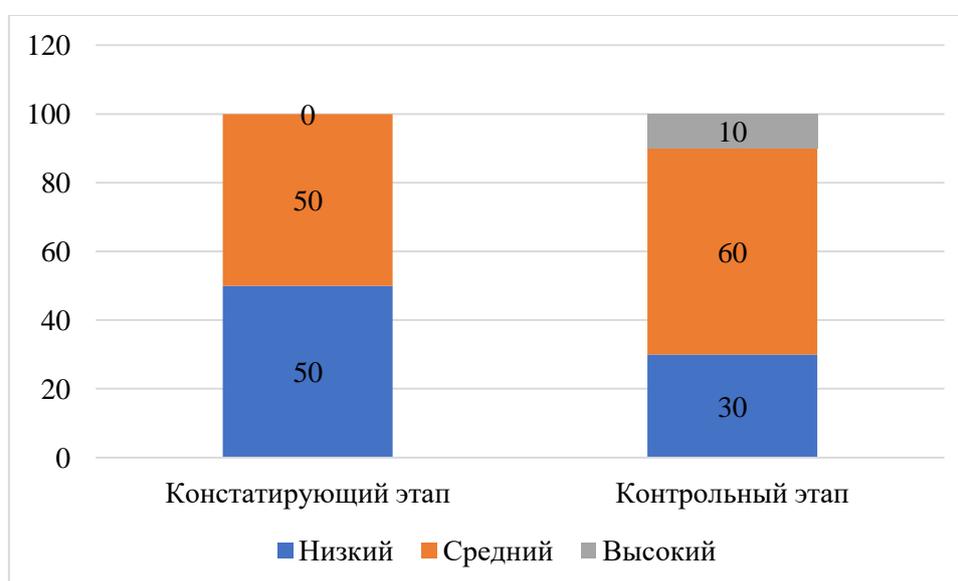


Рисунок.11. Гистограмма 7- Сравнительный анализ результатов по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

На основе полученных данных можно сделать вывод, что высокий уровень был определен у одного испытуемого на контрольном этапе. 60% продемонстрировали средний уровень. Низкий уровень уменьшился и был определен у 40% испытуемых.

В таблице 10 представим результаты по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л. Агаева).

Сравнительный анализ результатов уровня образно-логического мышления по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева)

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---------|---------------------|------------------|
| Низкий | 6 | 3 |
| Средний | 4 | 6 |
| Высокий | 0 | 1 |

Графически данные представим на рисунок 12.

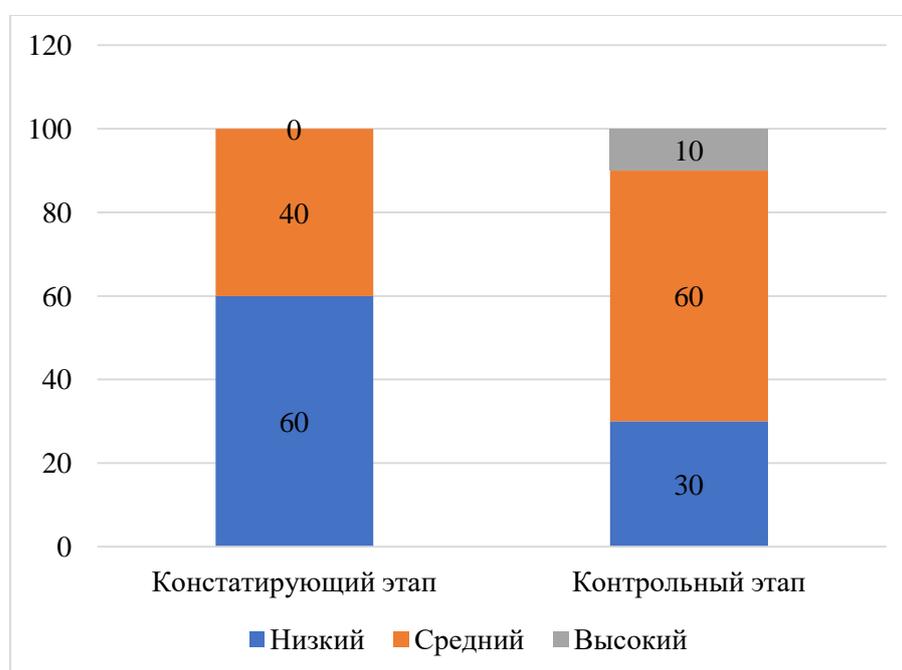


Рисунок.12. Гистограмма 8- Сравнительный анализ результатов уровня образно-логического мышления по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева)

На основе полученных результатах можно сделать вывод, что 30% испытуемых продемонстрировали низкий уровень, дети решили задачу за время от 2,5 до 3 минут.

