

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

**Ульянова Анна Александровна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА  
КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТОВ С ЛЕГКОЙ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция нарушений  
развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, 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)

10.12.2021

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, доцент Потылицина В.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

10.12.2021

(дата, подпись)

Обучающийся Ульянова А.А.

(фамилия, инициалы)

10.12.2021

(дата, подпись)

Красноярск 2021

## Оглавление.

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы исследования.....	7
1.1. Проблема мышления в отечественной и зарубежной литературе...7	
1.2. Формирование мышления в онтогенезе.....	10
1.3. Клинико-психологическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	16
Выводы по главе 1.....	22
Глава 2. Экспериментальное исследование мышления у младших подростков с легкой умственной отсталостью.....	23
2.1. Организация, методы и методика.....	23
2.2. Анализ результатов исследования.....	29
Выводы по главе 2.....	37
Глава 3. Психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.....	37
3.1. Научно-теоретические и методологические подходы по коррекции и развитию мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.....	37
3.2. Апробация психолого-педагогической программы коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.....	41
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	57
Выводы по главе 3.....	62
Заключение.....	63
Библиографический список.....	65

### **Введение.**

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что разработанная психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью основана на результатах диагностики и разработана специально для младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет с легкой умственной отсталостью, а также недостаточной разработанностью психолого-педагогической литературы, в которой бы отражались особенности мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью, и важнейшей ролью процессов мышления в дальнейшей социализации подростков.

Анализ зарубежной и отечественной литературы по теме исследования позволил определить уровень изученности проблемы, а также позволил выявить противоречия между наличием теоретических знаний об особенностях мышления младших подростков с нарушением интеллекта и недостаточной разработанностью практических разработок по коррекции мышления в учебной деятельности.

С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский и другие отечественные авторы заложили основные теории мышления. Исследование закономерностей индивидуального и возрастного развития мышления в онтогенезе, его закономерностей и особенностей становление имеет большое практическое значение. Проблема развития мышления приобретает сегодня особую актуальность в связи с повышением требований общества к личности инициативной, творческой, умеющей нестандартно мыслить, находить оригинальные способы мышления возможных ситуаций. В последнее время активно ведутся поиски разных форм деятельности ребенка, которые открывают возможности для развития мышления, умственных способностей и всестороннего развития личности.

В отечественной литературе немало исследований, посвященных особенностям развития мышления у детей с нарушением интеллекта, однако

остается неизученным вопрос о методиках, направленных на коррекцию и повышение уровня мышления у данной категории.

**Объект исследования:** особенности мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью .

**Цель:** выявить особенности мышление младших подростков с легкой умственной отсталостью, разработать и апробировать психолого-педагогическую программу по коррекции мышления у младших подростков с легкой умственной отсталостью.

**Задачи:**

1. Теоретический анализ проблемы исследования.
2. Выявление особенности мышления у младших подростков с легкой умственной отсталостью.
3. Разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью, проверить ее эффективность.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что для мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью характерно: низкий уровень сформированности основных мыслительных операций (обобщения, анализа, сравнения, синтеза), низкий уровень развития логического мышления. Использование разработанной нами программы психолого-педагогической коррекции мышления окажет положительное влияние на развитие мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

**Методологическая и теоретическая основа исследования:**

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. Теоретический (анализ общей и специальной психолого – педагогической литературы); эмпирический (основу которого составили психодиагностические методы тестирования, наблюдение, беседа); количественный и качественный анализ полученных данных.

Так же в работе были представлены следующие **психодиагностические методики:**

1. Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

2. Методика «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

**Научно-теоретическая значимость исследования** заключается в систематизации и утончении знаний об особенностях мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

**Научно-практическая значимость исследования** заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы в общеобразовательных учреждениях для коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

**База исследования:** Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №3» (КГБОУ «Красноярская школа №3»).

**Этапы исследования:**

1 этап – анализ литературы по проблеме изучения мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью. Обоснование современного состояния проблемы исследования, определение объекта и предмета исследования, формулировка проблемы.

2 этап – осуществлялся подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по выявлению особенностей мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

3 этап – теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психологической коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

4 этап – сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Определение эффективности реализации программы психологической коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

5 этап – формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Структура и объем магистерской диссертации:** состоит из введения, заключения, выводов по главам, трех глав, библиографического списка. Работа иллюстрирована 7 таблицами, 8 рисунками, из которых 2 диаграмм и 6 гистограмм.

#### **Публикации.**

Результаты исследования представлены в сборнике материалов XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «НАУКА И СОЦИУМ»: Ульянова А.А. Особенности мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью // Наука и социум: материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Новосибирск: АНО ДПО «СИПППИСР», 2021. - С. 148-150.

## **Глава 1. Теоретический анализ проблемы исследования.**

### **1.1. Проблема мышления в отечественной и зарубежной литературе.**

В психологии мышление понимается как высший психический познавательный процесс, который заключается в том, что порождает новое знание на основании творческого отражения и преобразования действительности человеком.

Еще Платон в IV веке до нашей эры говорил о большой роли разума в жизнедеятельности человека, а Гераклит Эфесский V веке до нашей эры начал разграничивать мышление с ощущением.

Одно из первых направлений, попытавшееся дать определение мысли, стало направление ассоцианизма. В данном направлении развитие мышление объяснялось произвольной сменой образов, которое трактовалось как процесс накопления и ассоциаций. Направление ассоцианизма было представлено такими авторами, как Д. Гартли, Дж. Пристли и Т. Циген.

Представители Вюрцбургской школы - О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе рассматривали процесс мышления как акт внутреннего действия, который подчинен задачам, имеющие тенденцию к детерминации.

Основная задача О. Зельца, как представителя Вюрцбургской школы - показать, как возникают последствия мыслительной деятельности, в его концепции мышление является функционированием интеллектуальных операций, также он ввел такое понятие, как «антиципация»

В. Кёлер, М. Вертхаймер, К. Дункер, К. Коффка, как представители направления гештальтпсихологии, также изучали различные аспекты мышления. Гештальты (или как их еще называют образования-элементы) в данном направлении являются основным содержанием всей мыслительной деятельности. Они также доказали, что прошлый опыт не всегда помогает решать проблемы. Более того, процесс поиска решений часто не может основываться на поведенческом опыте и обучении на основе ранее накопленных ассоциаций. Это «спонтанный» самопроизвольный процесс.

Дж. Уотсон, как представитель бихевиоризма, писал о том, что мысль заменяет словесную деятельность, она становится общим понятием. [104]

Ж. Пиаже внес огромный вклад в изучения мышления человека, он использовал термин «интеллект» и понимал его, как интегрированную форму процессов аккомодации и ассимиляции, а также как идеальную форму адаптации организма человека к окружающей его среде. [83]

Развитие интеллекта проходит несколько стадий. Стадию, которая проходит от 0 до 2 лет, он назвал стадией сенсомоторного интеллекта, от 2 до 7 лет проходит стадия предоперационного мышления. Стадия, проходящая от 7 до 11 лет, называется стадией конкретных операций, а от 11 до 14 лет проходит стадия формальных операций. [84] Также она назвал основные функции интеллекта - это адаптация и организация. [83]

Развитие вычислительной техники и технологий в целом также повлияло на появление такого подхода, как информационный. Представители данного подхода, а именно Д. Норман, Г. Саймон, Ю. Талантер, А. Ньюэлл, Д. Миллер, П. Линдсей, У. Найссер., также рассматривали мышление в рамках данного подхода. [102]

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Б.М. Величковский и М.А. Холодная - те авторы, что изучали мышление в отечественной психологии.

В рамках концепции Л.С. Выготского развитие мышления является одной из основных проблем психического развития. Он выделил, что детские понятия развиваются в несколько этапов, а именно он выделил три этапа: мышление в синкретических образах, мышление в понятиях. [16]

С.Л. Рубинштейн, как представитель процессуально-деятельностного подхода, утверждал в свою очередь, что мышление является прежде всего анализированием и синтезированием того, что выделяется, за которым следует абстракция и обобщение, которые являются производными от них. [92] Также как и Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн выделил несколько этапов



развития мышления: наглядно-действенный этап, рассудочная мыслительная деятельность, теоретическое мышление. [92]

А А.Н. Леонтьев в рамках этого же подхода, говорил об процессуальном отражении объективной реальности в мышлении. Также он подчеркивал, что мышление возникает одновременно с появлением проблемной ситуации. [52]

Познавательная деятельность состоит из способности воспринимать окружающие явления, а также способности действовать надлежащим образом для постановки целей. Мыслительный процесс - это активный, целенаправленный процесс, направленный на решение конкретной лично мотивированной задачи.

В парадигме деятельности, как и в когнитивной парадигме, внимание уделяется направленности сознания и автоматизации планов действий при изучении мышления. Ход мыслительного процесса определяется восприятием задачи.

По мнению О.К. Тихомировой, мышление - это процесс познавательной деятельности, продукты которой характеризуются обобщенными и косвенными отражениями действительности. Он подразделяется на типы в зависимости от новизны этого обобщения, способов обращения с предметом и степени активности самой мысли.

П.Я. Гальперин внес также огромный вклад в изучение мыслительной деятельности, он разработал теорию поэтапного развития интеллектуальных операций, которая непосредственно включила в себя следующие этапы:

I. Сначала выделяется самое броское, происходит ориентация с заданием. В практическом плане осуществляется знание состава будущих действий и требований (образцов), которые в конечном итоге необходимо соблюдать. Это знакомство служит индикатором будущих действий.

II. Потом действие формируется в материальном мире. Происходит действия с реальными предметами.

III. На следующем этапе действие переходит в речи.

IV. Далее речь уходит во внутренний план, формируется речь про себя.

V. Действие окончательно сформировывается во внутренней речи.

Б.М. Величковский, как современный представитель психологии мышления, развил непосредственно теорию функциональной организации познавательных процессов. В его теории мышление базируется на трех уровнях, которые входят в познавательные отражения интеллекта.

М.А. Холодная вводит в структуру интеллекта подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта и группа интеллектуальных способностей. [106] А также она считает, что нельзя рассматривать отдельно частные аспекты психики.

Таким образом, можно сказать о важности мышления в развитии человека.

## **1.2. Формирование мышления в онтогенезе.**

Высшие психические функции необходимы человеку для жизни, для того, чтобы он мог уделять свое внимание на принципиальные вещи, запоминать их и уметь рассматривать, обобщать и исключать излишние, также уметь выражать свои мысли, чтобы разговаривать и делиться сведениями. И одним из важнейших в жизни умений у человека является умение мыслить.

Уже в младенческом возрасте и в течение первого года жизни начинается развитие мышления. В первые годы жизни развитие мышления формируется независимо от функции речи. И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.М. Векнер и другие зарубежные и отечественные ученые занимались изучением мыслительной деятельности и сумели всесторонне изучить возможности и последовательность формирования познавательной области младенца, которая в будущем лежит в основе его интеллекта. Когда рождаются младенцы, им не хватает способности думать. Эта способность требует приобретения практического и чувственного опыта, которому помогает память. Но младенцы еще не владеют практической деятельностью

и мышление не может быть развито, оно как раз развивается, когда они бодрствуют, при общении со взрослыми. Используя активно свои ножки и ручки младенцы манипулируют предметами, находящимися в пределах их досягаемости, и при этом они решают практические сенсорные задачи. [19]

Дж. Брунер считает, что познание мира младенцем происходит теми повторяющимися и привычными действиями, которыми ребенок познает мир, воздействует на него. После того, как ребенок познает мир с помощью действий, он начинает познавать его и с помощью свободных от действий образов, затем уже и в понятиях.

Примерно между семью месяцами и десятью месяцев начинают возникать активные действия ребенка с предметами. Новые возможности возникают в возрасте приблизительно около года. Ребенок начинает двигать, толкать предметы с помощью палочки с собственной руке. Следовательно, мышление ребенка раннего возраста направленно на решение отдельных задач: что-то достать, то, что находится в пределах видимости ребенка, открыть или закрыть коробку, найти спрятанную вещь, принести игрушку и др.

После 6 месяцев жизни у ребенка проявляется восприятие слов, но пока что эти слова не распознаются как самостоятельный сигнал. Дети начинают мыслить обобщенно благодаря овладению языком. Из-за овладения ребенком речью, которая является сильнейшим раздражителем, начинает развиваться такой вид мышления, как наглядно-действенное мышление. [75]

Наблюдение - это основа для понимания причинно-следственных связей, наблюдая за окружающей средой ребенок начинает понимать, что некоторые явления являются регулярными и повторяющимися, что за одним событием всегда следует другое, ребенок мысленно сопоставляет и сравнивает предметы и явления между собой, усваивая свойства определенных вещей, устанавливая между ними различия. [14]

Наглядно-действенное мышление превращается в наглядно-образное в дошкольном возрасте, далее наглядно-образное мышление переходит в словесно-логическое. [97]

Дети дошкольного возраста все же имеют своеобразную детскую логику, они мыслят образами, могут решить довольно сложные для них задачи при определенных условиях, в которые входит запоминание этой задачи, представление ее как мысленный образ, а также понимание ее смысла.

Также Ж. Пиаже отмечал, что, несмотря на то, что к концу дошкольного возраста дети могут понимать логику рассуждений и оперировать словами, у них присутствует собственно нелогичность рассуждений при сравнении. [84]

Первая стадия развития словесно-логического мышления начинается с усваивания значений слов, которыми ребенок учится пользоваться при решении проблемных задач. Далее начинается вторая стадия развития словесно-логического мышления, где ребенок усваивает правила логики рассуждений.