60% продемонстрировали средний уровень, дети решили задачи за время от 2 до 2,5 минут.

На контрольном этапе также был определен у одного испытуемого высокий уровень.

Далее результаты, полученные на контрольном этапе были математически обработаны с помощью t-критерия Стьюдента для подтверждения гипотезы.

Таблица 11

Результаты по методике «Обведи контур» (Немов Р. С.) с помощью t-критерия Стьюдента

| № | Констатирующий этап (В.1) | Контрольный этап (В.2) | Отклонения (В.1 - В.2) | Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ² |
|--------|---------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 5 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 7 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 8 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 9 | 2 | 3 | -1 | 1 |
| 10 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Суммы: | 16 | 20 | -4 | 4 |

Результат: $t_{Эмп} = 2.5$. Полученное эмпирическое значение t (2.5) находится в зоне неопределенности.

В таблице 12 представим результаты по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.) с помощью t-критерия Стьюдента.

Таблица 12

Результаты по методике «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.) с помощью t-критерия Стьюдента

| № | Констатирующий этап (В.1) | Контрольный этап (В.2) | Отклонения (В.1 - В.2) | Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ² |
|--------|---------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 5 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 7 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 8 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 9 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 10 | 2 | 3 | -1 | 1 |
| Суммы: | 16 | 19 | -3 | 3 |

Результат: $t_{Эмп} = 2$. Полученное эмпирическое значение $t(2)$ находится в зоне значимости.

В таблице 13 представим результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) с помощью t-критерия Стьюдента.

Таблица 13

Результаты по методике «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) с помощью t-критерия Стьюдента

| № | Констатирующий этап (В.1) | Контрольный этап (В.2) | Отклонения (В.1 - В.2) | Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ² |
|---|---------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | |
|--------|----|----|----|---|
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 7 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 8 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 9 | 2 | 3 | -1 | 1 |
| 10 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Суммы: | 15 | 18 | -3 | 3 |

Результат: $t_{Эмп} = 2$. Полученное эмпирическое значение t (2) находится в зоне значимости.

В таблице 14 представим результаты по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева) с помощью t -критерия Стьюдента.

Таблица 14

Результаты по методике «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева) с помощью t -критерия Стьюдента

| № | Констатирующий этап (В.1) | Контрольный этап (В.2) | Отклонения (В.1 - В.2) | Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ² |
|--------|---------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 7 | 1 | 2 | -1 | 1 |
| 8 | 2 | 3 | -1 | 1 |
| 9 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 10 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Суммы: | 14 | 18 | -4 | 6 |

Результат: $t_{\text{Эмп}} = 1.8$. Полученное эмпирическое значение t (1.8) находится в зоне значимости.

На основе математической обработки можно сделать вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, а именно - программа, направленная на коррекцию наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, а также умение сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе, позволит повысить уровень мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе

1. Для повышения уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития была разработана психологическая программа коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития. Цель программы: коррекция мышления младших школьников с задержкой психического развития. Программа рассчитана на 34 часа, длительность занятия составляет 40 мин.

2. Для определения эффективности психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития был проведен контрольный этап исследования с помощью ранее представленных методик. Сравнивая результаты можно отметить, что у 60% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек.

3. На основе математической обработки был сделан вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, а именно – программа, направленная на коррекцию наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, а также умение сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе, позволит повысить уровень мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Заключение

В настоящее время можно отметить, что формирование мышления именно в младшем школьном возрасте отдается главная и особенная роль, в начале школьного пути развитие и формирования мышления выходит на главную цель именно с точки психического развития и формирования ребенка и тем самым определяется, как главный фактор во всей системе всех психических функций, которые в свою очередь под воздействием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Также стоит отметить, что фундамент развития ребенка со стороны умственного фактора в младшем школьном возрасте формируется еще в начале дошкольного возраста.

Рассматривая мышление как высший познавательный психический процесс стоит отметить, что данный процесс рассматривает целый ряд наук, таких как: логики, философии, психологии, педагогики, исходя из этого в настоящее время не выделено общепринятого подхода к данному процессу и каждый автор трактует его со своей позиции. Проводя анализ мышления необходимо отметить, что со стороны психологии, данный процесс рассматривается именно со стороны нехватки знаний, которые недополучает индивид, на основе именно критериев и процессов непосредственного чувственного познания, что в свою очередь и является процесс восприятия и ощущения.

Работы О. Кюльпе в составе Н. Аха, К. Бюлера и др., положили начало экспериментально-психологическому исследованию мышления, где были выделены специфические отличия мышления; цельность, активность, направленность, отсутствие связи с наглядными безобразными элементами.

Мышление как навык, который можно изучить и развить. Что позволяет усилить естественные способности человека творить и создавать новое – и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности. В гештальт психологии мышления рассматривалось как

целостный процесс восприятия в структуре личности. Генетический подход Ж. Пиаже, рассматривает мышление во взаимосвязи с речью как функциональное единство интеллекта. В понимании интеллекта как двойственной природы, основывающейся на биологическом восприятии и логическом равновесии. По мнению Ж. Пиаже, этот принцип равновесия складывается из ассимиляции основанного на решение проблемной ситуации с помощью имеющихся схем действия, и аккомодации как процесса в изменение схем применительно к новой ситуации, что в свою очередь обеспечивает способность в развитие и выработки новых схем.

В исследованиях была обнаружена целостность мышления, способность к воспроизведению мыслительных процессов, имевших место в прошлом. Мышление, которое человек приобретает как навык в результате адаптации и социализации, возникающий на каждом этапе выработки новых схем для решения возникающих ситуаций.

В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева, мышление рассматривается в контексте сознания. Автор подчеркивает тот факт, что человеческая жизнь есть система сменяющих друг друга деятельностей. Эволюционный процесс развития мышления есть развитие предметного содержания раскрывающийся в деятельности.

Задержка психического развития или сокращенно ЗПР – группа состояний характеризующихся равномерным (все сферы психики) или неравномерным (отдельные сферы психики) отставанием психического развития от сроков условной нормы.

Рассматривая задержку психического развития в целом, стоит обратить внимание на авторов Т.А. Власова и М.С. Певзнер, которые в своем исследовании представляли анализ такого вопроса, который заключался в том, что какое место или какую роль имели именно развитие эмоционального характера и нейродинамические расстройства в целостном определении, развитии и формировании личности ребенка с ЗПР. В своем исследовании авторы смогли выделить, а также определить ЗПР, которая по своей сути

может возникать и развиваться именно на базе психического и психофизического инфантилизма. А те в свою очередь, могут развиваться и возникать на базе определения, формирования и развития некоторых отрицательных факторов ЦНС, которые имели место быть именно в период беременности.

На основе данного исследования данные авторы также выделили такой вид ЗПР при котором развитие и формирование данного процесса идет именно на начальных этапах жизни ребенка, которые наступают в связи с отрицательными факторами, следовательно, которые по своей сути спровоцировали и оказали воздействие на ребенка. Научные исследования патогенетических механизмов и их особенности смогли повлиять на исследования, и учёные смогли более полно определить прогнозы, а также в целом ЗПР. На основе этого ученые смогли, например определить, что некоторые формы ЗПР необходимо корректировать с помощью различных средств и специальных методов, а некоторые формы ЗПР не нуждаются в коррекции специальными методами.

Целью экспериментального изучения, является изучение особенностей мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Исследование проходило на базе: Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа». В исследование приняло участие 10 детей первого класса, которые имеют диагноз ЗПР (форма 7.1).

Тестирование осуществлялось по следующим методикам:

- методика «Исследование мышления» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик);
- «Обведи контур» (Немов Р. С.);
- «Пройди через лабиринт» (Немов Р. С.);
- Методика «Четвертое лишнее» (Е.Л.Агаева).

После подбора диагностических материалов, было проведено изучение уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития.

У 40% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек.

10% (1 чел.) продемонстрировали высокий уровень, в целом на выполнение задания у ребенка ушло от 90 до 105 сек.

60% (5 чел.) определён низкий уровень, у них на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у 40% испытуемых определен средний уровень, задание выполнено детьми за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, дети 5-6 раз дотронулись до его стенок.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что высокий уровень не был определен ни у одного из испытуемых. 50% продемонстрировали низкий и средний уровень.