Н.Н Поддьяков выделил этапы, характеризующие формирование внутреннего плана действий, которые характерны для логического мышления:

Первый этап - ребенок в наглядно-действенном плане решает задачи при помощи различных манипуляций руками, так как еще не способен действовать в уме.

Второй этап - ребенок все еще решает задачи при помощи манипуляций руками, но уже начинает использовать речь для обозначения предметов, а также формулирования результата действия, которое он выполнил

Третий этап - задача решается в образном плане все при том же манипулировании предметов, хотя уже могут быть словесно обозначены

действия, которые совершает ребенок. Он начинает рассуждать вслух при выполнении какого-либо действия.

Четвертый этап - для формулирования ответа на поставленную задачу, его подкрепления, она решается во внутреннем плане вскоре переходящим во внешний план.

Пятый этап - ребенок решает задачу во внутреннем плане и выдает готовый словесный ответ.

Все пройденные этапы не исчезают, а преобразуются в более усовершенствованные, они включаются также при возникновении новой проблемной ситуации в поиск решений на данные проблемные ситуации.

Таким образом, Н.Н. Поддъяков подчеркивал, что интеллект ребенка функционирует на основе принципа системности, и туда включаются все виды мышления. [90, с.164]

Мышлению ребенка дошкольного возраста в отличии от мышления младшего школьника свойственна произвольность, слабая управляемость в постановке и решении задач. Когда дошкольники обращают внимание на то, что им интересно, младший школьник может управлять своим мышлением и внимание, когда возникает необходимость. [70, с.183]

Такие исследователи как, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, Х.А. Ганькова, продолжили работу, начатую Л.С. Выготским, и показали, что практическое действие остается в резерве на следующих этапах развития человека, оно используется тогда, когда появляется новая сложная задача, которую невозможно сначала решить во внутреннем плане, то есть в уме. [67, с.183]

В момент поступления ребенка в школу является переломным, происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Появляется двойственный характер мышления. Формально-логические словесные рассуждения им еще не доступны, но появляется конкретное мышление, что связано с реальностью, мышление уже начинает подчиняться логическим принципам.

Ж. Пиаже называл мыслительные операции, что свойственны младшим школьникам, конкретными, несмотря на то, что у них появляется последовательно верные рассуждения. В период обучения в школе у детей больше развивают словесно-логическое мышление даже несмотря на равновесие между видами мышления.

Концепция поэтапного формирования умственного действия гласит, что формирование умственных действий проходит несколько этапов. П.Я. Гальперин говорит о том, что на первом этапе для решения задачи необходимо начинать использовать внешние действия, на втором этапе эти действия переходят «во внутрь» и представляются в уме, то есть они сначала проговариваются вслух, а потом уже про себя. А на третьем этапе действия уже окончательно уходят во внутренний план. [20., с.53]

Логическое мышление, которое активно развивается в младшем школьном возрасте, О.К. Тихомиров рассматривает его как теоретическое с использованием логических конструкций и рассуждений, а также называет его аналитическим, которые имеет определенные этапы развития, рассмотренные выше. [103, с.89]

Сравнение, как мыслительная операция, имеет огромное значение в обучении младшего школьника, ведь именно на сравнение в большинстве своем построен учебный материал в младшей школе. Для того, чтобы овладеть сравнением, которое лежит в основе как систематизации, так и классификации, ребенок должен научиться видеть сходства и различия между предметами и явлениями. [53, с.186]

Однолинейность сравнения является особенностью логического мышления младшего школьника. То есть они видят либо только отличия между предметами или явлениями, либо только сходства.

В младшем школьном возрасте все еще происходит развитие способности к установлению причинно-следственных связей, развитие умений классифицировать и обобщать, логически отвечать на поставленные вопросы, умение планировать ответ на вопрос и так далее.

Подростковый возраст является сензитивным для изменения вида мышления. То есть в этот период происходит переход от конкретного мышления к теоретическому или формальному мышлению. Этот переход начинается в младшем подростковом возрасте, в возрасте от 11 до 13 лет, и заканчивается в более старшем подростковом возрасте, в возрасте от 14 до 17 лет. Здесь формальное или теоретическое мышление имеет приоритет.

Младшие подростки по концепции Ж.Пиаже находятся в конце стадии конкретных операций, на которой присутствуют логические рассуждения, но остаются пока конкретными.

У младших подростков присутствует понимание того, как можно объединить какие-либо объекты по величине или цвету, по возрасту, что один предмет может принадлежать к нескольким классификациям, умственные операции становятся у них обратимыми. Появляющееся в данной возрастной стадии понятийное мышление еще несовершенно, потому что только что возникшие понятия не подкреплены научными знаниями, а сформированы в течение житейского опыта ребенка.

Понимание отношений принадлежности к какому-либо классу, способность объединять в классификации различные объекты является одной из основных причин возникновения логического мышления. [89]

Стадия формальных операций, по концепции Ж. Пиаже, которая формируется в начале старшего подросткового возраста, характеризуется появлением синтеза, сравнения, абстрагирования, анализа, систематизации, классификации, сравнения, обобщения, которые преобразуются в единую структуру всей мыслительной деятельности. [90]

У старших подростков также совершенствуются размышление, умозаключение и рассуждение, как мыслительные процессы более высокого уровня. [89]

Сходство между подростками старшего и младшего возраста состоит в том, что они не зависят от какого-либо конкретного объекта и используют разные логические рассуждения, но разница между подростками старшего и

младшего возраста заключается в их способности к самоанализу, то есть обдумывать свои мысли. У них также есть способность делать точные выводы, формулировать доказательства или выводы, принимать во внимание многие важные факторы и многие переменные и выходить за рамки реальности и переходить к тому, что возможно.

Еще одной из особенностей мышления является его гибкость, а принципиальным различием то, что мышление подростков ориентируется на абстракции, с помощью которой они проявляют интерес к философским проблемам, политическим, религиозным, экономическим и другим проблемам жизнедеятельности человека. [89]

Подростки начинают думать неоднозначно, по разному интерпретируют результаты, начинают предугадывать вероятные варианты решения проблемы или действия, которое еще не произошло, могут логически объяснить произошедшее, они учатся рефлексировать, анализировать свои поступки и поступки окружающих людей. Также данный возраст является благоприятным для развития высшей формы мышления - абстрактно-логического мышления. [91]

Еще одной важной особенностью мышления подростка является формирование у него теоретического мышления, которое направлено на познание наиболее общих законов и правил. Теоретическое мышление помогает ему улавливать взаимосвязи в окружающем мире. [27]

Теоретическое мышление подростка носит рефлексивный характер, позволяя ему искать противоречия в суждениях, анализировать операции, различные абстрактные идеи. [91]

### **1.3. Клинико-психологическая характеристика младших подростков с легкой умственной отсталостью.**

Изучение умственной отсталости является одной из наиболее важных проблем в коррекционной педагогике и психологии. В процессе становления



коррекционной педагогике и психологии, различные ученые составили клиническую картину умственной отсталости, определили ее степени. [56]

В прошлом веке исследования таких ученых, как Л. С. Выготский, С. Я. Рубинштейн, Т. А. Власова, Е. С. Иванов, Б. В. Зейгарник, Э. Крепелин, И. И. Мамайчук, В. И. Лубовский, Д. Н. Исаев, Г. Я. Трошин, В. В. Лебединский, Ю. Т. Матасов, В. В. Ковалев, Н. Н. Малафеев, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер и их научные позиции привели к определению умственной отсталости, пониманию того, что она является самостоятельным видом дизонтогенеза, который имеет свои особенности, признаки.

Д. Н. Исаев, Л.С. Выготский, И. Л. Крыжановская, В. М. Сорокин, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер в своих научных трудах четко определили и обрисовали умственную отсталость как типичную модель психического недоразвития, признаками которого является в нарушении подвижности и гибкости психических процессов, недоразвитие сложных эмоций, сочетание нарушения моторики с интеллектуальным дефектом, нарушениями памяти, восприятия, речи, внимания, произвольных форм поведения, а также эмоциональной сферы, превалирование тотальности в структуре дефекта и так далее.

Работы разных авторов охватывают множество сторон развития психики умственно отсталых детей. Особое внимание уделяется нарушениям психических процессов, нарушением эмоционально-волевой сферы, нарушениям коммуникативной сферы и поведения. [57; 58; 65]

Для таких детей характерно замедленное развитие умственной отсталости, неполное развитие психики, способности, которые изначально проявляются на определенном этапе зрелости и предусматривают наличие различных когнитивных, языковых, двигательных или социальных способностей.

Особенности мышления: у данной категории присутствует снижение способности к синтезу, к пониманию разных явлений, к анализу, к пониманию социального назначения предметов, у них присутствует

трудности в понимании переносного смысла каких-либо фраз или пословиц, в абстрагировании в общем смысле, понимание метафор у них также на низком уровне.

Социальные понятия усваиваются ребенком с умственной отсталостью без осознания его содержания и смысла из-за недостаточности развития мышления, так как они воспринимаются в основном методом подражания. Сравнение предметов у них проходит по внешним признакам, предметно-практическое мышление носит ограниченный характер, а одним из признаков познавательной деятельности является установление связей конкретных и частных между явлениями. [34;60]

Особенности внимания: внимание характеризуется снижением его устойчивости, переключаемости, концентрации, слабостью произвольности.

Особенности памяти: память как психический процесс также недостаточно развита, запоминание происходит с трудностями, после многократных повторений возможно некоторое воспроизведение. [62]

Особенности восприятия: нарушены те компоненты восприятия, связанные с анализом воспринимаемых явлений, но само восприятие как психический процесс более сохранно в сравнении с мышлением. [96]

Безынициативность, упрямство, повышенная внушаемость является следствием недостаточно развитой произвольной активности, слабостью побуждений и самоконтроля. Борьба мотивов связана с неразвитостью как личностных, так и социальных мотивов.

Таким образом особенностью поведения подростков с легкой умственной отсталостью является сочетание неожиданной активности и с пассивностью, неадекватные реакции на различные ситуации, непоследовательность, непредсказуемость, их поступки отличаются недостаточной целенаправленностью, а также импульсивностью. Все это усложняет полноценную социализацию подростков. [107]

Различными учеными, которые исследовали детей с умственной отсталостью, подтвержден ряд наблюдаемых в общении характеристик речи.

Особенности речи: недоразвитие форм познавательной деятельности согласовываются с искаженным речевым поведением или общей несформированностью речи, что характеризуется лексической примитивностью и бедностью речи. Также особенностями речевого развития у подростков с легкой умственной отсталостью является как отсутствие сложных лексических определений, использование крайне простых предложений или предложений, которые не связаны с ситуацией, так и само нарушение порядка слов в предложениях. [80]

Различные исследования расширяют представления о познавательной деятельности младших подростков с легкой умственной отсталостью. По результатам этих нейрофизиологических исследований были сделаны выводы о том, что центральная нервная система подростков с легкой умственной отсталостью имеет существенные различия с центральной нервной системой их нормативно развитых сверстников. Так, у младших подростков в возрасте 11 лет присутствует стагнация реакций на различные раздражители, как световые, так и звуковые, а у их сверстников с нормативным развитием интеллекта скорость реакций на эти же раздражители возрастает с каждым разом. [80]

В новых условиях общественных и межличностных отношений, которые появились за последние несколько лет и затронули все слои населения, начали отчетливо проявляться признаки поведения, называемые дезадаптивными. [41] Л. М. Шипицына в своих работах отмечает, что чаще стали проявляться такие формы девиантного поведения, как агрессия, непослушание, воровство, уход из дома, грубость и так далее. Также она отмечает, что у лиц с умственной отсталостью, данные формы поведения встречаются в более грубой форме. [117]

Также подросткам им свойственно игнорирование неприятностей, нежелание попытаться их преодолеть, при отсутствии возможности игнорировать эти неприятности они прибегают к агрессивной самозащите. [86] Продуктивное общение необходимо подросткам, но его деструктивность

способна спровоцировать асоциальные формы поведения. [84] Социальная среда играет не последнюю роль в развитии детей с нарушением интеллекта. [126] Она охватывает как и общеобразовательные учреждения, общеобразовательные учреждения интернатного типа, так и семью, общество, социально-культурные организации. Но наибольшее значение все же играет семья, как наиболее мощный ресурс, с помощью которого может развиваться ребенка с интеллектуальными нарушениями или нарушениями другого типа. [122]

Развитие подростков в условиях родительской депривации усугубляет личностные проблемы, также для них характерна своеобразная иерархия ценностных ориентаций. [28]

Идея единства разных психических сфер, а также обращение к эмоциональной сфере при коррекции недостатков психического развития была выражена в работах Л. С. Выготского. Он утверждал, что интеллектуальный дефект затрагивает те все сферы психической организации, что связаны с эмоциями. [16]

В жизни умственно отсталого подростка эмоции играют ту же роль, что и у подростка с нормативным развитием, подчинено тем же закономерностям и факторам, выполняют те же функции. [16]

Контроль собственных переживаний, чувств и эмоций, умение различать является основой для установления и поддержания контакта с окружающими в разных ситуациях, а понимание эмоций других людей важно для поддержания необходимой дистанции с ними. Данные свойства важны для обеспечения широты, длительности и глубины социальных контактов. Поведение подростка с умственной отсталостью подвержено знанию общественных правил и норм. [33]

Для понимания психики умственно отсталого подростка, Л. С. Выготский отмечал, что необходимо учитывать особенность между соотношением аффекта и интеллекта. [16] Е. С. Иванов, А. Г. Московкина, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн и другие внесли вклад в разработку идеи об

особенностях эмоциональной сферы подростка с легкой умственной отсталостью. Это особенность выражалась в недоразвитии, в замедленном темпе созревании, в незрелости в целом или в однообразии, невыразительности, слабой дифференциации, бедности эмоциональных проявлений у подростков с легкой умственной отсталостью. [114] Также для них характерно то, что эмоции чаще всего возникают при непосредственном раздражителе, высшие чувства развиты недостаточно, эмоции являются поверхностными и сочетаются с лабильностью, слабость воли и контроля сочетаются с легкостью переключений переживаний, они легко внушаемы, и несамостоятельны в решении возникших проблем. [114] Еще одной характерной чертой является выраженная эгоцентричность эмоциональных реакций. [79] Это все обуславливается не только биологическими, но и социальными факторами.