На основе полученных результатах можно сделать вывод, что 60% испытуемых продемонстрировали низкий уровень, дети решили задачу за время от 2,5 до 3 минут.

40% продемонстрировали средний уровень, дети решили задачи за время от 2 до 2,5 минут.

Данные, полученные на констатирующем этапе при обследовании по выбранным диагностическим методикам, свидетельствуют о недостаточном уровне мышления младших школьников с задержкой психического развития, что подтверждает необходимость проведения коррекционной работы в данном направлении.

Для повышения уровня развития мышления младших школьников с задержкой психического развития была разработана психологическая программа коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития. Цель программы: коррекция мышления младших школьников с задержкой психического развития. Программа рассчитана на 34 часа, длительность занятия составляет 40 мин.

Для определения эффективности психологической программы коррекции мышления младших школьников с задержкой психического развития был проведен контрольный этап исследования с помощью ранее представленных методик. Сравнивая результаты можно отметить, что у 60% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек.

Сравнивая результаты можно отметить, что у 60% испытуемых (4 чел.) был определен средний уровень, на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек. 20% (2 чел.) продемонстрировали высокий уровень, в целом на выполнение задания у ребенка ушло от 90 до 105 сек. 20% (5 чел.) определён низкий уровень, у них на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что высокий уровень был определен у одного испытуемого на контрольном этапе. 60% продемонстрировали средний уровень. Низкий уровень уменьшился и был определен у 40% испытуемых.

Далее результаты, полученные на контрольном этапе были математически обработаны с помощью t-критерия Стьюдента.

На основе математической обработки был сделан вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, а именно – программа, направленная на коррекцию наглядно-действенного, наглядно-образного и логическое мышление, а также умение сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе, позволит повысить уровень мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Библиография

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования [Текст] // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №. 1 (26). – С. 271-274.
2. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Наука, 2017. – 246 с.
3. Барановская, О.Г. Развитие мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Постулат. – 2021. – №. 4s. – С. 259-265.
4. Бархатова М.А. Вопросы активизации коммуникативного навыка у младших школьников с ЗПР [Текст] // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. – 2017. – С. 194-200.
5. Башаева Т.В. Лучшие развивающие задания и игры для дошкольников и младших школьников. Восприятие, речь, мышление, познавательная активность [Текст] / Т.В. Башаева. – Москва: РГГУ, 2017. – 176 с.
6. Белошистая А. Развитие логического мышления школьников на вербальном материале [Текст] // Школьное воспитание. – 2019. – №. 5. – С. 25.
7. Белошистая А.В. Развитие логического мышления школьников [Текст]: учебное пособие для вузов / А. В. Белошистая, В. В. Левитес. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 129 с.
8. Бичева И.Б., Мамсина А.А. Развитие логического мышления у детей школьного возраста [Текст] // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №. 10. – С. 29-35.

9. Болдырева В.Э. Хайрулина Э.Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ЗПР на уроках социально-бытовой ориентировки [Текст] // Аллея науки. – 2018. – Т. 8. – №. 5. – С. 1050-1053.

10. Болтаева Г.С. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников [Текст] / Г. С. Болтаева // Социальный стресс как познавательная и прикладная проблема. – Омск : Омская юридическая академия, 2016. – С. 113-117.

11. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений и пространственного мышления у школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования. – 2016. – С. 202-205.

12. Варфоломеева Е.П. Внеучебная проектная деятельность как фактор становления межличностных отношений в среде младших школьников [Текст] / Е. П. Варфоломеева // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 1. – С. 35-37.

13. Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сеньюкова З В. Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления школьников с ЗПР [Текст] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – №. 1. – С. 54-64.

14. Голубева Г.Ф. Проектная деятельность как средство формирования исследовательских способностей и когнитивного развития школьников [Текст] // Вестник Калужского университета. – 2016. – №. 2. – С. 29-36.

15. Голубь О.В., Туманина К.В., Амирова А.И. Особенности коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития [Текст] // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2020. – №. 3. – С. 61-65.

16. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Лялина И.И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой

психического развития [Текст] // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – №. 1 (11). – С. 192-194.

17. Григорьев, Д.В., Короткова Е. В. Характерные особенности общения детей с ЗПР [Текст] // XXIII Царскосельские чтения. – 2019. – С. 155-159.