Важность эмоционального фактора, который подчеркивал В. Н. Мясищев, является одной из ключевых в формировании поведения и отношения, которые бы соответствовали общественным нормам и требованиям. Различные авторы также подтверждали данное утверждение. [71]

Так, различные индивидуальные антипатии и симпатии подростка с легкой умственной отсталостью, отношение к различным ситуациям и явлениям, оказывают влияние на их поведение. [113] Для построения бесконфликтного общения необходимо четко уметь дифференцировать как собственные эмоции, так и уметь различать эмоциональные состояния окружающих. Ограниченный словарный запас и недоразвитие речи способствует тому, что подростки с легкой умственной отсталостью имеют трудности в выражении собственных эмоций и чувств, а также передачи различных переживаний, эмоций и чувств других людей. Наиболее успешно им удастся различать те эмоции, которые имеют яркую эмоциональную окраску. [114] А также они могут наиболее точно оценить эмоции к тех случаях, когда им удастся осмыслить контекст всех ситуации в целом. Так,

из-за инертности мышления и его конкретности они не могут перенести эмоциональный опыт в те ситуации, где присутствует другая смысловая нагрузка и новые элементы. [118]

Также у них присутствуют сложности в невербальном выражении собственных эмоций, которое может выражаться в негативном к ним отношении, различных конфликтах с окружающими, и в целом в трудности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. [105]

### **Выводы по главе 1.**

Сделав анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования мы можем сделать вывод о том, что:

1. Проблемой мышления занимались последователи Вюрцбургской школы, представители бихевиоризма, генетического подхода, информационного подхода, гештальтпсихологии, культурно-исторической теории высших психических функций, а также такие отечественные авторы, как А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Величковский, П.Я. Гальперин, М.А. Холодная и другие. Само мышления является процессом познания внутренней и внешней реальностей путем установления причинно-следственных отношений между событиями в результате моделирования связей между объектами, переработки информации, репрезентации объектов.

2. Развитие мышления проходит в несколько стадий от младенчества до юношеского возраста. П.Я. Гальперин говорил о том, что развитие мышление проходит три стадии, Ж.Пиаже называл четыре этапа развития мышления: этап сенсомоторного интеллекта, предоперационного мышления, этап конкретных операций с предметами, формальных операций. Младших подросток проходит стадию конкретных операций, и начинает формироваться стадия формальных операций.

3. Для младших подростков с легкой умственной отсталостью характерно снижение всех познавательных процессов, а именно недостаточность развития памяти, снижение концентрация, устойчивости и переключаемости внимания, слабость произвольного внимания, снижение к

способности пониманию и обобщению смысла любого явления, социального назначения предмета, их синтезу и анализу, трудности в абстрагировании. Также у них присутствует недостаточность самоконтроля и слабостью побуждений. Речь имеет лексическую примитивность и бедность, используются простых предложений, отсутствует сложность словесных определений. Низкая способность различать эмоции свои, так и людей, что окружают подростка, низкая вовлеченность в межличностные отношения, низкая концентрация на определенных людях, что являются объектами эмоциональных отношений, свойственно для младшего подростка. Также они могут игнорировать возникающие у них проблемы, различные неприятности, а когда игнорировать не удастся они прибегают к самозащите, что сопровождается агрессией.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование мышления у младших подростков с легкой умственной отсталостью.**

### **2.1. Организация, методы и методика.**

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Для реализации данной цели и поставленных задач было организовано и проведено исследование в Краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа №3» (КГБОУ «Красноярская школа №3»).

В основу комплектования экспериментальной выборки были определены следующие критерии:

1. Возраст. Все испытуемые должны быть из одной возрастной категории.

2. Клиническая картина нарушения. Все испытуемые должны иметь заключение психолого-медико-педагогической комиссии - легкая умственная отсталость, а также обучаться под одной программе.

На основании данных критериев в исследовании приняли участие 20 детей от 11 до 13 лет с легкой умственной отсталостью. Среди них:

- 14 участников мужского пола, 6 участников женского пола;
- 14 участников на основании рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии зачислены на занятия педагога-психолога и посещают их согласно расписанию.

Подростки для проведения исследования были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли 10 подростков, в контрольную группу вошли 10 подростков.

Таблица 1. Младшие подростки с легкой умственной отсталостью, которые вошли в экспериментальную группу.

Номер участника	Пол	Возраст
№1	Мужской	11
№2	Мужской	12
№3	Мужской	12
№4	Мужской	12
№5	Мужской	13
№6	Мужской	12
№7	Женский	11
№8	Женский	11
№9	Мужской	13
№10	Женский	13

Таблица 2. Младшие подростки с легкой умственной отсталостью, которые вошли в контрольную группу.

Номер участника	Пол	Возраст
№11	Женский	13
№12	Женский	13
№13	Мужской	13



№14	Мужской	13
№15	Мужской	13
№16	Женский	13
№17	Мужской	12
№18	Мужской	11
№19	Мужской	11
№20	Мужской	11

Экспериментальное изучение особенностей мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью, которое входило в констатирующий этап исследования, нами реализовывалось через ряд стадий:

1. Подготовительная стадия.
2. Экспериментально-диагностическая стадия.
3. Аналитическая стадия.

На подготовительной стадии нами был осуществлен анализ различной психологической и педагогической литературы по теме исследования, были определены критерии выборки испытуемых, была проанализирована психолого-медико-педагогическая документация, истории развития, психологические характеристики обучающихся, которые приняли участия в исследовании. Также были подобраны психодиагностические методики, которые были направлены на изучения особенностей мышления у выбранной нами категории детей.

На экспериментально-диагностической стадии нами были использованы выбранные ранее психодиагностические методики.

На аналитической стадии нами были проанализированы результаты констатирующего эксперимента.

Формирующий этап исследования состоял из двух стадий:

1. Практическая стадия.
2. Заключительная стадия.

На практической стадии нами была разработана по результатам констатирующего этапа исследования программа психолого-педагогической коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

На заключительной стадии была проведена повторная диагностика мышления у младших подростков как с экспериментальной группой, так и с контрольной. Целью диагностики стала проверка эффективности разработанной нами программой. Также на данном этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ диагностики мышления у контрольной и экспериментальной групп.

В исследовании были включены следующие методики:

1. Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

2. Методика «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Процедура психологическое исследование младших подростков с легкой умственной отсталостью имеет ряд особенностей. При установлении контакта с ребенком следует принимать во внимание и учитывать особенности подросткового возраста. У младшего подростка могут проявиться черты негативизма, аффективные вспышки при неудачи в выполнении задания или в установлении контакта, поэтому требуется не форсированный, бережный подход, спокойное, доброжелательное отношения. Педагог должен использовать в практике терпение и выдержку, умение расположить ребенка в процессе взаимодействия, педагогический такт.

Также важным условием применения психологических методик является оказание дозированной помощи во время обследования. С.Я. Рубенштейн описывал в своих работах разнообразные виды такой помощи, которые были нами использованы:

- простое переспрашивание, которое позволит привлечь внимание подростка к сделанному или сказанному;
- стимуляция дальнейших действий или одобрение;
- уточняющие вопросы о том, почему подросток совершил какое-либо действие, которые помогают ему уточнить собственные мысли.

При проведении исследования были использованы практические задания, которые учитывали индивидуальные и возрастные особенности подростка.

1. Методика «Последовательность событий»  
(А.Н. Бернштейн).

Порядок методики таков, что ребенку предоставляется серия сюжетных картинок, которая может состоять как из трех картинок, так и из шести или восьми. Количество картинок зависят от возраста и наличия различных нарушений в развитии.

Ребенку предоставляется выбранная исследователем последовательность и произносится инструкция, в которой ребенку объясняется, что от него требуется.

Также важно, чтобы ребенок составил рассказ по тому порядку, что он разложил. Если порядок картинок не правильный, то можно задать некоторые уточняющие или наводящие вопросы для того, чтобы помочь ему выявить имеющиеся противоречия.

Если ребенок правильно нашел последовательность и составил логически правильный рассказ, то он имеет высокий уровень развития логического мышления

Если он нашел последовательность, но не составил хорошего рассказа, или составил, но только с помощью наводящих вопросов, то средний уровень.

Если он не нашел последовательность событий и не составил рассказ, то низкий.

Также при анализе результатов обращается внимание на то, как ребенок реагирует на критику педагога, принимает ли помощь, понимает наводящие и уточняющие вопросы. [23]

2. Методика «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Целью данного метода является изучение характеристик мышления. Это позволяет установить уровень обобщения, который могут использовать дети. Дать характеристику их мышления.

Методика может быть использована как с детьми от трех лет с нормотипичным развитием, так и с детьми с интеллектуальными нарушениями. Также ее можно использовать со взрослыми людьми (здоровыми или психически больными).

В набор входит 28 карточек, которые разделены на 7 групп. Каждая группа имеет свою характеристику.

Данный метод предполагает, что испытуемый должен выбрать лишний предмет из четырех по какому-либо признаку. Инструкция объясняется ребенку на первой группе карточек, если он понимает ее, то ему предъявляется следующая группа. Результаты методики демонстрируют некоторую степень обобщения характеристик мышления.

С помощью данной методики также можно определить не только количественные данные, но и качественные характеристики процессов обобщения, то, какими видами обобщения владеет ребенок.

Основным преимуществом является возможность выявления качественных характеристик процессов обобщения у детей и взрослых.

При анализе результатов необходимо учитывать план обобщений, уровень обобщений, а также особенность обобщений.

В план обобщений входит то, как использует ребенок в речи обобщающее слово, может ли он объяснить свое решение, является ли обобщение визуальным.

Уровень обобщений включается в себя то, на каком уровне группы он справляется полностью, а на какой частично. Автор выделяет семь уровней от понимания задачи на обобщения до способности понять нестандартный вид обобщений.

Особенность обобщения выявляется его уровнем снижения мышления или искажения мышления. А также разноплановость мышления и решение задач эмоциональным способом. [7]

## **2.2. Анализ результатов исследования.**

Для исследования мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью использование различных диагностических средств позволит выявить уровень развития данного психического процесса.

В диагностике участвовали 20 младших подростков с легкой умственной отсталостью из контрольной и экспериментальной групп.

Методический комплекс, который использовался в диагностике мышления младших подростков, был подобран с учетом возрастных особенностей, индивидуальных показателей развития обследуемых. Каждый младших подросток имел перед собой демонстративный материал для наглядности, и каждому была представлена подробная словесная инструкция.

Перед исследованием с каждым подростком была предварительно проведена психологическая работа, целью которой являлось подготовить их к диагностике. Также была создана положительная атмосфера и налажен доверительный контакт.

Для изучения логического мышления использовалась методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн). Использовалась серия из 7 картинок «Охотник».

Каждому младшему подростку индивидуально была продемонстрирована пачка хаотично лежавших картинок и дана инструкция. После того, как картинки были разложены в последовательность, подростка просили рассказать то, что получилось. Тем детям, что установили

последовательность событий неправильно были заданы вопросы с целью помочь выявить допущенные ошибки или установить противоречие в рассуждениях. Тем детям, что затруднялись составить логический рассказ

Таблица 3. Результаты исследования уровня логического мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью у экспериментальной группы по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

Младший подросток	Высокий уровень - последовательность найдена верно, рассказ логически составлен	Средний уровень - последовательность найдена верно, рассказ составлен не верно или составлен, но при помощи	Низкий уровень - Последовательность не найдена, рассказ не составлен либо не соответствует последовательности
№1			+
№2		+	
№3			+
№4			+
№5			+
№6			+
№7			+
№8		+	
№9			+
№10			+

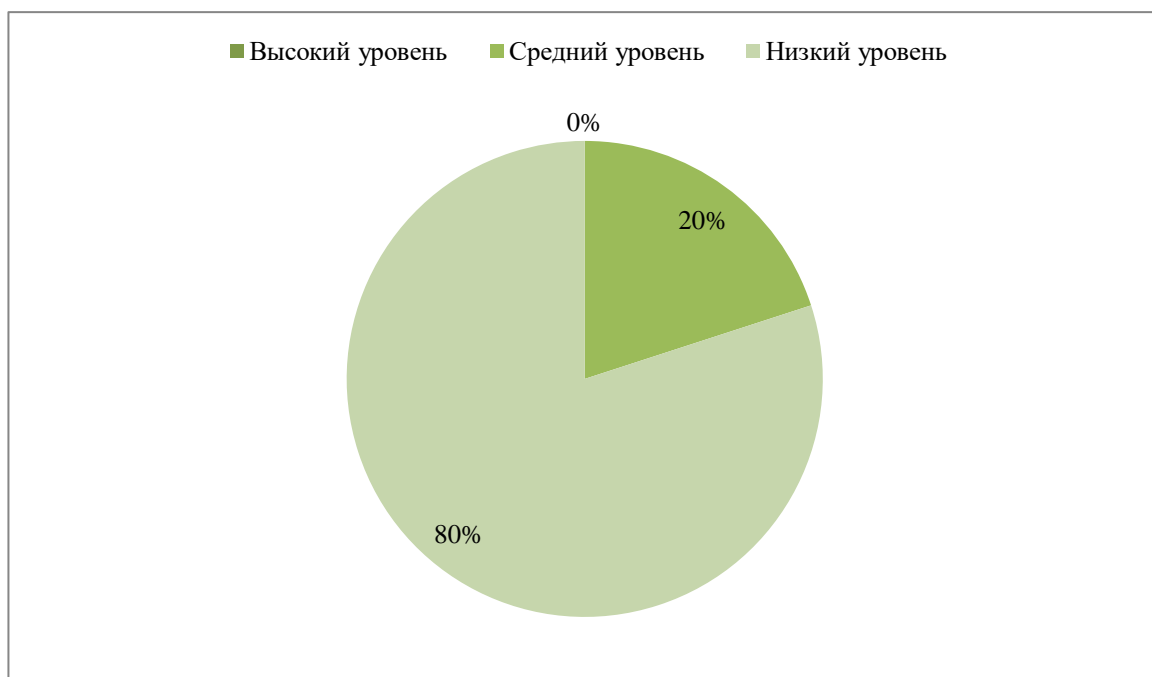


Рисунок 1. Диаграмма 1. Результаты исследования уровня логического мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью у экспериментальной группы по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

По результатам исследования уровня логического мышления у в экспериментальной группе по данной методике двое испытуемых показали средний уровень развития логического мышления. Они правильно установили последовательность картинок, но составили логический рассказ только с помощью наводящих вопросов. Это говорит о том, что 20% респондентов не в состоянии установить отношения между объектами, которые изображены на картинке, а также о скудности словарного запаса.

Восемь испытуемых показали низкий уровень развития логического мышления. Среди них: у 1 испытуемого составленная последовательность не соответствовала рассказу, у 7 был составлен нелогичный рассказ, каждая картинка рассказывалась отдельно и была не связана с остальными. Это говорит о том, что у 80% младших подростков не способны к логическому рассуждению из-за того, что они заменяют синтез соположением, то есть у них присутствует синкретизм.

Далее было проведено исследование уровня логического мышления у контрольной группы. Результаты представлены в таблице:

Таблица 4. Результаты исследования уровня логического мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью у контрольной группы по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

Младший подросток	Высокий уровень - последовательность найдена верно, рассказ логически составлен	Средний уровень - последовательность найдена верно, рассказ составлен не верно или составлен, но при помощи	Низкий уровень - Последовательность не найдена, рассказ не составлен либо не соответствует последовательности
№1			+
№2			+
№3		+	
№4			+
№5		+	
№6		+	
№7			+
№8			+
№9			+
№10			+



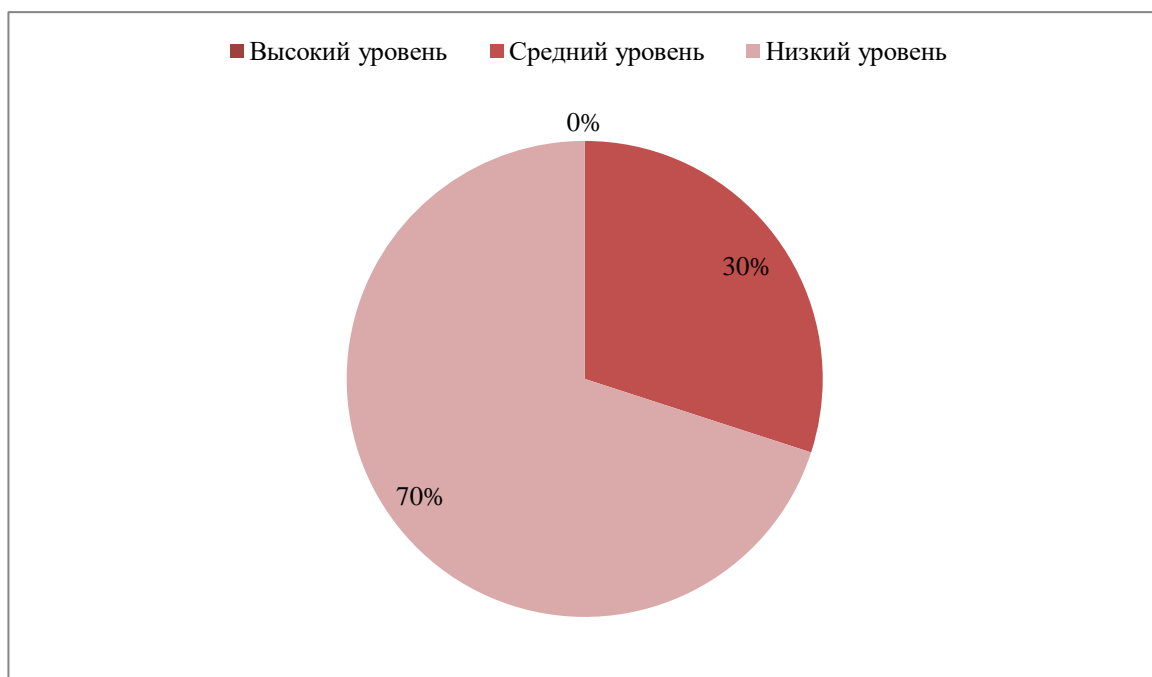


Рисунок 2. Диаграмма 2. Результаты исследования уровня логического мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью у контрольной группы по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

По результатам у контрольной группы по данной методике трое испытуемых показали средний уровень развития логического мышления. А семь испытуемых показали низкий уровень.

Затем мы провели второе исследование, для изучения уровня обобщения использовалась методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Младшим подросткам были предъявлены задания из Группы I и дана инструкция. Когда младший подросток понял инструкцию и правильно выполнил задание, ему предъявлялись следующие карточки. Все карточки предъявлялись младшему подростку до тех пор, пока он правильно выполнял задания. С помощью данной методики мы выявили уровень обобщения у младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Результаты исследования представлены ниже.

Таблица 5. Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью у экспериментальной группы по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Младший подросток	Группа I	Группа II	Группа III	Группа IV	Группа V	Группа VI	Группа VII
№1	+	+	+	+			
№2	+	+	+	+	+		
№3	+	+					
№4	+	+	+	+			
№5	+	+	+	+			
№6	+	+	+				
№7	+	+					
№8	+	+	+	+	+		
№9	+						
№10	+	+	+				

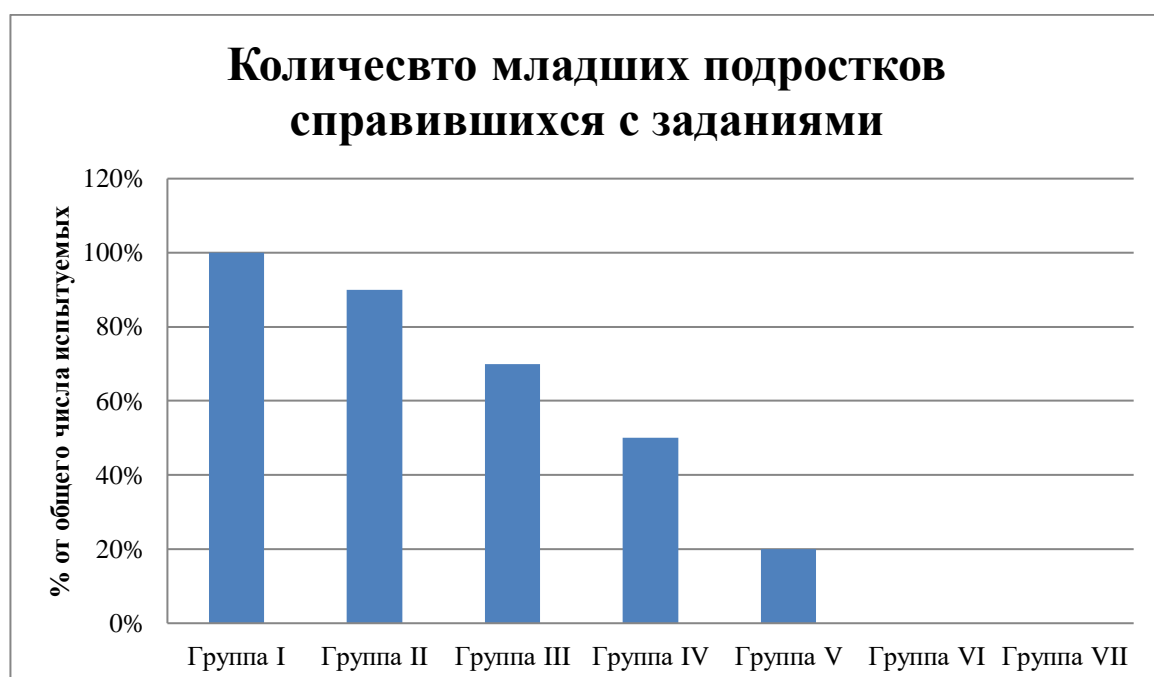


Рисунок 3. Гистограмма 1. Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью у экспериментальной группы по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью в экспериментальной группе показали, что все 10 младших подростков имеют способность понять задание на простые обобщения, а 9 подростков владеют стандартными обобщениями, а дифференцировать эти стандартные обобщения способны только 7 младших подростков. 5 из них имеют способность к поиску обобщающих признаков, к их самостоятельному анализу и могут формулировать их в словесной форме. И только двое исследуемых младших подростков имеют способность к сложным речевым объяснениям и формулировкам, а также знакомы с функциями различных предметов.

Таблица 6. Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью у контрольной группы по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Младший подросток	Группа I	Группа II	Группа III	Группа IV	Группа V	Группа VI	Группа VII
№1	+	+	+	+			
№2	+	+	+				
№3	+	+	+	+	+		
№4	+	+	+				
№5	+	+	+	+	+	+	
№6	+	+	+	+	+		

№7	+	+					
№8	+	+	+	+			
№9	+	+					
№10	+	+	+	+			

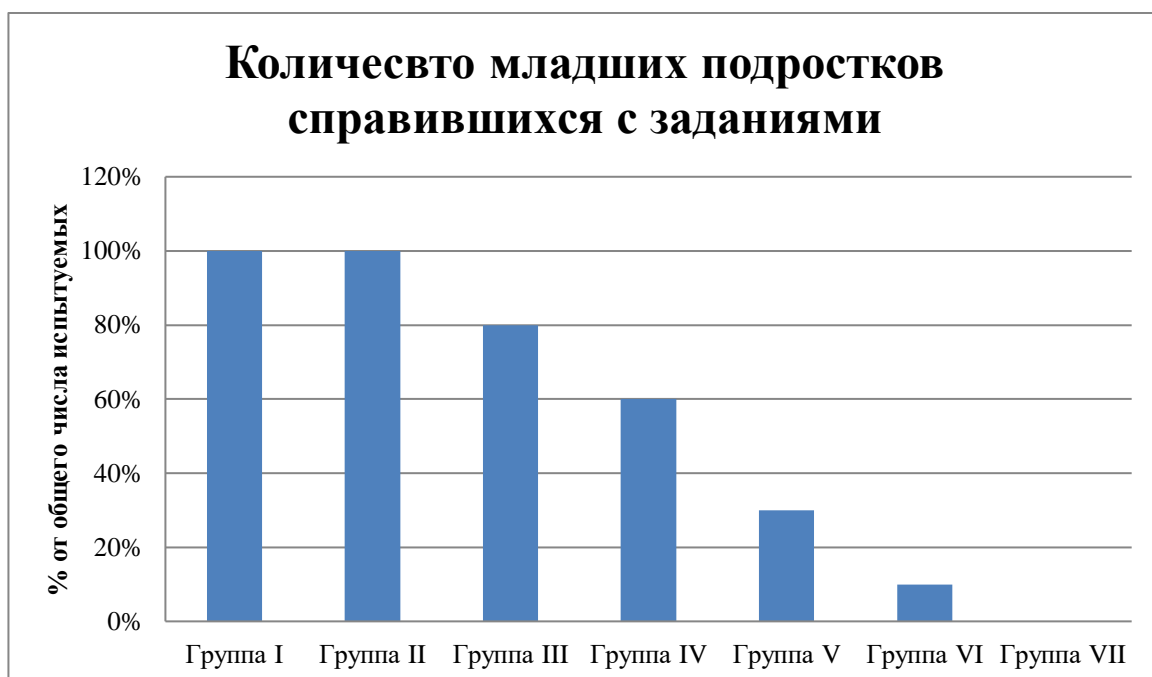


Рисунок 4. Гистограмма 2. Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью у контрольной группы по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Результаты исследования способности к обобщению у контрольной группы младших подростков показали, что все 10 испытуемых подростков понимают задания на простые обобщения и владеют стандартными обобщениями, к дифференциации данных стандартных обобщений способны 8 из них, 6 подростков способны к поиску обобщающих признаков, к их анализу и словесной формулировке, 3 имеют способность с ложной речевой формулировкой, и 1 из них способен найти 2 возможных решения задачи на обобщение.

## **Выводы по главе 2.**

1. Констатирующий эксперимент был проведен на базе КГБОУ «Красноярская школа № 3» с младшими подростками в возрасте от 11 до 13 лет с легкой умственной отсталостью с целью выявить особенности мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью. были использованы следующие методики: методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейна) и методика «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

2. Результаты исследования показали, что 20% испытуемых из экспериментальной группы имеют средний уровень развития логического мышления и 80% испытуемых имеют низкий уровень развития логического мышления. Также 100% младших подростков имеют способность понять задание на простые обобщения, но 20% младших подростков имеют способность к сложным речевым объяснениям и формулировкам, а также знакомы с функциями различных предметов. А результаты исследования контрольной группы показали, что 30% испытуемых из экспериментальной группы имеют средний уровень развития логического мышления и 70% испытуемых имеют низкий уровень развития логического мышления. Также 100% младших подростков имеют способность понять задание на простые обобщения, а также владеют стандартными обобщениями, но лишь 10% младших подростков способны найти 2 возможных решения задачи на обобщение.

## **Глава 3. Психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.**

### **3.1. Научно-теоретические и методологические подходы по коррекции и развитию мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.**

Коррекционная работа является системой неких психолого-педагогических приемов воздействия, сосредоточенные на снижении или

устранении нарушений в развитии ребенка. Она может быть оказана как процессе обучения, так и в процессе воспитания, и может быть направлена на решения определенного нарушения, например коррекцию поведения или высших психических процессов, влияя, тем самым, также на становление ребенка как личности. [2]

Именно в образовательном процессе коррекция объединяет в себе и обучающую, и воспитательную, и развивающую деятельность психолога

Целью коррекционной работы является результативное и своевременное нахождение, устранение или предотвращение нарушений всех сфер в развитии ребенка, и интеграция их в социокультурную среду

Любой специалист должен опираться на принципы коррекционной работы и не забывать, что для устранения нарушений в развитии детей необходима правильная организация психолого-педагогического процесса. [2]

Принципы коррекции:

1. Ведущая деятельность. Д. Б. Эльконин исследовал изменения ведущей деятельности в процессе развития ребенка и доказал, что новообразования, которые соответствуют возрастному развитию, определяются ведущей деятельностью. Следовательно, критерием, по которому появляются изменения в познавательной и личностной сферах, является вид деятельности, поскольку все предыдущие стадии развития влияют на последующие стадии и, следовательно, влияют на уровень развития ребенка в целом. [117]

2. Учет сензитивных периодов развития. Следует понимать, что есть лучшие времена для получения знаний в определенной области, изучения различных навыков и формирования определенных навыков, связанных со созреванием коры и подкорковых структур полушарий головного мозга. [21]

3. Общение и совместная деятельности. Через действия взрослого и в процессе общения с ним происходит основное усвоение знаний, обучение навыкам и умениям, их последующее закрепление. Работая со взрослыми,

ребенок развивается, учится и узнает о нормах и правилах общества и соответственно изменяет, имитирует или копирует поведение. [22]

4. Комплексность. Прежде чем приступить к корректирующим работам на предыдущем этапе, необходимо провести углубленное и подробное диагностическое обследование, сделать грамотные психологические выводы и проследить динамику развития. После успешного исхода хорошо спланированной системы корректирующих уроков это возможно только после тщательных психологических мероприятий. [22]

5. Учет зоны ближайшего развития. Данный принцип, который был выделен Л.С. Выготским, является ведущим при планировании и реализации самой коррекционной работы. Он неприменим для детей в самостоятельной практике, но может быть определен на уровне решения задач, которые могут выполняться в процессе работы со взрослыми. Поэтому действия, которые изначально выполняются с помощью взрослого, впоследствии могут выполняться самостоятельно и стать самостоятельным навыком ребенка. [17]

И следует учитывать также, что именно этот принцип дает возможность оценить дальнейшее развитие ребенка, важное в процессе диагностики развития.

6. Единство в развитии. Развитие детей с ограниченными возможностями происходит по тем же законам, что и дети с нормальным развитием, но необходимо признать, что у каждого есть свои особенности, поэтому необходимо создать условия для роста, обучения и коррекции детей с максимально возможной эффективностью и изошренностью, а также сложностью применяемых средств коррекции. [21]

В основе коррекционной работы психолога лежит детальная диагностика развития ребенка и четко структурированная схема индивидуальных или групповых занятий. [96]

Работой по коррекции мышления занимались известные отечественные ученые: Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, С. Д. Забрамная, А. А. Осипова и т.д. [22]

Согласно работам ученых, коррекционная помощь детям с нарушениями в развитии необходима для решения основных задач:

1. Выявить суть и выяснить причины нарушений в развитии психических функций, сфер эмоционального волеизъявления и поведения у детей.

2. Получить информацию о том, как, как работать с детьми с отклонениями в развитии для успешного выполнения программ коррекции.

3. Найдите основное направление профилактики нарушений развития у детей.

Авторы для своих коррекционных программ создают систему обучения, которая основана на названных принципах, отражает современное понимание образовательного и родительского процесса на основе моделей развития ребенка, перечисляет поставленные задачи и учитывает образовательные потребности в методах и приемах, которые влияние. Предоставьте объяснения, примеры упражнений, списки оборудования и средств диагностики, а также объясните ожидаемые результаты.

В программах по коррекции мышления детей с умственной отсталостью различные авторы применяют образовательную кинезиологию. Мнение М.В. Жигоревой таково, что новую информацию легче усвоить, когда воздействие происходит на различные каналы восприятия. [29] Исследования показывают, что образовательная кинезиология используется для наилучшего достижения результатов коррекции мышления и в образовательных целях для улучшения обучения. Она оказывает помощь в ситуациях, когда требуется ясное мышление или связано с проблемными областями. Этот метод направлен на восстановление взаимодействия и координации между правым и левым полушариями и между различными частями мозга. [93]

Специально организованные коррекционно-развивающие задания с использованием образовательной кинезиологии, основанные на формировании познавательных интересов, способствуют постепенному



возникновению и совершенствованию таких мыслительных операций, как абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация, а также дифференциация существенных признаков предметов. [25]

### **3.2. Апробация психолого-педагогической программы коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.**

По результатам изучения и анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, а также по результатам констатирующего эксперимента, который показал недостаточность развития логического мышления, проявляющегося в слабой способности к обобщению, у младших подростков с умственной отсталостью нами была разработана психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Актуальность данной программы обусловлена тем, что она основана на результатах диагностики и разработана специально для младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет с легкой умственной отсталостью обучающихся в Краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа №3».

Данная программа может быть реализована в очном режиме в индивидуальной или подгрупповой форме, также данная программа предполагает выполнение младшими подростками домашних заданий самостоятельно или с родителями.

Цель программы: развитие мышление младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Задачи программы:

1. Развитие умений выделять признаки явления и предметов.
2. Развитие умений осуществлять анализ и синтез выделенных явлений или предметов.
3. Развитие умений обобщать, а также классифицировать и сравнивать выделенные явления или предметы по их существенным признакам.

4. Развитие умений пространствовать логические цепочки и осуществлять последовательные умственные действия.

Данная программа разработана для младших подростков с легкой умственной отсталостью, имеющие такие особенности мышления, как снижение логического мышления и уровня обобщения, которое выражается в том, что обобщение происходит по ситуативным или конкретным признакам, что является характерной чертой конкретного мышления.

Программа рассчитана на 34 занятия, периодичностью 1 раз в неделю и продолжительностью 30 минут, а также 34 домашних заданий. Срок реализации программы - 1 учебный год.

Для закрепления младшими подростками полученных знаний программа имеет циклический характер, то есть занятия с одинаковой целью повторяются. Домашние задания также преследуют те же цели, что и очные занятия, они полностью им соответствуют.

Каждое занятие в программе имеет одинаковую структуру:

1. Ритуал приветствия, который позволяет наладить контакт с младшим подростком и создать положительную атмосферу для эффективной работы. Продолжительность этапа - не более 5 минут.

2. Разминка, которая будет включать в себя упражнение, позволяющее настроиться на занятие повысить работоспособность. Продолжительность этапа - не более 5 минут.

3. Основная часть, в которой будут упражнения и игры отражающие цель и задачи данной программы. Продолжительность этапа - не более 15 минут.

4. Ритуал прощания, который позволит завершить занятие на позитивной ноте и понять о том, насколько эффективно прошло занятие. Продолжительность этапа - не более 5 минут.

Также после каждого занятия подростку дается карточка с домашним заданием, в которой имеется упражнение или игра, а также подробная инструкция для ребенка и родителей.

Ниже, в таблице 3 представлено тематическое планирование программы.

Таблица 7. Тематическое планирование психолого-педагогической программы развития мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Номер занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Продолжительность занятия	Домашнее задание
1	Развитие умений выделять в предмете или явлении существенные и наиболее характерные признаки.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Поиск противоположных предметов». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №1.
2	Развитие процессов синтеза и анализа.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: игра «Быки-коровы». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №2.
3	Развитие процессов обобщения и классификации	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: упражнение «Подели предметы на группы» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №3.
4	Развитие такой способности, как устанавливать логические связи и отношения	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Головоломка». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №4.

5	Развитие умений понимать и устанавливать закономерности.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: игра «Продолжи ряд букв». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №5.
6	Развитие такой способности, как выделение в предмете различных свойств и оперирование каждым из них.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: игра «Загадывание предметов с помощью других пары предметов». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №6.
7	Развитие такой способности, как быстро и легко устанавливать связь между явлениями, а также фиксировать их существенные признаки.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Поиск соединительных звеньев». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №7.
8	Развитие наглядно-образного мышления	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: игра «На что это похоже?». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №8.
9	Развитие такой способности, как умение фиксировать суть информации.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: игра «Перечень заглавий к	30 минут	Домашнее задание №9.

		рассказу». Ритуал прощания.		
10	Развитие способностей при решении различных проблем или осмыслении любого явления искать широкий круг причин.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: упражнение «Перечень возможных причин». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №10.
11	Развитие словесно-логического мышления.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: игра «Придумай предложение» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №11.
12	Развитие умений выделять в предмете или явлении существенные и наиболее характерные признаки.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: упражнение «Сравнение предметов». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №12.
13	Развитие процессов синтеза и анализа.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Парные картинки» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №13.
14	Развитие процессов обобщения и классификации	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: упражнение «третий лишний»	30 минут	Домашнее задание №14.

		Ритуал прощания.		
15	Развитие такой способности, как устанавливать логические связи и отношения	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: задачи на соответствие «Трое с одной улицы», «Друзья». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №15.
16	Развитие умений понимать и устанавливать закономерности	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Продолжи числовой ряд» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №16.
17	Развитие такой способности, как выделение в предмете различных свойств и оперирование каждым из них.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: упражнение «Поиск предметов по заданным признакам». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №17.
18	Развитие такой способности, как быстро и легко устанавливать связь между явлениями, а также фиксировать их существенные признаки.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: игра «Отгадывание предметов по паре других предметов». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №18.
19	Развитие наглядно-образного мышления	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм».	30 минут	Домашнее задание №19.

		Основная часть: игра «Платочек». Ритуал прощания.		
20	Развитие такой способности, как умение фиксировать суть информации.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: упражнение «Сокращение рассказа». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №20.
21	Развитие способностей при решении различных проблем или осмыслении любого явления искать широкий круг причин.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: упражнение «Построение системы причин». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №21.
22	Развитие словесно-логического мышления.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: игра «Угадай загадку». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №22.
23	Развитие умений выделять в предмете или явлении существенные и наиболее характерные признаки.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: игра «Найди лишнюю картинку». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №23.
24	Развитие процессов синтеза и анализа.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: игра «Ребус».	30 минут	Домашнее задание №24.

		Ритуал прощания.		
25	Развитие процессов обобщения и классификации	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: упражнение «Классификации». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №25.
26	Развитие такой способности, как устанавливать логические связи и отношения	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: «Анаграммы» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №26.
27	Развитие умений понимать и устанавливать закономерности	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: упражнение «Продолжи предложение». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №27.
28	Развитие такой способности, как выделение в предмете различных свойств и оперирование каждым из них.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: упражнение «Поиск аналогий» Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №28.
29	Развитие такой способности, как быстро и легко устанавливать связь между явлениями, а также фиксировать их существенные	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: упражнение «Формирование определений». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №29.



	признаки.			
30	Развитие наглядно-образного мышления	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: упражнение «Продолжи узор». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №30.
31	Развитие такой способности, как умение фиксировать суть информации.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: упражнение «Построение сообщения по заданному алгоритму». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №31.
32	Развитие способностей при решении различных проблем или осмыслении любого явления искать широкий круг причин.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Графический диктант». Основная часть: упражнение «Поиск причины». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №32.
33	Развитие словесно-логического мышления.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Рисунок по образцу». Основная часть: игра «Орнамент». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №33.
34	Подведение итогов и закрепление результата.	Ритуал приветствия. Разминка: упражнение «Повтори ритм». Основная часть: упражнение «Реши логическую задачу». Ритуал прощания.	30 минут	Домашнее задание №34.

Предполагаемые результаты реализации психолого-педагогической программы:

1. У младшего подростка повысится уровень развития умений выделять признаки явления и предметов.

2. У младшего подростка повысится уровень развития умений осуществлять анализ и синтез выделенных явлений или предметов.

3. У младшего подростка повысится уровень развития умений обобщать, а также классифицировать и сравнивать выделенные явления или предметы по их существенным признакам.

4. У младшего подростка повысится уровень развития умений строить логические цепочки и осуществлять последовательные умственные действия.

Данная программа была апробирована на 10 младших подростках с легкой умственной отсталостью из экспериментальной группы, обучающихся в Краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа №3».

Каждое занятие было проведено с подростком индивидуально. Оно начиналось с ритуала приветствия для налаживания контакта с ребенком. Далее занятие продолжалось разминкой и переходило к основной части, в которой реализовывалась основная цель занятия. После выполнения основного упражнения или игры занятие заканчивалось ритуалом прощания. Также каждому ребенку выдавалось домашнее задание.

Каждое домашнее задание формировалось после каждого проведенного занятия для младшего подростка, так как оно содержало те элементы, которые вызвали наибольшую трудность у ребенка на занятии. Все домашние задания проверялись, отмечались ошибки и были даны подробные разъяснения.

Ритуал приветствия и ритуал прощания разрабатывался индивидуально с каждым ребенком, данные ритуалы могли включать в себя

игру, небольшое упражнение, которые использовались на протяжении всего периода реализации программы.

Также для успешной реализации разработанной нами программы, необходимо заинтересованность в процессе занятия младших подростков. Некоторые дети изначально имели достаточно высокую мотивацию, контакт с ними легко устанавливался, им были интересны предлагаемые упражнения и игры. Они с удовольствием посещали занятия, с выраженным интересом выполняли предложенные задания. К некоторым детям необходимо было применить различные методы для повышения их мотивации и заинтересованности, активно помогать им, создавать ситуации успеха, хвалить их за правильно выполненные задания.

Все занятия по данной программе были четко регламентированы и внесены в расписание. Если ребенок отсутствовал по какой-либо причине на занятии, то занятие по возможности переносилось на другое время. При отсутствии возможности перенести очное занятие на другой день, оно переносилось на дистанционный режим, то есть ребенку был дан бланк с заданиями, упражнениями или играми, а его родителям была дан алгоритм самого занятия со всеми его целями, задачами, а также результатами, которые ребенок должен был достигнуть.

Ниже представлен краткий анализ некоторых проведенных занятий с одним из младших подростков с легкой умственной отсталостью, а именно первого занятия, десятого, тринадцатого, двадцатого и тридцать четвертого.

Первое занятие. Его целью является развитие умений выделять в предмете или явлении существенные и наиболее характерные признаки.

На первое занятие был приглашен младших подросток с легкой умственной отсталостью. Контакт с ним был установлен достаточно легко и быстро, так как ребенок знал специалиста и уже посещал его занятия не в первый раз.

Следуя структуре занятия, в первые пять минут совместно с ребенком был придуман ритуал приветствия, который бы означал начало занятия и

эмоционально подготавливал подростка к предстоящей работе. С данным подростком ритуал приветствия выглядел так: специалист и подросток здороваются друг с другом через специально придуманное ребенком рукопожатия, спрашивают друг друга какое у них сегодня настроение.

Далее занятие продолжилось разминочным упражнением. На первом занятии это была игра «Повтори ритм», суть которой в том, чтобы ребенок прохлопал тот же ритм, что только что прохлопал в ладоши педагог. Ребенку было предложено пять ритмов, на которые давалось две попытки. Первый ритм был достаточно простой и подросток смог его повторить без труда, второй ритм был уже немного сложнее, но он также не вызвал трудности у ребенка. Третий ритм и четвертый удалось повторить подростку только со второй попытки. И пятый, самый сложный, ребенок не смог повторить, но попросил о дополнительных попытках, с четвертого раза у него получилось.

Переходя к основной части занятия, ребенку была предложена игра «Поиск противоположных предметов». Для начала, подростку было дано объяснение, что такое «противоположность». В первой части упражнения ребенок называл противоположные слова (высокий - низкий, широкий - узкий). Во второй части упражнения педагог называл какой-либо предмет, например «ложка», а ребенок должен был назвать противоположный ему по значению предмет. Первая часть упражнения не вызвала у ребенка больших затруднений, а для выполнения второй части упражнения потребовалась помощь специалиста. Вызванные затруднения никак не отразились на эмоциональном состоянии подростка, он спокойно реагировал на свои неудачи и самостоятельно обращался за помощью.

Занятие завершилось ритуалом прощания. Было решено совместно с подростком, что в качестве ритуала прощания также будет рукопожатие, как и в ритуале приветствия, но проигранное в обратную сторону, также после рукопожатия ребенок и психолог желают друг другу хорошего дня.

После занятия ребенку был дан бланк с домашним заданием, которое он должен был выполнить до следующего занятия. В качестве домашнего

задания ребенку было предложено упражнение, в котором необходимо было продолжить перечень предметов, выделив их основные признаки, и нарисовать их. Также была дана подробная инструкция как для ребенка, так и для родителя, где были отражены цель упражнения, алгоритм его выполнения.

Десятое занятие. Цель. десятого занятия было развить у ребенка такую способность, как искать широких круг причин при решении различных проблем.

После ритуала приветствия, который был аналогичен ритуалу на первом занятии, а также упражнения для разминки, ребенку была дана инструкция к упражнению «Перечень возможных причин». Суть упражнения в том, что ребенку дается определенное условия, а он должен назвать как можно больше причин данного события.

Для того, чтобы подросток понял инструкцию и суть упражнения, ему необходимо было разбить эту инструкцию на этапы, каждый этап проиллюстрировать примером, а также дать ему алгоритм действия, по которому он будет выполнять упражнение. Данное упражнение вызвало у подростка множество трудностей, для него было сложно установить причинно-следственные связи, но с помощью педагога все же получилось выполнить половину упражнения.

Вторая половина упражнения была дана ребенка в качестве домашнего задания с подробным алгоритмом деятельности.

Занятие завершилось ритуалом прощания.

Тринадцатое занятие. Целью тринадцатого занятия являлось развитие процессов синтеза и анализа.

Занятие было начато с ритуала приветствия, установленного на первом занятии. Потом было выполнено разминочное занятия. Всего в программе присутствуют три разминочных задания, которые повторяются циклически. На тринадцатом занятии, также как и на первом, была игра «Повтори ритм», все ритмы усложнялись, первые два подросток выполнил с первого раза,

третье со второго, четвертый и пятый потребовали дополнительных прослушиваний, чтобы у ребенка смог справиться с заданием.

Основная часть занятия предполагала выполнение упражнения «Парные картинки». Перед ребенком были выложены картинки с различными, изображенными на них, предметами. Все предметы на первый взгляд были разными, но у каждого предмета была своя пара по схожести выполнения функций, по отношению к одной категории. Подросток должен был найти пару каждому предмету и объяснить, почему он их объединил.

В начале подросток начал объединять по внешним признакам, красный с красным, квадратный с квадратным. Таким образом, у него начали формироваться не пары предметов, а тройки и четверки. Поэтому подростку была дана повторная инструкция, а также дан пример, с объяснением почему мы можем объединить в пару, например, огурец и помидор, которые являются оба овощами. После того, как подростку была дана повторная инструкция, он начал правильно объединять предметы в пары.

Занятие закончилось ритуалом прощания. После окончания занятия подросток предложил модифицировать, выбранные ранее ритуалы приветствия и прощания, добавив в них новые виды рукопожатий, хлопков в ладоши.

Так как упражнение «Парные картинки» вызвало у ребенка значительные затруднения, в качестве домашнего задания ему было предложена похожая по смыслу и наполнению игра, в которой необходимо было найти на одной большой картинке парные предметы и раскрасить их в один цвет. Также через классного руководителя родителям ребенка была передана инструкция, в которой содержались правильные ответы, а также подробные объяснения, чтобы родитель мог помочь своему ребенку в выполнении упражнения.

Двадцатое занятие. Оно предназначалось для развития умения фиксировать суть информации.

Начиналось занятие, как и всегда, после проведения ритуала приветствия. На данном занятии в качестве разминки выступало упражнение «Графический диктант». Ребенку необходимо было под диктовку педагога нарисовать по клеткам определенный узор. Педагог говорил ему в какую сторону необходимо двигаться и на сколько клеток. Всего подростку было дано нарисовать три узора. С первыми двумя он справился без ошибок. Третий узор был выполнен с небольшими неточностями.

Упражнение «Сокращение рассказа» было основным для занятия и на него отводилось больше всего времени. В этом упражнении ребенку нужно было послушать маленький рассказ, выделить самое необходимое и сократить его до двух-трех предложений. Для того, чтобы подросток смог успешно справиться с упражнением ему был дан пример, также рассказ зачитывался несколько раз.

Самой большой сложностью для подростка было выделить главную мысль рассказа, определить основную его суть, но с небольшой помощью педагога ему удалось выполнить упражнение.

Ритуалом прощание было закончено занятие и подростку было дано домашнее задание. В качестве задания на дом ему было дано упражнение, которые было противоположно по смыслу тому, что было выполнено на занятии. Подростку необходимо было одно предложения «превратить» в маленький рассказ на четыре-пять предложений.

Тридцать четвертое занятия. Целью последнего, тридцать четвертого занятия было закрепить полученный результат и подвести общие итоги, реализованной программы.

Как и все предыдущие занятия, последнее занятие началось с ритуала приветствия и разминочного упражнения. К концу реализации программы игра «Повтори ритм» практически не вызывало у ребенка трудностей и не требовало дополнительных попыток.

В основной части занятия ребенку необходимо было решить две логические задачи. Данные логические задачи были проиллюстрированы для

наибольшего понимания. Первую задачу ребенок решал совместно с педагогом, педагог озвучивал условие задачи, показывая ее на иллюстративном материале. Вторую задачу подростку озвучили без иллюстративного материала, необходимые ему заметки он зарисовывал и записывал самостоятельно. Вторая задача имела похожее смысловое наполнение, но имело больше звеньев. Обе задачи подросток решил с направляющей помощью педагога.

Занятие завершилось не только ритуалом прощения, но и обратной связью от подростка. Он поделился тем, какие игры были ему наиболее интересны, какие самыми сложными, а какие легкими.

Последнее домашнее задание также содержало в себе логическую задачу. Также родителям ребенка были переданы подробный алгоритм решения данной задачи.

Среди подростков из экспериментальной группы, которые посещали занятия, был ребенок с негативной реакцией на посещение занятий, он упрямялся, отказывался выполнять задания, имел демонстративное поведение. Обуславливал он свое поведение, тем, что ему было не интересно. Следовательно, главной задачей психолога было заинтересовать его. Отсутствие реакции со стороны психолога на демонстрации подростка, доброжелательное отношение, а также полное внимание к ребенку дало положительный результат, и подросток начал посещать занятия с менее негативными эмоциями.

Таким образом, программа была полностью реализована. Все задачи и цели программы были выполнены, а для того, чтобы проверить эффективность был проведен контрольный эксперимент с группой, которая участвовала в реализации программы, а также с группой, которая не участвовала, необходимо было сравнить результаты.



### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.

Для определения эффективности разработанной нами психолого-педагогической программы коррекции был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе были использованы тот же диагностический материал, что и на первом этапе нашего исследования, а именно:

1. Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

2. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика. Белопольская Н. Л.

Контрольный эксперимент проходил после реализации разработанной нами программы, был реализован по тем же принципам, что и констатирующий эксперимент.

Он был организован следующим образом: каждый подросток был приглашен индивидуально, была дана подробная инструкция к каждой методике.

Для начала было проведено исследования уровня логического мышления у экспериментальной и контрольной группы младших подростков по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

Результаты показали следующее:

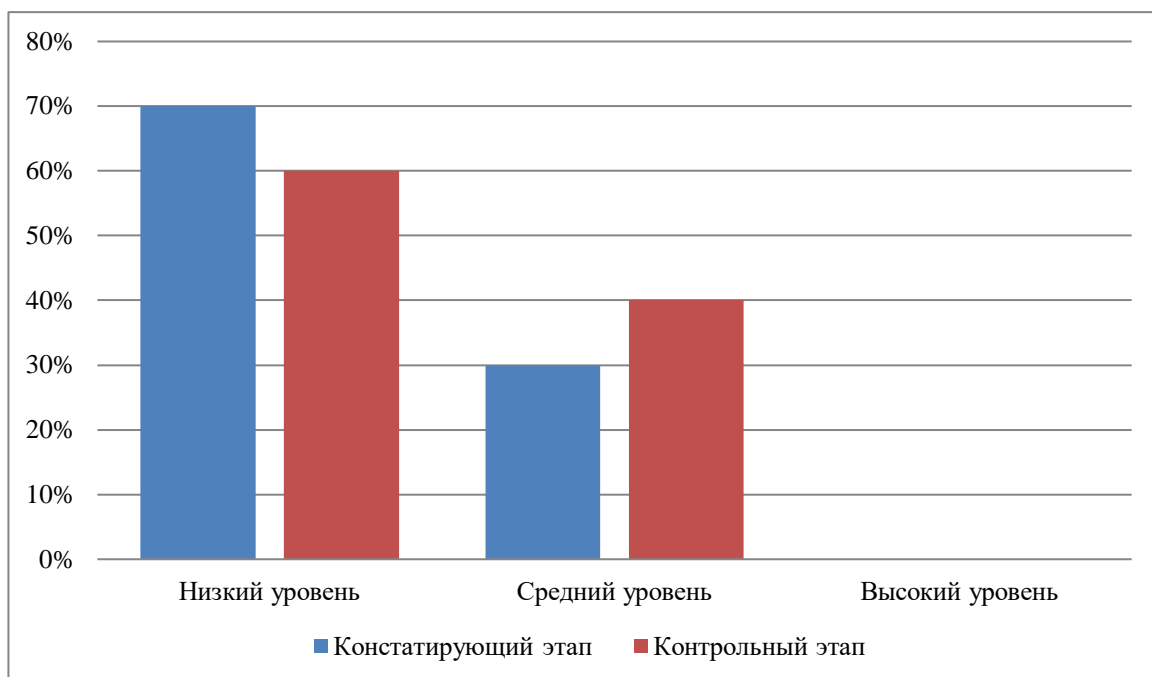


Рисунок 5. Гистограмма 3. Результаты уровня логического мышления у контрольной группы младших подростков с легкой умственной отсталостью по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), контрольный этап.

Как мы видим на гистограмме 3, младших подростков из контрольной группы с средним уровнем мышления 40%. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента у 10% показатель повысился. Положительная динамика проявилась с учетом того, что каждый младших подросток посещает занятия специалистов в школе, на которых присутствуют блоки занятий по развитию операций мышления.

Младших подростков с низким уровнем логического мышления на контрольном этапе 60%. При выполнении задания они не смогли установить правильную последовательность картинок даже при помощи наводящих вопросов.

Данные результаты свидетельствуют, что без специально организованных коррекционных занятий в рамках одной программы динамика развития мышления у детей будет положительно незначительной.

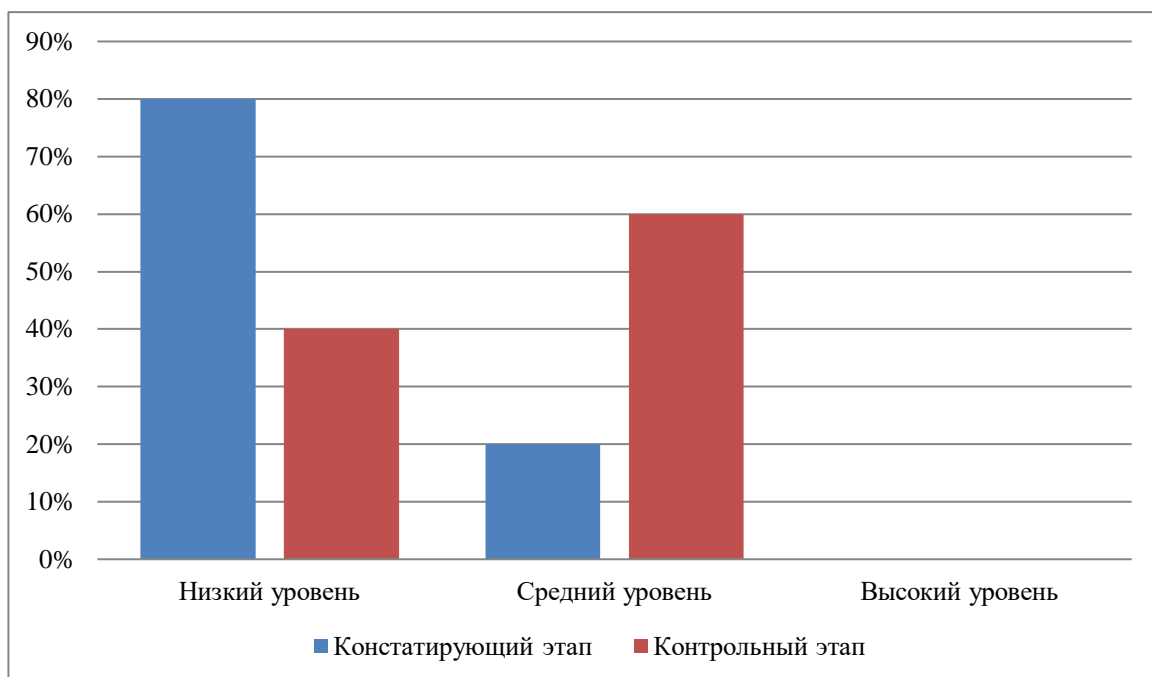


Рисунок 6. Гистограмма 4. Результаты уровня логического мышления у экспериментальной группы младших подростков с легкой умственной отсталостью по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), контрольный этап.

Как мы видим на гистограмме 4 у экспериментальной группы количество младших подростков с средним уровнем увеличилось на 40% и стало равно 60%, они смогли установить взаимосвязь между картинками и правильно составить последовательность, но не смогли составить самостоятельно логичный рассказ по картинкам из-за скудности словарного запаса.

Но 40% младших подростков установили логическую последовательность не правильно и не смогли составить связный рассказ.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп, мы видим, что при организации специальных занятия по коррекции мышления динамика ее развития будет более высокой.

Далее для изучения способности к обобщению использовалась та же методика, что на констатирующем этапе эксперимента, а именно методика «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Результаты показали следующее:



Рисунок 7. Гистограмма 5. Результаты исследования способности к обобщению у младших подростков с легкой умственной отсталостью у контрольной группы по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Анализируя данные результатов, мы смотрим на то, как ребенок объясняет свой выбор и сколько групп обобщений он выполнил правильно.

Как мы видим на гистограмме 5 первая и вторая группа обобщений не вызвала трудностей у подростков как на констатирующем этапе, так и на контрольном этапе. С третьей группой справились уже на 20% больше подростков. С четвертой и пятой группой на 10%. С шестой группой обобщений на данном этапе справился тот же подросток, что и на прошлом этапе исследования, остальные респонденты не справились с данной группой обобщений.

Таким образом, мы говорим о том, количество младших подростков способных к дифференциации стандартных обобщений увеличилось на 20%, а тех, что способны к самостоятельному поиску и анализу обобщающего

признака, увеличилось на 10%. Это говорит и незначительной положительной динамике.



Рисунок 8. Гистограмма 6. Результаты исследования способности к обобщению у экспериментальной группы младших подростков с легкой умственной отсталостью по методике «Исключение предметов» (модифицированный вариант Н. Л. Белопольской).

Данные результаты показали, что тех подростков, кто владеет стандартными обобщениями увеличилось на 30%, а способных к дифференциации данных стандартных обобщений увеличилось на 40%, способных к поиску обобщающих признаков на 20%, к сложным речевым формулировкам на 30%, а тех, кто способен найти 2 возможных решения задачи на обобщение увеличилось на 40%.

Данные результаты свидетельствуют о том, что у экспериментальной группы младших подростков процент положительной динамики по результатам двух методик более высок, чем процент положительной динамики у контрольной группы младших подростков.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике «Последовательность событий», можно сказать о том, что динамика экспериментальной группы больше на 30%, чем у контрольной группы, так как тех, кто показал средний уровень развития логического мышления в экспериментальной группе было 20% на констатирующем этапе, а на контрольной этапе стало 60%, а тех, кто показал средний уровень развития логического мышления в контрольной группе было 30%, а стало 40%.

Сравнивая результаты по методике «Исключение предметов», мы также наблюдаем большую положительную динамику у экспериментальной группы, которая участвовала в формирующем этапе исследования.

Таким образом, по результатам контрольного этапа исследования можно сказать о том, что реализуемая психолого-педагогическая программа по коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью дала положительный результат.

### **Выводы по главе 3.**

1. Работой по коррекции и дальнейшему развитию мышления занимались такие ученые, как: С. Д. Забрамная, Е. М. Мастюкова, А. А. Осипова, Е. А. Стребелева. Также в работе, направленной на коррекцию мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью, применяются наглядные, игровые, словесные и практические методы. Для успешной коррекции необходимо соблюдать принципы совместной деятельности и общения, принципы ведущей деятельности, учёта зоны ближайшего развития, принцип единства в развитии, комплексности.

2. По результатам констатирующего эксперимента разработана психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью. В программе отражена ее актуальность, отражены цель и задачи программы, а также ее структура и

рекомендации по реализации данной программы. Программа рассчитана на 34 занятия, каждое продолжительностью в 30 минут.

3. После реализации психолого-педагогической программы был проведен контрольный эксперимент, результаты которого показали, что уровень развития логического мышления и способности к обобщению повысился у всех испытуемых, но результаты экспериментальной группы оказались более высокими, чем у контрольной группы. Это говорит об эффективности проведенной с младшими подростками работы, направленной на коррекцию мышления.

### **Заключение.**

Развитие мышления является одной из основных задач образовательных организаций в коррекционно-образовательной работе с младшими подростками с легкой умственной отсталостью, так как качество процесса обучения и его результативность, качество социализации зависит от уровня развития мышления.

Проблемой мышления занимались различные отечественные и зарубежные авторы в рамках теоретических направлений. Эти авторы давали также различные определения мышления, этапы его развития в онтогенезе.

Анализ литературных данных позволяет сказать о том, что нарушение мышления у младших подростков могут формировать негативное отношение к процессу обучения, а также могут формировать различные нарушения в психоэмоциональной сфере.

В рамках решения второй задачи нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент. Целью констатирующего этапа являлось выявление особенностей мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент имел несколько этапов. На первом, подготовительном этапе, были подобраны методики, а также определен контингент испытуемых. На втором этапе было реализовано непосредственно

само исследование, а на третьей этапе был произведен анализ полученных данных.

В эксперименте участвовали 20 младших подростков с легкой умственной отсталостью из экспериментальной и контрольной групп, которые обучаются в КГБОУ «Красноярская школа №3».

Результаты исследования показали, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью имеется недостаточность развития логического мышления, проявляющегося в слабой способности к обобщению.

По данным результатам была разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции мышления младших подростков с легкой умственной отсталостью.

После реализации программы был проведен контрольный эксперимент. Чтобы подтвердить эффективность нашей программы, мы привели результаты по тем же методикам, которые мы использовали на констатирующем этапе исследования.

Результаты контрольного эксперимента показали, что уровень мышление младших подростков с легкой умственной отсталостью после проведенной коррекционной работы повысился. Все это говорит об эффективности нашей психолого-педагогической программы.

Гипотеза исследования подтвердилась, цель достигнута и задачи магистерской диссертации решены.



**Библиографический список.**

1. Агаева И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. - Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп., 2014. - 240 с.
2. Аксенова Л. И. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
3. Алентьева Е. А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии // Проблемы педагогики. - 2017. - №. 3 (26). - С. 37-43.
4. Барановская О. Г. Особенности словесно-логического мышления умственно отсталых младших школьников // Постулат. - 2019. - №. 4с.
5. Баилова Б.А., Белопольская Н.Л. Психолого-педагогическая коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании // Сборник материалов Второй Всероссийской научно-практической конференции по психолого-педагогической коррекции нарушений развития у детей: коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании. - 2013. - №3. - С. 104-109
6. Белопольская Н.Л., Любовский В.И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью // Психологический журнал.- 1993. - Т. 14. - №4. -С. 89-97
7. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. - М.:Изд. 3-е, стереотип, 2009. - 53 с.
8. Болдырева Л. А. Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта //Проблемы современной науки и образования. - 2015. – №. 8 (38).
9. Бочарова Е.А.. Специальная психология: учебное пособие.- Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2010. - 89 с.

10. Будаева З. Д. Усвоение языкового значения как фактор развития вербального мышления у умственно отсталых детей // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. - 2018. - С. 62-64.
11. Бурдонос В. Ю. Особенности мыслительной деятельности учащихся с нарушением интеллекта // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам. - 2019. - Т. 1. - С. 50.
12. Буробина А. Н. Программа коррекции мышления умственно отсталых младших школьников с легкой степенью с использованием средств образовательной кинезиологии // ББК У 43. - 2018. - С. 107.
13. Быкова Е. Б., Тихомирова А. В., Кинс О. А. Особенности внутренней картины дефекта подростков с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью // Общество: социология, психология, педагогика. - 2017. - №. 8. - С. 47-52.
14. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по воспитанию школьников. - М.: Просвещение, 1986. - 135 с.
15. Волкова А. А. Изучение словесно-логического мышления умственно отсталых младших школьников // Теория и методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве. - 2018. - С. 31-36.
16. Выготский Л. С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - 656 с.
17. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Юрайт, 1960. - 360 с.
18. Габидуллина Д. Ф. Развитие мышления у детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы. - 2019. - С. 52-57.

19. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов по гуманитарным специальностям. - М.: Книжный дом «Университет», 2000. - 329 с.
20. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - М.: Просвещение, 1987. - 303 с.
21. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста. -М.: Академия, 2009. - 272 с.
22. Григорович, Л. А. Педагогика и психология. - М. : Гардарики, 2003. - 480 с.
23. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Академический Проект, 2000. - 184 с.
24. Гущина И. П. Развитие наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья : выпускная квалификационная работа / И.П. Гущина, науч. рук. Е.П. Пчелкина. - Белгород, 2017. - 89 с.
25. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. - 264 с.
26. Даутова А. А. Коррекция нарушений мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Новая наука: психолого-педагогический подход. - 2017. - №. 3. - С. 40-42.
27. Дубровина И. В. Психология : учеб. для отдел. и фак. сред. пед. учеб. заведений. - М.: AcademiA, 2004. - 461 с.
28. Елизаров С. Г. Ценностные ориентации подростков и юношей с ограниченными интеллектуальными возможностями // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, специальной психологии: материалы III съезда Российской психотерапевтической ассоциации и научно-практической конференции. - 2003. - С. 179 - 182.
29. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. - М.: Академия, 2006. - 240 с.

30. Зак А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников. - М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. - 350 с.
31. Зиновьева М. В. Методическое обеспечение коррекционноразвивающей деятельности педагога-психолога // Справочник педагога-психолога (школа). - 2015. - № 9. - С. 45- 56.
32. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. - 2010. - Т.15. - № 2. - С. 72–81.
33. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста: учебник для вузов. -СПб.: СпецЛит, 2006. - 481 с.
34. Искандарян С. С., Овсепян А. К., Матевосян А. Р. Основные организационно-методические подходы обучения умственно отсталых учащихся математике в интегрированной школе // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. - 2019. - С. 42-45.
35. Кабирова Э. Н., Болдырева В. Э. Особенности мышления умственно отсталых детей // Цели и пути устойчивого экономического развития. - 2020. - С. 166-169.
36. Калмыкова Е. А., Ефремова А. Л. Возможности игротерапии в коррекции наглядно-образного мышления умственно отсталых детей младшего школьного возраста // Интегративные тенденции в медицине и образовании. - 2017. - Т. 1. - С. 56-60.
37. Капралова О. П. Инновационные технологии коррекционноразвивающей работы с учащимися: учебно-методическое пособие.- Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. - 121 с.
38. Каширская Т. И. Взаимосвязь мышления и речи у умственно отсталых подростков // Перспективы науки и образования. - 2017. - №. 2 (26). - С. 7-12.
39. Каштанова С. Н., Соколова Д. В. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у

умственно отсталых школьников // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - №. 4. - С. 144-150.

40. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2016. - №4. - С. 58-64.

41. Колосова Т. А. Развитие ресурсов личности умственно отсталых подростков в процессе профилактики отклоняющегося поведения в условиях школы-интерната // Подростки с интеллектуальными нарушениями: профилактика рискованного поведения в условиях интернатных учреждений: сб. материалов по итогам Международной научно-практической конференции. - 2014. - С. 80 - 83.

42. Колосова Т., Исаев Д. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. - СПб.: КАРО, 2012. - 180 с.

43. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - Москва: Педагогика, 1991. - 150 с.

44. Кронштатова Е. А., Белисова А. А., Борисова Н. А. Особенности развития словесно-логического мышления у детей с нарушениями интеллекта // Актуальные вопросы современной науки. - 2018. - № 2 (18) - С. 56-59.

45. Крутетский В. А. Лукин Н. С. Психология подростка. - М.: Профиздат, 2010г. - 120 с.

46. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н. Сравнительная характеристика основных качеств мыслительной деятельности при умственной отсталости и задержке психического развития // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №. 6. - С. 1543-1543.

47. Кузма Л. П. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в учебной и внеурочной деятельности: методические рекомендации. - Краснодар, 2016. - 45 с.

48. Кузма Л.П., Клещева Л.А. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью // Кубанская школа. Научно-методический журнал. - 2016. - № 3. - С. 39-43.

49. Кузнецова Д. А. Особенности развития мышления в подростковом возрасте // Молодой ученый. - 2018. - № 22 (208). - С. 285-288.

50. Лапп Е.А., Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вопросах и ответах. - Волгоград.: Учитель, 2015. - 286 с.

51. Лапчинская И. В., Хмыров Н. В., Вебер Е. А. Особенности познавательной сферы умственно отсталых детей // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании. - 2020. - С. 65-67.

52. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия. - 1964. - Т. 3

53. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - Москва: Воронеж, 1997. - 239 с.

54. Лошкарева Л. А. Формирование основ словесно-логического мышления у детей с лёгкой умственной отсталостью // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства. - 2013. - С. 196-200.

55. Лушпаева И. И. Нейропсихологический подход в системе психолого-педагогического сопровождения школьников // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. - 2016. - №. 6. - С. 47-52.

56. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. - М.: Печатный двор, 1996. - 182 с

57. Малофеев Н. Н. Особый ребенок - вчера, сегодня, завтра. - М.: Институт коррекционной педагогики, 2007. - 145 с.

58. Малофеев Н. Н. Стратегия модернизации системы специального образования // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, специальной психологии: материалы III съезда Российской

психотерапевтической ассоциации и научно-практической конференции. - 2003. - С. 206- 218.

59. Мамаева А.В. Шаповаленко Л.О. Анализ существующих подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. - 2018. - № 1 (1). - С. 38-52.

60. Мамайчук И. И. Психологическое развитие аномального ребенка. - СПб: СПбГУ, 1995. - 52 с.

61. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2019 г. - 318 с.

62. Маринчева Г. С. Умственная отсталость // Руководство по психиатрии. - 1999. - Т. 2. - С. 611 – 680

63. Матасова Д. С., Малов А. Г., Деева Е. В. Оптимизация нейропсихологической коррекции высших психических функций у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // Специальное образование. - 2019. - №. 4 (56). - С. 156-170.

64. Михайлова Л. А. Конструирование как средство коррекции недостатков мыслительной деятельности умственно отсталых школьников // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. - 2020. - №. 3. - С. 55-58.

65. Михейкина О. В. Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. - 2012. - № 3. - С. 24 - 33.

66. Мишустина Г. И. Особенности обучения детей с ОВЗ (легкая умственная отсталость) // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации. - 2020. - С. 163-165.

67. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. - М.: Просвещение, 1971. - 235 с.

68. Москвина А., Заболотная Е. Творческая изобразительная деятельность как средство развития наглядно-образного мышления младших

школьников с умственной отсталостью // Наукові записки. - 2014. - №. 125. - С. 135-139.

69. Мустафаева Д. Р. Организация работы по развитию образного мышления у детей с умственной отсталостью // StudNet. - 2020. - Т. 3. - №. 9.

70. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 2000. - 432 с.

71. Мясищев, В. Н. Психология отношений. - М.; Воронеж, 1995. - 356 с.

72. Новикова К. П., Андрусёва И. В. Развитие мышления умственно отсталых учащихся на уроках изучения истории // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. - 2017. - С. 138-140.

73. Новикова Л. А. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире. Материалы Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 63.

74. Нураева Д. Р. Развитие мышления у детей с умственной отсталостью в процессе ознакомления с пословицами и поговорками // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной. - 2013. - С. 210-213.

75. Обухова Л.Ф. Этапы детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). -М.: Москва, 1972. - 150 с.

76. Олексюк З. Я., Коренькова Е. Е. Нейропсихологическая коррекция процесса мышления детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом // Новые развивающие технологии педагогической практики. - 2016. - С. 61-73.

77. Орленко А. Ю. Особенности мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья // ББК 60 С 56. - 2020. - С. 49.



78. Пачурин Г. В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, современное состояние // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2014. - №. 8-3. - С. 146-152.

79. Певзнер, М. С. Динамика развития детей олигофренов. - М.:АПН РСФСР, 1963. - 125 с.

80. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. педагогических учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - 160 с.

81. Печерский В. Г. Психолого-педагогическая поддержка развития способностей к продуктивному межличностному взаимодействию у подростков и юношей с легкой умственной отсталостью // Дефектология. - 2007. - № 5. - С. 3-9.

82. Пешкова Н. А. Развитие познавательной сферы у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости //Акмеология. - 2016. - №. 2 (58).

83. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. – М.; Просвещение, 1969. - 659 с.

84. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Речь, 1997. - 352 с.

85. Погарцева Е. К. Развитие наглядно-образного мышления у умственно отсталых младших школьников // Постулат. - 2017. - №. 6.

86. Полтавцева Н. С. Особенности стрессового реагирования подростков с легкой степенью умственной отсталости // Поведение риска: современные направления исследования и профилактики: материалы Международной научно-практической конференции. - 2012. - С. 101 - 106.

87. Попов Г. Н. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2008. - №. 3.

88. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта. - М.: Просвещение, 1988. - 220с.

89. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб: Питер, 2012. - 816 с.
90. Реан А. А. Психология подростка: учебник. -СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. - 408 с.
91. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. - СПб.: Питер, 2012 г. – 319 с.
92. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.; Акад. наук СССР, 1958. - 147 с.
93. Сазонов В.Ф., Кириллова Л.П., Мосунов О.П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: Учебно-методическое пособие. -Рязань: РПУ, 2000. - 48 с.
94. Сапоушек Д. В. Использование средств арт-педагогики при развитии наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. - 2020. - С. 423-427.
95. Свириденко И. А., Меметова Л. Ю. Особенности развития образного мышления умственно отсталых школьников // World science: problems and innovations. - 2018. - С. 242-245.
96. Семаго М. М. Интегрированный подход к психологической диагностике отклоняющегося развития. - М.: АРКТИ, 1998. - 201 с.
97. Скоробогачева А. Н., Лобанова А. В. Коррекция мышления умственно отсталых младших школьников // Современные тенденции развития науки и технологий. - 2016. - № 4-11. - С. 104-106.
98. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. - Москва, 1966. – 224с.
99. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста том 3. М.: Медицина 1965 г. - 336 с.
100. Сысоева А. С. Инфографика и облачные технологии в обучении детей с умственной отсталостью // Современное образование: традиции и инновации. -2017. - №. 1. - С. 54-57.

101. Тен Е. П. Методика применения информационных мультимедийных технологий в специальном образовании // Политическое пространство и социальное время: система координат в меняющемся мире. - 2019. - С. 341-353.
102. Тихомиров О.К. Интеллект человека и программы ЭВМ. - М., 1979. - 229 с.
103. Тихомиров О.К. Психология мышления: Уч. пос. - М.: Моск. ун-та, 1984. - 269 с.
104. Уотсон Д.Б. Психология как наука о поведении. - М.: Госиздат, 1926. - 398 с.
105. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка // Молодой ученый. - 2013. - № 3. - С. 446-447.
106. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М.: Барс, 1997. - 391 с.
107. Худоренко Е. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы образования и инклюзии. - 2010. - № 9(317). - С. 65 - 70
108. Хухлаева О. В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и психология». - М.: AcademiA, 2009. - 160 с.
109. Черкасова Е. Л. Моргачёва Е. Н. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 144 с.
110. Шаповалова Е. А. Особенности развития познавательных функций детей с умственной отсталостью // Аллея науки. - 2018. - Т. 3. - №. 8. - С. 698-701.
111. Шаповалова О.Е. Понимание переносного смысла младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья // Научное мнение. - 2018. - № 3. - С. 119-123.

112. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическое изучение школьников с нарушением интеллекта: монография. - Биробиджан: ИЦ ПГУ им. ШоломАлейхема, 2017. - 97 с.

113. Шаповалова, О. Е. Технология коррекционно-развивающего воздействия на эмоциональную сферу умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С. 5-7.

114. Шаповалова, О. Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. - М.: МПГУ, 2006. - 183 с.

115. Шведько А. В. Экспериментальная методика «Активное переключение» в коррекции психомоторики детей среднего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости // Фундаментальные исследования. - 2015. - Т. 7. - №. 2. - С. 1508-1512.

116. Швец Д. В. Взаимосвязь пространственных представлений и особенностей развития речи у подростков с легкой степенью умственной отсталости: клинический случай // Молодежная наука и современность. - 2020. - С. 284-287.

117. Шипицына Л. М. От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспектива человека: гуманитарное создание и его парадоксы: сб. статей мужвузовской научно-теоретической конференции. - 2014. - С. 119 - 130.

118. Шкляр, Н. В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса // Вестник ДВГСГА: Гуманитарные науки. - 2011. - № 1/2(8). - С. 102-117.

119. Ярошенко Е. А., Репринцева Е. А. Технология коррекции мыслительных операций у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО // Открытый мир: объединяем усилия. - 2018. - С. 135-137.

120. Afrianto I., Faris A. F., Atin S. Hijaiyah letter interactive learning for mild mental retardation children using gillingham method and augmented reality // Technology. - 2019. -T. 10. - №. 6.

121. Bray N. W. et al. Mental retardation // A Companion to cognitive science. - 2017. - pp. 734-743.

122. Brown R. I. Family Quality of Life When There Is a Child With a Developmental Disability // Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. -2006. - Vol. 3, No. 4. - pp. 238-245.

123. Carter E. W. et al. Known for my strengths: Positive traits of transition-age youth with intellectual disability and/or autism // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. - 2015. - T. 40. - №. 2. - C. 101-119.

124. Coutinho E. et al. CASPR2 autoantibodies are raised during pregnancy in mothers of children with mental retardation and disorders of psychological development but not autism //Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry. - 2017. - T. 88. - №. 9. - pp. 718-721.

125. Estimating the level of functional ability of children identified as likely to have an intellectual disability // Res. Dev. Disabil. - 2013. - Vol. 34, №11. - P. 9-16.

126. Narayan J., Chakravarti S. N., David J., Kanniappan M. Analysis of educational support systems for children with mental retardation and autism spectrum disorders // International Journal of Rehabilitation Research. - 2005. - Vol. 4, No. 28. - pp. 365-368.