18. Грина Е.С. Межличностные отношения детей с ЗПР в контексте гуманизации образовательного пространства [Текст] // Гуманизация образовательного пространства. – 2016. – С. 917-924.

19. Гусова А.Д. Особенности развития познавательных процессов детей школьного возраста с ЗПР [Текст] // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – Т. 8. – №. 6-2. – С. 12-17.

20. Дмитриева Е.Е. Развитие общения детей и отношения к сверстнику у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 293-299.

21. Духнова С.Г. Рекомендации специалистов по коррекции и развитию мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Постулат. – 2019. – №. 6. – С. 259-265.

22. Елизарова Т.В. Развитие познавательной активности младших школьников с задержкой психического развития с помощью информационно-коммуникационных технологий [Текст] // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2017. – №. 1. – С. 327-335.

23. Есипова Д. ., Кацера А.А. К вопросу о возможностях развития мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Донецкие чтения 2019: образование, наука. – 2019. – С. 259-265.

24. Жавнерко А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации [Текст] //

Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – №. 2 (59). – С. 100-108.

25. Зайцева О.Ю. Социокогнитивный подход к развитию художественного мышления школьников с ЗПР [Текст] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – №. 1 (14). – С. 32-36.

26. Зебзеева В.А. Современные подходы к организации обучения школьников с ЗПР [Текст] // Актуальные вопросы современной науки. – 2016. – С. 130-136.

27. Золоткова Е. В., Тюрина Е.В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 58-3. – С. 277-280.

28. Кащенко Е.С., Кучеренко С.В. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР [Текст] // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании. – 2017. – С. 192-194.

29. Кокаева А.В. Особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2018. – С. 277-280.

30. Короткова Е.В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПР [Текст] / Е. В. Короткова, Д. В. Григорьев // Царскосельские чтения. – 2017. – Т. 2. – С. 59-86.

31. Короткова Е.В., Григорьев Д.В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПР [Текст] // Царскосельские чтения. – 2017. – Т. 2. – С. 33-39.

32. Костенкова Ю. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития [Текст] / Ю. Костенкова. – М. : Litres, 2017. – 311с.

33. Лебеденко О.А. Развитие творческого мышления школьников [Текст] // Гуманитарные науки. – 2019. – №. 1 (45). – С. 28-34.

34. Лемеш, А.Е., Минеева Е.А. Особенности социально-коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2021. – С. 242-245.
35. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии [Текст]: учеб. пособие / А. Р. Лурия. – М., 2016. – 320 с.
36. Лысогорова Л.В., Зубова С.П. Модель интеллектуального развития дошкольника и младшего школьника [Текст] // Балканско научно обозрение. – 2018. – №. 1. – С. 14-16.
37. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2017. – 752 с.
38. Марихин С.В., Выборная А.В. Некоторые аспекты социализации детей с задержкой психического развития [Текст] // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика. – 2018. – С. 63-65.
39. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности [Текст] // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №. 2 (121). – С. 496-497.
40. Межличностное восприятие в группе [Текст] / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 2017. – 292 с.
41. Мелехова В.М., Смолярчук И.В. Особенности социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – №. 1 (39). – С. 155-159.
42. Мясищев В.А. Психология отношений [Текст] / В. А. Мясищев. – М. : МОДЭК, 2016. – 356 с.
43. Наумова М.Л. Коррекция межличностных отношений детей младшего школьного возраста методами арт-терапии [Текст] / М. Л. Наумова // Социосфера. – 2017. – № 4-1. – С. 121-128.

44. Немов Р.С. Социальная психология [Текст] : учебное пособие / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. – СПб. : Питер, 2017. – 680 с.
45. Новикова О.Н. Логическое мышление школьников [Текст] // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – №. 3. – С. 148-149.
46. Носонова И.Н. Развитие связной речи младших школьников с задержкой психического развития на основе анимистических представлений [Текст] // Перспективы науки и общества в условиях инновационного развития. – 2019. – С. 205-208.
47. Орлов В.А. Влияние особенностей межличностных отношений учащихся-подростков на успешность их обучения в школе [Текст] / В. А. Орлов // Социальная психология в образовательном пространстве: Научные материалы I Международной научно-практической конференции. – М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 160-162.
48. Плаксина Н.А. Межличностные отношения младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции [Текст] / Н. А. Плаксина // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования : Материалы научно-практической конференции. – М. : Московский государственный областной гуманитарный институт, 2015. – С. 212-216.
49. Платохина Н.А., Абашина Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования [Текст] // Концепт. – 2017. – №. 10. – С. 33-39.
50. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания [Текст] / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 2016. – 160 с.
51. Полякова А.Н. Современные проблемы социализации детей раннего возраста с задержкой психического развития [Текст] // Наука и образование: проблемы и перспективы. – 2020. – С. 309-318.

52. Попова Л.А. Влияние детско-родительских отношений на уровень адаптированности подростков в межличностных отношениях [Текст] / Л. А. Попова // Социальная сфера общества: инновационные тенденции развития: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Автономная некоммерческая образовательная организация высшего профессионального образования «Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере», 2016. – С. 300-303.

53. Развитие образного мышления школьника в процессе наглядного моделирования [Текст]: монография / А.И. Савенков О.В. Цаплина Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова Н.С. Муродходжаева, Т.Д. Савенкова ; науч. ред. О.В. Цаплина. – М. : НИЦ арт, 2019. – 121 с.

54. Репринцева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Репринцева, А. В. Галич // BaikalResearchJournal. – 2017. –№. 1. – С. 72-81.

55. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст] : практич. пособие в 2 ч. / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Юрайт», 2016. – 205 с.

56. Румянцева М.М. Коррекция нарушений межличностных отношений у детей школьного возраста с задержкой психического развития с помощью сказкотерапии [Текст] / М. М. Румянцева. – М. : Педагогика, 2019. – 200 с.

57. Савельева П.Г., Смолярчук И.В. Развитие мышления у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях [Текст] // Традиции и перспективы науки XXI века. – 2020. – С. 271-274.

58. Савенков А. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности школьника [Текст] // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – №. 4. – С. 4-13.

59. Свечникова Н.С. Особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста [Текст] / Н. С. Свечникова, А. А. Калинина // Наука, техника и образование. – 2018. – № 3 (44). – С. 88-96.
60. Сулейманова Д.Р., Ибрагимова А.Р. Конструирование как средство развития логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Аллея науки. – 2018. – Т. 3. – №. 6. – С. 941-945.
61. Толстошеина В.М., Вязовова Н.В. Особенности креативного мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Восточно-европейский научный журнал. – 2016. – Т. 9. – №. 4. – С. 46-50.
62. Топтун Е.В. Уроки общения как средство формирования позитивных межличностных отношений младших школьников [Текст] / Е. В. Топтун // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2017. – № 16. – С. 134-138.
63. Ушакова А.А., Трофимова Е.Д. Развитие коммуникативной сферы детей с ЗПР на основе невербального музыкального взаимодействия [Текст] // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2020. – С. 496-497.
64. Фадюшина Ю.В. Особенности коммуникации у детей с ЗПР (на основе личного опыта) [Текст] // Всероссийская педагогическая научно-практическая конференция «Педагогический альманах»: материалы конференции/под ред. Космовской СР. – Москва, 2016. – 128 с.
65. Фалунина Е.В., Блинская Е.М. Теория и практика развития логико-математического мышления у школьников [Текст] // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2017. – №. 2. – С. 181-186.
66. Цыганкова Н.И. Личность и межличностные отношения младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и синдромом дефицита внимания и гиперактивности [Текст] : автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.04 / Н. И. Цыганкова. – СПб., 2016. – 25 с.

67. Цыганкова Н.И. Межличностные отношения младших школьников с гиперкинетическим расстройством [Текст] / Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – № 9. – С. 216-223.

68. Чикова И.В., Диль-Илларионова Т.В. Особенности развития наглядно-образного мышления у школьников и опыт его оптимизации в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – №. 4 (17). – С. 69-73.

69. Шинкарёва Н.А., Дробязгина Т.В. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей школьного возраста [Текст] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – №. 3 (24). – С. 22-26.

70. Шиян О.А. Понимание процессов развития как путь развития творческого мышления у школьников [Текст] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №. 6 (78). – С. 154-166.

71. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2017. – 800 с.

Приложение

Сводная таблица

| № | Обведи контур | | Пройди через лабиринт | | Исследование мышления | | Четвертое лишнее | |
|----|---------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|------------------|---------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 9 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |