

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

Карсакова Анастасия Сергеевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Мышление детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Направленность (профиль) образовательной программы

Специальная психология в образовательной и медицинской практике

**Допускаю к защите:**

И.о. заведующего кафедрой  
к.п.н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.псих.н., доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Карсакова А.С.

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

**Красноярск, 2022**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1 Понятие о мышлении в отечественной и зарубежной литературе .....	7
1.2 Формирование мышления в онтогенезе .....	11
1.4 Клинико-психологическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	20
1.5 Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	29
Выводы по первой главе .....	36
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	38
2.1 Методы исследования мыслительной деятельности у младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	38
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования .....	40
Выводы по второй главе .....	45
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	46
3.1 Научно-теоретические основы организации процесса развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития .....	46
3.2. Методические рекомендации по коррекции и развитию мышления у младших школьников с задержкой психического развития .....	54
Выводы по третьей главе .....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	59
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Каждый ребенок в процессе своего психического развития обладает тем или иным уровнем развития мышления, особенно важным вопрос развития мышления ставится у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В последние годы численность детей с ЗПР увеличивается, в этой связи актуальными становятся вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Развитию мышления в школьном возрасте отводится особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается на первый план и становится в центр среди других высших психических функций. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются неполными, а порой и просто ошибочными.

Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность, особенно у детей с ЗПР, у которых наблюдается отставание в наглядно-образном и словесно-логических формах мышления.

Современная школа призвана создать такие условия, которые будут отвечать возможностям и потребностям учеников, способствовать развитию личности обучающегося в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации.

Изучение психологических особенностей мышления младших школьников с ЗПР представляется важным и актуальным для совершенствования способов и методов профилактики неуспеваемости учащихся начальных классов.

Степень изученности.

Исследованию особенностей развития детей младшего школьного возраста посвящены работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, И.В. Шаповаленко, С.Я. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Е.П. Ильина, Р.А. Лурии, Я.П. Коломинского, Е.А. Панько, С.А. Игумнова и других.

**Цель исследования:** выявление особенностей развития мышления младших школьников с задержкой психического развития и разработать методические рекомендации по коррекции мышления у детей младшего школьного возраста.

**Объектом исследования** является мышление младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** особенности мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать методические рекомендации по коррекции мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотеза исследования:** мышление детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличается выраженным своеобразием и особенностями развития, а именно отмечается отставание в развитии наглядно-образного и понятийного мышления, а также словесно-логическое мышление у рассматриваемой категории детей развито значительно хуже, нежели наглядно-образное.

**Методологические основы исследования:** общая теория мышления (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Иванов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); труды отечественных психологов и дефектологов по проблемам задержки психического развития (Т.А. Власова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С., Певзнер, С.Г. Шевченко и др.)

**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); количественный и качественный анализ полученных данных.

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

1) Методика диагностики особенностей мышления детей «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» (Р.С. Немов).

2) Методика «Анализ образца» (автор А.Л. Венгер)

3) Методика «Исключение лишнего» (Р. Амтхауэр)

#### **Этапы реализации исследования:**

1 этап (сентябрь 2021) - анализ литературы по проблеме изучения мыслительной деятельности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Обоснование современного состояния проблемы исследования, определение объекта и предмета исследования, формулировка проблемы.

2 этап (октябрь 2021) - осуществлялся подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по выявлению особенностей мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

3 этап (ноябрь - январь) - теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психологической коррекции мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста задержкой психического развития.

4 этап (февраль 2022 г. - март 2022 г.). Сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Определение эффективности реализации программы психологической коррекции мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста задержкой психического развития.

5 этап (апрель 2022 г. - май 2022 г.). Формулирование выводов. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что результаты исследования позволяют систематизировать и расширить научные представления об особенностях мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при планировании и организации учебно-

воспитательного с младшими школьниками с задержкой психологического развития процесса в общеобразовательных учреждениях.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Солонцовская средняя общеобразовательная школа имени генерала С.Б. Корякова. Выборку исследования составили дети 3 класса в количестве 12 человек. Возраст испытуемых 9 – 10 лет. Все дети с диагнозом ЗПР (по заключениям ПМПК).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 58 источников, 8 приложений. Общий объем составляет 90 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1 Понятие о мышлении в отечественной и зарубежной литературе

Мышление является высшим познавательным психическим процессом.

С.Л. Рубинштейн считает мышление опосредованным и обобщенным познанием объективной реальности. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [47, с. 332]. Задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации.

В.А. Крутецкий считает мышление высшей формой отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложным познавательным психическим процессом, свойственным только человеку [23, с. 114].

А.Г. Маклаков суть мышления как психического процесса видит в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности [30, с. 300].

В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов мышление понимают как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве) [52, с. 163].

Мышление как особый психический процесс имеет ряд специфических характеристик и признаков (рис. 1).



Рисунок 1 - Специфические характеристики и признаки мышления как психического процесса

Первым признаком А.Г. Маклаков выделяет обобщенное отражение действительности, поскольку мышление есть отражение общего в предметах и явлениях реального мира и применение обобщений к единичным предметам и явлениям [30, с. 302]. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идет от единичного к общему и от общего к единичному [47, с. 333]. Мышление есть познание (отражение) отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира [23, с. 114].

Вторым важным, признаком мышления В.А. Крутецкий называет опосредованное познание объективной реальности [23, с. 114].

Суть опосредованного познания заключается в том, что человек в состоянии выносить суждения о свойствах или характеристиках предметов и явлений без непосредственного контакта с ними, а путем анализа косвенной информации.

Следующей важнейшей характерной особенностью мышления является то, что мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникшей в



процессе познания или в практической деятельности. Процесс мышления начинает наиболее ярко проявляться лишь тогда, когда возникает проблемная ситуация, которую необходимо решить.

Исключительно важная особенность мышления - неразрывная связь с речью [23, с. 302]. Мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы.

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. В теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное.

Понятийное мышление – это такое мышление, в котором используются определенные понятия. Образное мышление - это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением [30, с. 305].

Понятийное и образное мышление, являясь разновидностями теоретического мышления, на практике находятся в постоянном взаимодействии и обеспечивают глубокое и разностороннее отражение действительности.

Наглядно-образное мышление - это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Данная форма мышления является доминирующей у детей дошкольного и младшего школьного возраста [30, с. 305].

Наглядно-действенное мышление - это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо материального продукта [30, с. 305].

Основные формы мышления представлены на рисунке 2.

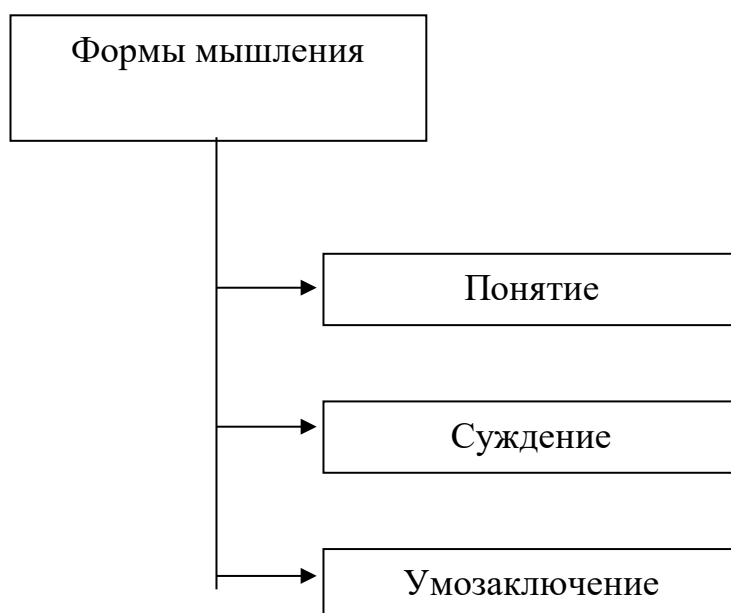


Рисунок 2 - Формы мышления

Понятие С.Л. Рубинштейн характеризует как опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений [47, с. 334].

Формирование понятия происходит не только посредством уяснения каких-либо общих свойств и особенностей группы предметов, но и через приобретение знаний о свойствах и особенностях единичных предметов. Закономерный путь формирования понятий— это движение от частного к общему, т. е. через обобщение.

Суждение как форма мышления основано на понимании субъектом многообразия связей конкретного предмета или явления с другими предметами или явлениями.

В современной психологии понятия «суждение» и «понимание» не являются полностью тождественными, но они самым тесным образом связаны друг с другом. Если понимание - это способность, то суждение - это результат данной способности.

В процессе нашего оперирования разнообразными суждениями с использованием определенных умственных операций может возникнуть еще одна форма

мышления - умозаключение. Умозаключение является высшей формой мышления и представляет собой формирование новых суждений на основе преобразования уже имеющихся. Умозаключение как форма мышления опирается на понятия и суждения и чаще всего используется в процессах теоретического мышления.

Таким образом, мышление - это процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира.

## **1.2 Формирование мышления в онтогенезе**

Онтогенез мышления включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении всей жизни человека.

В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления, в их числе: взгляды Ж. Пиаже, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подход Л.С. Выготского, информационная теория интеллектуально-когнитивного развития Клара и Уоллеса.

Ж. Пиаже в развитии операционального интеллекта у детей выделяет четыре стадии, они приведены в таблице 1.

Открытие Пиаже заключается в идее качественных изменений в мышлении ребенка на разных этапах онтогенеза. Он обнаружил, что дети одного возраста совершают примерно схожие ошибки при решении умственных задач [24, с. 329]. По мере взросления и созревания они перестают делать эти ошибки и начинают размышлять и смотреть на мир иначе [34, с. 43].

Центральное понятие в концепции Пиаже - операция. Это мысленное действие ребенка, которое обладает очень важным свойством - обратимостью. Пиаже полагал, что овладение операциями и становление обратимости – это ядро умственного развития ребенка.

Таблица 1 - Стадии развития операционального интеллекта у детей  
по Ж. Пиаже

Стадия	Охватываемый период жизни ребенка	Характеристика стадии
Стадия сенсомоторного интеллекта	от рождения до примерно двух лет	характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребенка предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках
Стадия операционального мышления	от двух до семи лет	у ребенка складывается речь, начинается активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления
Стадия конкретных операций с предметами	от 7-8 до 11-12 лет	умственные операции становятся обратимыми
Стадия формальных операций	от 11-12 до 14-15 лет	характеризуется способностью ребенка выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями, внутренние умственные операции превращаются в структурно организованное целое

В основу теории формирования и развития интеллектуальных операций, разработанной П.Я. Гальпериным, положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями [24, с. 329].

Процесс формирования умственных действий по П.Я. Гальперину, представлен в таблице 2.

Рассмотрим содержание подхода Л.С. Выготского [6].

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления.

С рождения ребенку не даны понятия. Образование понятий - результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления.

Таблица 2 - Процесс формирования умственных действий по П.Я. Гальперину

Название этапа	Характеристика этапа
Выявление ориентировочной основы действия	На этом этапе происходит ориентация в задании. Первоначально выделяется то, что само бросается в глаза. Осуществляется ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями (образцами), которым оно должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия
Происходит формирование действия в материальном виде	Осуществляется выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки на каждом. На этом этапе обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

Действие формируется в громкой речи	Важное значение приобретает не только знание условий, но и понимание их. Осуществляется выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план, по мнению П.Я. Гальперина, означает не только выражение действия в речи, но, прежде всего, речевое выполнение предметного действия.
Этап формирования действий во внешней речи про себя	Осуществляется перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Становится свободное проговаривание действия целиком «про себя»
Формирование действий во внутренней речи	Происходит выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков

Л.С. Выготский был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс. Он экспериментально установил ряд ступеней и этапов, через которые проходит образование понятий у детей (таблица 3).

Авторы информационной теории интеллектуально-когнитивного развития, связанной с информационно-кибернетической теорией мышления, Клар и Уоллес, предположили, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными, иерархическими организованными типами продуктивных интеллектуальных систем.

Таблица 3 - Этапы образования понятий у детей по Л.С. Выготскому

Этап	Характеристика этапа
Образование неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом	Данный этап разделяется на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов
Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков	<p>Комплексы имеют четыре вида:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу),</li> <li>- коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака),</li> <li>- цепной (переход в объединении от одного признака к другому, так что одни предметы объединяются на основе одних, а другие - совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу),</li> <li>- псевдопонятие (внешне - понятие, внутренне - комплекс)</li> </ul>
Образование настоящих понятий	Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы, а затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу

	предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение.
--	---

К числу таких систем относятся:

- 1) система обработки воспринимаемой информации и направления внимания с одного ее вида на другой.
- 2) система, ответственная за постановку целей и управление целенаправленной деятельностью.
- 3) система, отвечающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем.

Клар и Уоллес выдвинули ряд гипотез, касающихся действия систем третьего типа:

- в то время, когда организм практически не занят обработкой извне поступающей информации (когда, например, он спит), система третьего типа перерабатывает результаты ранее поступившей информации, предшествующей умственной активности;
- цель этой переработки - определить следствия предыдущей активности, которые являются устойчивыми;
- как только подобная согласованная последовательность замечена, в действие вступает другая система - та, которая порождает новую;
- формируется система более высокого уровня, включающая в себя предыдущие в качестве элементов или частей.

Именно в рамках этой теории можно представить формирование логических структур.



### 1.3 Особенности мышления у детей младшего школьного возраста

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [8].

Младший школьный возраст является «переломным в интеллектуальном развитии ребенка», так как в этом возрасте происходит формирование (освоение):

- абстрактно-логического мышления (особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций);
- понятий сохранения (понимание неизменности основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся);
- мысленных представлений о последовательности действий (карта, картина маршрута) [6, с. 28].

В младшем школьном возрасте совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению [51].

Характерная особенность мышления младшего школьника - обратимость умственных операций.

Ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере во внешнюю, то есть предметную сферу деятельности. Развиваются мыслительные операции.

В развитии анализа происходит переход от частичного к комплексному, и затем к системному анализу.

Развитие синтеза идет по пути от «простого суммирования» к «широкому и сложному синтезу».

Процесс сравнение у первоклассника слабо дифференцировано от рядоположения, ориентирован на наглядность и возможность практического

манипулирования. Со взрослением ребенка увеличивается количество сравниваемых признаков, совершенствуется способность находить сходство признаков, применять обобщенные приемы сравнения.

В младшем школьном возрасте происходит развитие логического мышления. Так, А. А. Реан утверждает, что возраст 7-11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость [46, с. 24].

На первом этапе обучения в школе мышление ребенка отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д., как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены [16]. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако, в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Уже к 3-му классу мышление переходит в качественно новую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. Младшие школьники овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться формально-логическое мышление.

В результате обучения в школе, в условиях, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, дети учатся управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо.

Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению.

При коммуникации в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно требует от школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, т.е. требует от детей, чтобы они проявляли свою самостоятельность при решении необходимых задач.

Умение планировать свои действия так же активно формируется у младших школьников в процессе школьного обучения. Учеба активно побуждает детей сначала составить план решения задачи, а только потом приступать к ее практическому решению [10].

Младший школьник регулярно и в обязательном порядке вступает в систему, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, делать умозаключения.

Поэтому в младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно – логический, отвлеченное мышление, в отличие от наглядно - действенного и наглядно - образного мышления детей дошкольного возраста.

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития мыслительных процессов. Анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным, системным. Синтез развивается от простого, суммирующего, к более широкому и сложному [5]. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). Сравнение в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому,

систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых - различия.

Таким образом, при достижении ребёнком школьного возраста отмечается прогрессирующий рост мыслительных возможностей ребёнка. Это явление связано не только с возрастными изменениями, но в первую очередь с теми интеллектуальными задачами, которые необходимо решать ребёнку, обучаясь в школе. Знания, приобретённые в школе, способствуют развитию широты и глубины мысли учащихся.

В результате вышеизложенного, можно сделать вывод, что в младшем школьном возрасте происходит развитие абстрактно-логического мышления; формирование мысленного представления о последовательности действий; мыслительные операции становятся обратимыми; происходит переход на стадию конкретных операций.

#### **1.4 Клинико-психологическая характеристика детей с задержкой психического развития**

Развитие психических процессов у детей с задержкой психического развития имеет свои особенности. Прежде чем их рассмотреть, целесообразно представить определение понятия «задержка психического развития».

В отечественной коррекционной педагогике данное понятие является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Т.А. Власова, З.И. Калмыкова сущность понятия «задержка психического развития» раскрывали как синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма [12]. К таким функциям относятся моторные, сенсорные, речевые и эмоционально-волевые.

В.И. Лубовский характеризует задержанное развитие как замедление темпа всего психического развития, возникающее в результате слабо выраженных органических поражений коры головного мозга или длительных и тяжелых соматических заболеваний [29].

Г.Б. Базарбаева задержку психического развития определяет, как одну из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста, которая находит свое проявление в нарушении нормального темпа психического развития ребенка, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для конкретного возраста [4].

Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмаилова задержку психического развития определяют, как отставание в развитии психических процессов, а также незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые можно скорректировать с помощью специально организованного обучения и воспитания [56].

Н.А. Бондина, Л.Ю. Коренева задержку психического развития характеризуют медленными темпами развития эмоциональной сферы и мыслительных операций детей [3].

По мнению А.Т. Арбабаевой, К.М. Туганбековой, Г.К. Алшынбековой, задержку психического развития определяется как недостаточная сформированность познавательных процессов [1].

И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум и Н.В. Бабкина выделяют спектр различий в развитии детей с задержкой психического развития - от состояний, приближенных к уровню возрастной нормы, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до состояний, при которых требуется систематическая и комплексная психолого-медико-педагогическая коррекционная помощь [20].

Отечественные исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития (М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, К.С. Лебединская) отмечали связь между задержкой психического развития и остаточными состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии, либо во время родов, а также в раннем детстве повреждений центральной нервной системы. По их

мнению, генетически обусловленная недостаточность головного мозга ведет к существенному замедлению психического развития детей [37]. В итоге, к началу обучения в школе у детей с задержкой психического развития не сформирована физическая, физиологическая и психологическая готовность к обучению в школе [13].

В зарубежных исследованиях (Ф. Блум, С. Кертис и др.) к основным причинам нарушений познавательной деятельности детей относят среду, которая влияет на мозг, а также неблагоприятные условия появления ребенка на свет. Под такими условиями подразумеваются преждевременные роды, маленький вес, кислородная недостаточность при родах. Они считаются важными факторами, которые повышают риск повреждения головного мозга, а впоследствии, и познавательной активности [9].

В структуре познавательных процессов детей с ЗПР низкую степень развития имеют мыслительная деятельность и отставание в развитии двигательной сферы [28].

Особенности внимания детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполнения той или иной деятельности и увеличивает количество ошибок [13].

Дети с задержкой психического развития имеют малый объем памяти, испытывают трудности воспроизведения, у детей замедляется темп запоминания предложенной им новой информации, наблюдается непрочное сохранение и неточное воспроизведение материала [6].

В своих работах Т.В. Егорова говорит о том, что у детей с задержкой психического развития произвольная, механическая и непосредственная память преобладают над опосредованной, произвольной, логической [15].

Для многих детей с ЗПР характерна своеобразная структура памяти. Это проявляется иногда в большой продуктивности произвольного запоминания, но она всегда ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, что связано с более низкой познавательной активностью детей с задержкой психического развития [13].

Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская и др. ЗПР также может быть обусловлена функциональной незрелостью ЦНС.

Задержки развития могут быть вызваны различными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная деprivация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Данные нейрофизиологических исследований (Дробинская А.О., Фишман М.Н., 1995) свидетельствуют, что у большинства 6-8-летних детей, испытывающих трудности в обучении, развитие мозговых структур и связей между ними отстает от возрастной нормы. Недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью некоторых мозговых структур, в первую очередь, лобных и теменных отделов коры головного мозга.

Авторы исследования выделяют четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении.

Синдром психического инфантилизма обуславливает эмоционально-личностную незрелость ребенка, который оказывается, как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, связано с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга.

В ряде случаев, наиболее легкие формы психической незрелости клиницисты связывают с так называемой вторичной инфантилизацией, которая возникает при неправильном воспитании ребенка в семье. В любом случае, инфантилизм становится одной из причин школьной дезадаптации и неуспеваемости.

Церебрастенический синдром характеризуется низкой устойчивостью нервной системы к умственной и физической нагрузке. Церебрастенические расстройства могут возникать при различных нарушениях мозговой деятельности, чаще всего - при гипертензионно-гидроцефальном синдроме (повышении внутричерепного давления). У таких детей увеличены размеры головы, выпуклый высокий лоб, на лбу и висках выражен сосудистый рисунок (венозная сеть).

Для таких детей характерны моторная неловкость, нарушения мелкой моторики. Неустойчив эмоциональный тонус, характерна резкая смена настроения, плаксивость, склонность к апатии. Наиболее характерны для этих детей повышенная утомляемость и истощаемость, что проявляется в расстройствах внимания, слабости произвольной регуляции деятельности. В специализированные дошкольные группы и классы нередко поступают дети с гипердинамическим синдромом, при котором отмечается общая двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, импульсивность. Seriously страдает функция внимания, нарушается способность к целенаправленной деятельности, произвольной регуляции поведения. Такие дети плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы в общении со сверстниками.

В основе отклонений в формировании познавательной деятельности ребенка нередко лежит психоорганический синдром, при котором наряду с явлениями церебрастении наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. Нейрофизиологические исследования свидетельствуют, что даже при негрубых, функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях отмечаются изменения в процессах восприятия и анализа информации, ее переработке. У таких детей затруднен процесс формирования межсенсорных связей, которые обеспечивают, в частности, такие сложные виды деятельности как чтение и письмо. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации обуславливают недостатки образной сферы, зрительной и, особенно, слуховой памяти, трудности пространственной ориентировки.



У детей с психоорганическим синдромом страдает мелкая моторика, зрительно-моторная координация, что затрудняет овладение навыками самообслуживания, продуктивной деятельности (рисования, лепки), письма.

Дети с психоорганическим синдромом, как правило, отстают в речевом развитии.

Для психической сферы детей с ЗПР типичным является сочетание парциальной (частичной) недостаточности высших психических функций с сохранными. У одних детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, страдает произвольная регуляция деятельности, у других - работоспособность, у третьих более выражены недостатки внимания, памяти, мышления. Трудность построения коррекционно-педагогического процесса в условиях специальных образовательных учреждений обусловлена тем, что задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития. Как многообразны причины, обуславливающие ЗПР, так многообразны и ее проявления.

Существует несколько классификаций задержек психического развития.

Первая клиническая классификация предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1967). В данной классификации рассматриваются два варианта ЗПР.

При первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма.

При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией [37].

Интересна классификация В.В. Ковалева (1979). Он выделяет три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- задержка дизонтогенетического характера (при состояниях психического инфантилизма);
- задержка энцефалопатического характера (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха).

Четвертый вариант В.В. Ковалев связывает с ранней социальной депривацией.

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской (1980), разработанная на основе этиопатогенетического подхода.

В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Эмоционально-волевая незрелость может сочетаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это обусловлено замедленным темпом развития структур левого полушария, в первую очередь лобной и теменной областей, а также внутрислоушарных и межполушарных связей.

Вследствие этого у ребенка ослаблен контроль и регуляция деятельности. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов.

Для таких детей характерна «детскость моторики» — суетливость, порывистость, недостаточная координированность движений. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе, школьную адаптацию. В структуре нарушения на первый план выступает эмоционально - личностная незрелость.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями — сердца, почек, эндокринной системы и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт

личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, у них недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью, не позволяет ребенку достичь оптимально уровня возрастного развития. Отставание в развитии связано с регуляторной незрелостью и снижением общего психического тонуса.

3. Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и невротоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки формируются эгоцентрические установки, неспособность к волевым усилиям, к труду. В психотравмирующих условиях происходит невротическое развитие личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истерические проявления, у других - робость, боязливость, страхи, мутизм. При названном варианте ЗПР на первый план также выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У детей беден запас знаний и представлений, они не способны к длительным интеллектуальным усилиям.

4. Задержка церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей (И.Ф. Марковская, 1993):

группа А - в структуре дефекта преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т. е. в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и познавательной деятельности, выявляется негрубая неврологическая симптоматика;

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

В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте в большей степени страдает звено контроля, при втором - и звено контроля, и звено программирования, что обуславливает низкий уровень овладения детьми всеми видами деятельности (предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной, учебной, речевой). Дети не проявляют устойчивого интереса, деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивное.

ЗПР цереброорганического генеза, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее стойкой и представляет наиболее тяжелую форму ЗПР. Данная категория детей в первую очередь нуждается в комплексной медико-психолого-педагогической коррекции в условиях специальных классов и дошкольных учреждений. По своей сути эта форма ЗПР нередко выражает пограничное с умственной отсталостью состояние, что требует квалифицированного комплексного подхода к обследованию детей. Особые состояния формируются у детей и вследствие педагогической запущенности. В этих случаях у ребенка с полноценной нервной системой, но длительно находящегося в условиях информационной и часто эмоциональной депривации, наблюдается недостаточный уровень развития навыков, знаний, умений. Психологическая структура этого отклонения и его прогноз будет более благоприятен.

В знакомых ситуациях такой ребенок ориентируется достаточно хорошо, динамика его развития в условиях интенсивной педагогической коррекции будет очень существенной.

В то же время у здорового от рождения ребенка при условии ранней депривации также может наблюдаться недоразвитие тех или иных психических функций. Если ребенок не получит педагогической помощи в сензитивные сроки, то эти недостатки могут оказаться необратимыми.

По мнению У.В. Ульенковой, в плане компенсации большое значение имеют возраст ребенка, состояние его здоровья, специфика микросоциальной среды,

характер задержавшейся в развитии функции, ее сочетание с другими психологическими особенностями ребенка[54].

Важнейшим фактором, определяющим динамику возрастного развития, является своевременность, т. е. в раннем и дошкольном возрасте, организованная коррекционно-педагогическая помощь. Дети с перечисленными вариантами ЗПР могут быть направлены в специальные детские сады или дошкольные группы при массовых детских садах.

Таким образом, понятие «задержка психического развития» определяется, как нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, с замедленным темпом интеллектуальной деятельности и выражается в недостаточности общего словарного запаса и представлений, незрелости мышления.

### **1.5 Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Неуспеваемость, которая возникает на первом этапе обучения, создает трудности для нормального развития ребенка, поскольку, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с увеличивающимся объемом информации в среднем звене. Сложности в обучении возникают у детей с задержкой психического развития.

Поведение детей с ЗПР отличается своеобразием. После поступления в школу они продолжают вести себя как дети дошкольного возраста. Ведущей деятельностью является игра, но к школьному возрасту у детей с ЗПР оказывается несформированной высшая форма игровой деятельности - ролевая игра. Это игра со сложными правилами, которая подготавливает ребенка к выполнению учебной деятельности, т.е. к процессу научения в школе [38, с. 134].

Дети с ЗПР не усваивают общую программу наравне со сверстниками, испытывают трудности в учебе по причине повышенной утомляемости, неустойчивого внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления и речи, что

проявляется при выполнении различных заданий на уроках и во внеклассной деятельности.

С.В. Чебарыкова, К. В. Степанов отмечают, что у детей с ЗПР обычно присутствуют такие особенности как бедный запас сведений об окружающем их мире, существуют недостатки речи, регулярно возникают те или иные трудности, которые складываются в ходе решения задач на складывание объектов, их представление, работе по образцу с предметными картинками [51, с. 551]. Это указывает на определенный недостаток в развитии мышления, что непременно образом сказывается на процессе школьного обучения.

Мыслительную деятельность детей с ЗПР младшего школьного возраста Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени характеризуют сниженной познавательной активностью, склонностью к стереотипным решениям и непоследовательностью [15, с. 4].

Дети школьного возраста, страдающие ЗПР, обладают сниженным уровнем развития наглядно-образного мышления, у них присутствует более низкий уровень процессов обобщения и абстрагирования, а также нарушена работоспособность. У них более быстрая утомляемость, процессы анализа и синтеза информации не соответствуют нормативам возраста [35, с. 47].

Характерной особенностью детей с ЗПР является слабость мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщение, абстрагирования, умозаключения. Дети с ЗПР не могут выделить существенные признаки и провести полноценный анализ явления. Часто у них возникает трудность в объяснении своих действий и ответов, а любые рассуждения сводятся к интуитивному описанию или в зависимости от ситуации.

Недостаточная сформированность основных мыслительных операций проявляется в наибольшей степени на вербальном уровне. В ходе анализа задания дети упускают детали, возникают трудности в выделении существенных и несущественных признаков, в установлении причинно-следственных связей, обобщении.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения:

- отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию;
- необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям;
- недостаточной целенаправленностью деятельности;
- малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы:

- уровень развития внимания;
- уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок);
- уровень развития речи;
- уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов) [16].

Обычно, чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить.

У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Детям с трудом удаётся концентрироваться на заданиях. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт - все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития.

Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления.

У детей с ЗПР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь - активное средство логического мышления ребенка.

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1) Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью,

а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам.

2) Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились быстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок. Когда ребенок начинает обучаться, очень важно создать условия для того, чтобы он первоначально думал, анализировал задание [39].

3) Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может.

4) Стереотипность мышления, его шаблонность [37].

Дети с ЗПР затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия - все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной



полнотой и точностью. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники [54].

У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления:

- Анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
- Сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- Классификация (ребёнок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил) [52].

Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления - осуществление вывода из двух посылок - еще мало доступен детям с ЗПР.

Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения [56]. По мнению Ульенковой У.В., «дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления» [58].

Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

Также, выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла [15].

Одним словом, часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития.

Ряд данных нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с ЗПР период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться «взрыв» словотворчества, однако употребление неологизмов отличается рядом особенностей. Например, для образования слов одной грамматической категории может быть использован один и тот же образовательный аффикс («мост - мостик», «гроза - грозик», «соль - солик») [56].

Многие дети с задержкой развития трудно адаптируются к учебному процессу, поскольку важным фактором выступает коллектив одноклассников. Частый случай – формирование негативного отношения к учебной деятельности. В сравнении с нормальными сверстниками дети с задержкой развития характеризуются снижением уровнем познавательной активности. И проявляется это, прежде всего, в их недостаточной любознательности.

Большинство детей младшего школьного возраста продолжают быть похожими поведенческими реакциями на дошкольников - «почемучек». Эти дети задают множество вопросов относительно окружающего мира, предметов, событий, различных явлений; многие ситуации для них воспринимаются как «проблемные». На самых первых этапах школьного обучения эти вопросы часто являются поверхностными. Но постепенно дети все больше начинают интересоваться существенными, скрытыми свойствами явлений, сложными связями и отношениями между ними. Дети с задержкой психического развития в этом отношении значительно

отличаются от нормально развивающихся сверстников. Одни из них почти не задают вопросов. Это дети медлительные, пассивные, с замедленной речью.

Другие задают вопросы, которые преимущественно касаются лишь внешних свойств окружающих их предметов. Это несколько расторможенные, многословные и даже болтливые дети. Важнейшим условием успешного решения интеллектуальных задач является овладение основными мыслительными операциями - анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, сравнением. Способность выполнять эти операции - одна из существенных предпосылок овладения необходимыми формами логического мышления, без которых невозможно усвоение знаний в процессе школьного обучения [57].

Умение анализировать предметы и явления окружающей действительности - одна из основных сторон процесса познания. Об уровне сформированности у ребенка процесса анализа можно судить по количеству выделяемых им в зрительно воспринимаемом объекте или его изображении признаков, а также по особенностям анализирующего наблюдения.

Таким образом, дети с задержкой развития в начале школьного обучения недостаточно владеют одной из основных мыслительных операций.

## Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в данной главе, позволяет сделать вывод, что у детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, имеются нарушения развития операций мышления.

Недостаточный уровень сформированности мыслительных операций обуславливает трудности понимания учебных заданий младшими школьниками с ЗПР. Большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Среди общих недостатков мышления детей с ЗПР можно выделить несформированность мотивации к деятельности, отсутствие ориентировочного этапа при решении мыслительных задач, стереотипность, сниженную мыслительную активность.

У детей с задержкой психического развития отмечается снижение способности распределять и концентрировать внимание, нарушен контроль над выполняемой деятельностью, слабое развитие эмоционально-волевой сферы, отмечается ограниченный словарный запас, бедный запас сведений об окружающем их мире, регулярно возникают трудности, которые складываются в ходе решения задач на складывание объектов, их представлению, работе по образцу с предметными картинками. Это указывает на определенный недостаток в развитии мышления и накладывает свой отпечаток на процессе школьного обучения.

При задержке психического развития недостаточность мышления проявляется в слабости аналитико-синтетической деятельности, низкой способности к отвлечению и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления.

У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления:

- Анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);

- Сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);

- Классификация (ребёнок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил)

Следовательно, имеется замедленный темп мышления. Возникают трудности в процессе переключения с одного вида умственной деятельности на другой. Общее нарушение речи имеет связь с недоразвитием мышления. Именно по этой причине словесные определения устанавливаются с большой трудностью, поскольку отсутствует связь с конкретными ситуациями.

## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Методы исследования мыслительной деятельности у младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Целью исследования является выявление особенностей мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

Исследование было проведено на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Солонцовская средняя общеобразовательная школа имени генерала С.Б. Корякова.

В исследовании приняли участие 12 учащихся с диагнозом ЗПР. Экспериментальная группа представлена в приложении 1.

Выдвинута гипотеза о том, что мышление детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличается выраженным своеобразием и особенностями развития, а именно отмечается отставание в развитии наглядно-образного и понятийного мышления, а также словесно-логическое мышление у рассматриваемой категории детей развито значительно хуже, нежели наглядно-образное.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

1) Методика диагностики особенностей мышления детей «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» Р.С. Немова.

2) Методика «Анализ образца» А.Л. Венгера

3) Методика «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра

Методика диагностики особенностей мышления детей «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» направлена на выявление основ теоретического мышления, мыслительных операций.

Ученику предлагают 20 вопросов, на которые он должен дать логически правильный ответ.

Определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах - это операции мышления, оценивая которые можно судить о степени развития у ребенка интеллектуальных процессов.

Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на предложенную серию вопросов. Ход исследования представлен в приложении 5.

Методика «Анализ образца» направлена на выявление уровня развития таких операций мышления как сравнение, анализ и синтез, а также умение действовать по образцу, сформированности наглядно-действенного мышления.

Ученику предложили сложить из спичек по памяти человека. На столе перед ребенком выкладывается из спичек фигурка человека так, чтобы образец не соответствовал детскому стандартному варианту. Сначала проверяющий спрашивает: «Что это? Если ребенок сам не говорит, что это - человек, то ему сообщают это. Далее проверяющий говорит: «Я хочу, чтобы ты мне сделал точно такого же. Внимательно посмотри. Запомнил? Ты рядом с этим человечком сделай точно такого же». Образец закрывают листом, ребенку дают спички и указывают место на столе рядом с листом, где он должен выполнить задание. Во время проведения этой методики внимание ребёнка не следует обращать ни на какие особенности исходной фигуры, говорится только - «внимательно посмотри». Ход исследования представлен в приложении 6.

Методика «Исключение лишнего» направлена на исследование способности обобщения, абстрагирования, анализа, словесно-логического мышления. Методика имеет два варианта: первый - исследование на предметном, второй - на вербальном материале. Ученику предлагается набор из четырех карточек и предлагают выбрать лишнюю карточку, а остальные назвать одним словом. Аналогично происходит исследование на вербальном уровне. Каждый выбор ученик объясняет, почему он исключил то или иное слово, предмет. Ход исследования представлен в приложении 7.

## 2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Анализ результатов выполнения методики «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» показал, что 2 младших школьников с ЗПР (16,7%) с заданием справились на высоком уровне (рис. 3).

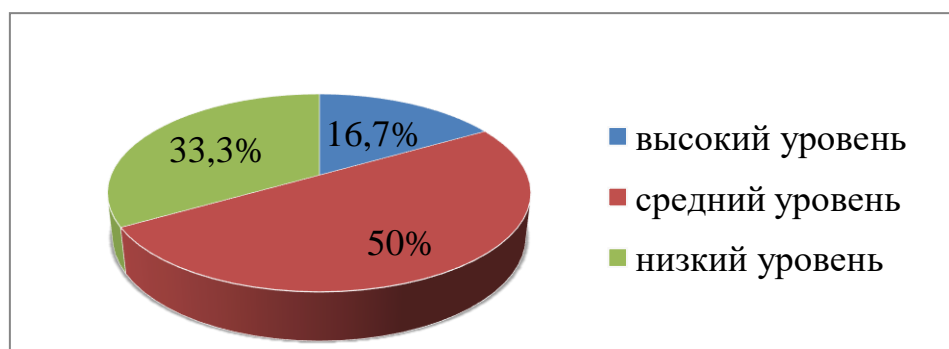


Рисунок 3. Гистограмма 1.–Результаты методики «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» Р. С. Немов. Уровень развития мышления у младших школьников с ЗПР. Констатирующий этап эксперимента.

У 6 школьников с ЗПР (50%) получилось верно объяснить только половину названных понятий, что позволяет делать вывод о среднем уровне развития словесно-логического мышления.

4 школьника с ЗПР (33,3%) верно ответили лишь на 3 вопроса, остальные вопросы оставили без ответа. Такой результат свидетельствует о низком уровне развития словесно-логического мышления. Данная группа детей затруднялась с подбором нужных слов-антонимов.

Следствием данных затруднений является недостаточное развитие уровня словарного запаса, не освоены законы словоизменения и словообразования. У младших школьников, также, возникали сложности в определении родовидовых отношений, назывании детенышей животных, различных действий.

Ученики не смогли продемонстрировать свое умение рассуждать теоретически и выстраивать умозаключения, исходя из этого, следует сделать вывод, что теоретическое мышление недостаточно сформировано на этом этапе возрастного периода. Уровень развития определения понятий, выяснение их причин, определение



всевозможных сходств и различий в объектах у детей с ЗПР находится на недостаточном уровне. Причиной этого служит скудный словарный запас, низкий уровень познавательной активности детей с ЗПР. Дополнительные сведения о результатах исследования представлены в приложении 2.

Дети проявили стойкий интерес в ходе выполнения «Анализ образца» наблюдалась заинтересованность младших школьников с ЗПР заданием, для них было важно получить позитивный результат своей работы. Подробное описание результатов представлено в приложении 3.

5 младших школьников с ЗПР (41,7%) выполнили данное задание на среднем уровне (рис. 4). При конструировании дети допустили ошибки, были неправильно расположены спички. Таким образом, что головки спичек имели направление разные стороны. Это и отличало их работу от предложенного образца. Детями не была учтена ширина между частями человека: «туловищем» и «руками», «ногами». После того, как психолог указал на эти критерии, дети выполнили задание верно.

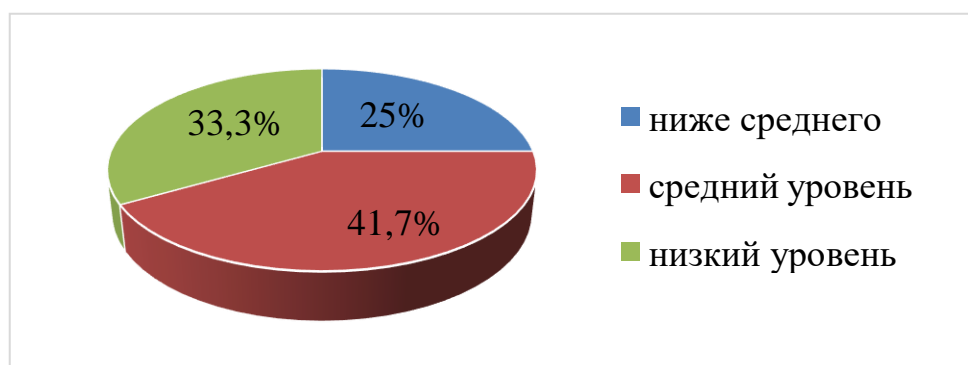


Рисунок 4. Гистограмма 2.- Результаты методики «Анализ образца»

А.Л. Венгер. Уровень развития мыслительных операций - сравнение, анализ и синтез младших школьников с ЗПР. Констатирующий этап эксперимента.

Работа детей была выполнена аккуратно, но отмечаются некоторые отличия при сравнении с образцом. Школьники выполняли задание в медленном темпе, поскольку постоянно сравнивали свою модель с образцом, но все равно допускали ошибки.

3 младших школьников с ЗПР (25%) справились с заданием на уровне ниже среднего. В ходе выполнения задания им потребовалась значительная помощь

педагога. При выполнении работы данная группа детей имела допущенные ошибки в расположении спичек, на которое им указал психолог. Они не справились с самостоятельным исправлением своих допущенных ошибок. Работа была выполнена не аккуратно.

4 школьника с ЗПР (33,3%) справились с заданием на низком уровне. В процессе выполнения задания детям регулярно нужна была помощь психолога. У них были допущены ошибки как в расположении спичек, так и не обращали внимание на нужное расстояние между «туловищем» и «руками», «ногами». Получившееся изображение человека в значительной степени отличалось от заявленного образца. В сравнении своей схематической модели с эталоном, они не обратили внимание на существенные расхождения. Исправить допущенные ошибки ребятам не удалось, эта группа детей имела высокую отвлекаемость в процессе выполнения задания.

Таким образом, дети с ЗПР обладают низким уровнем сформированности операций логического мышления. Операции сравнение, анализ и синтез у младших школьников находится на недостаточно высоком уровне развития.

Результаты выполнения методики «Исключение лишнего» показали, что 2 младших школьников (16,6%) справились с заданием на достаточно высоком уровне. Эти дети правильно определили лишнее слово. У этой группы детей возникли сложности при выявлении родового понятия для серии слов и «лишнего» слова: «Молоток, клещи, пила, гвоздь, топор», а также «Самолет, телега, человек, корабль, велосипед».

5 школьников с ЗПР (41,7%) справились с заданием на среднем уровне (рис. 5). Дети проявили свою самостоятельность и почти сами выделили нужное слово. Но были выявлены такие трудности, как определение лишнего слова были в следующих рядах: «Молоток, клещи, пила, гвоздь, топор»; «Дом, мачта, машина, корова, дерево».

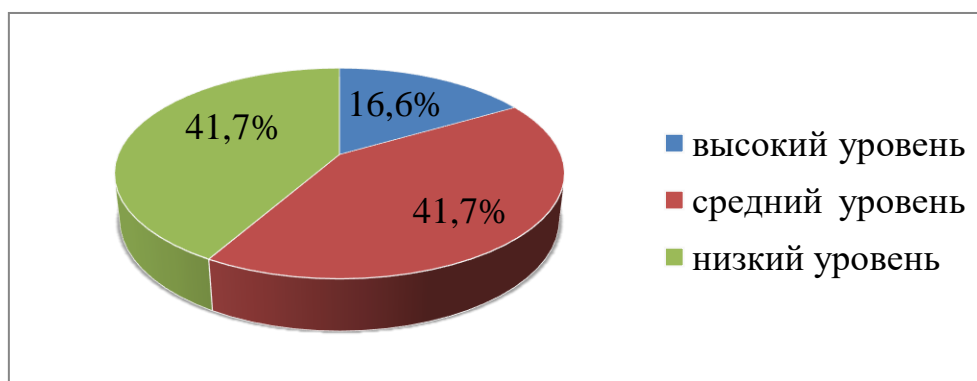


Рисунок 5. Гистограмма 3.–Результаты методики «Исключение лишнего» (Р. Амтхауэр). Уровень развития способности обобщения, абстрагирования, анализа, словесно-логического мышления. Констатирующий этап эксперимента.

Во многих рядах у детей не получилось верно подобрать родовое понятие, но смогли представить в форме описательного понятия. Например: шнурки - ими обычно завязывают ботинки, чтобы они не падали с ног. Молоток, клещи, пила, топор – это есть у папы, он чинит дома, когда что-то сломается.

5 младших школьников с ЗПР (41,7%) справились с заданием на низком уровне. Труднодоступным для детей было исключение лишнего слова, и, конечно, родовое понятие не определили. В процессе выполнения задания детям регулярно требовалась помощь, самостоятельно они не справлялись. Например, в ряду «Молоко, сливки, сало, сметана, сыр», ученики исключили лишнее слово «молоко», обосновывая свой выбор тем, что его можно пить. В ряду «Береза, сосна, дерево, дуб, ель», детям не удалось исключить лишнее слово, объясняя это родовым понятием - деревья. Дополнительные сведения о результатах исследования представлены в приложении 4.

Анализ выше представленных результатов младших школьников с ЗПР показал, что процессы обобщения и абстрагирования развиты на среднем и низком уровне.

В целом, результаты исследования показали, что дети младшего школьного возраста с ЗПР, обладают сниженным уровнем развития мышления, у них низкий уровень процессов обобщения и абстрагирования, нарушена работоспособность. Дети быстрее утомляются. У детей при обобщении допускаются ошибки

относительно расширения или сужения слова, являющегося обобщающим, возникает трудность в объяснении своих действий и ответов, все рассуждения сводятся к интуитивному описанию или в зависимости от ситуации.

Гипотеза исследования, предполагающая, что у младших школьников с ЗПР отмечается отставание в развитии наглядно-образного и понятийного мышления, словесно-логическое мышление развито значительно хуже, нежели наглядно-образное, подтвердилась.

## Выводы по второй главе

Исследование особенностей мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что у детей возникают трудности при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления, слабо развито у них наглядно-действенное мышление, недостаточный уровень сформированности мыслительных операций обуславливает трудности понимания учебных заданий.

У детей наблюдается слабая устойчивость внимания, легкая отвлекаемость, низкая работоспособность, несформированность основных мыслительных операций, нарушение речи.

У младших школьников с задержкой психического развития имеются недостатки по каждому из параметров понимания, по которым определяется успешность понимания, как результата мыслительной деятельности: глубина, отчетливость и полнота с учетом самостоятельности выполнения заданий. Процесс формирования мыслительных операций является замедленным.

Гипотеза исследования, предполагающая, что у младших школьников с ЗПР отмечается отставание в развитии наглядно-образного и понятийного мышления, а также словесно-логическое мышление развито значительно хуже, нежели наглядно-образное, подтвердилась.

## **ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **1.1 Научно-теоретические основы организации процесса развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития**

Психологическая коррекция является одним из важнейших звеньев в системе психологической помощи детям с различными нарушениями психического развития. Данной проблеме посвящено достаточно много публикаций современных авторов: И.И. Мамайчук, Е.С. Слепович, М.М. Семаго и Н. Я. Семаго и др.

Особенно важно на современном этапе создание модели коррекционной работы с детьми с ОВЗ, основанной на единой теоретической концепции психического развития ребенка. Примером такой модели может стать концепция Е.С. Слепович и А.М. Полякова [6], работа которых опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и теорию деятельности А.Н. Леонтьева. Основная цель этой системы коррекции – помощь в проектировании и коррекционной работы с детьми, имеющими легкие отклонения в интеллектуальном развитии.

Данная модель предполагает учет ряда позиций, определяющих форму и содержание деятельности специалиста с целью развития высших форм поведения и психической деятельности ребенка. Выделяются следующие позиции:

1. Соотношение факторов, влияющих на возникновение особенностей и дефектов психического развития. Среди них можно назвать:
  - Органический дефект (проявляющийся в первичном дефекте);
  - Социальные факторы – обучение и воспитание (проявляющиеся в поведении и отношении к ребенку взрослого);
  - Индивидуальные психологические особенности самого ребенка (как он сам переживает, понимает, воспринимает и т.д. происходящее).

Учитывая влияние каждого из факторов на формирование отклонений в психофизическом развитии конкретного ребенка, можно будет определить

возможности, задачи и методы коррекционной работы. В дифференциации указанных факторов при диагностике развития конкретного ребенка особое место принадлежит методу клинической беседы, проводимой как с самим ребенком, так и его родителями [6, с. 201].

2. Соотношение деятельности психолога и педагога. Психолог выступает главным образом как разработчик, а педагог – как реализатор коррекционных программ.

3. Содержательная наполненность коррекционной работы определяется ведущим видом деятельности ребенка в конкретном возрасте: игровой, учебной и т.д. Отчасти в этом проявляется возрастно-ориентированный подход к психокоррекции.

4. При организации коррекционной работы следует учитывать возможности развития ребенка – его зону ближайшего развития. Зона ближайшего развития является по степени сложности задач, с которыми ребенок может справиться с помощью взрослого. При этом помощь может оказываться на разных уровнях: от стимулирующей («посмотри внимательней», «подумай» и др.) и организующей (организовать последовательность действий ребенка, привести пример и др.) до обучающей (создать условия для овладения ребенком теми или иными средствами и способами решения задачи).

Определение зоны ближайшего развития ребенка позволяет сделать прогноз психического развития в каждом конкретном случае, а также подобрать форму коррекционно-развивающих занятий в соответствии с возможностями ребенка.

5. Необходимо учитывать, что взрослый выступает для ребенка образцом деятельности и отношений с миром (поведения, мышления, переживаний и др.), является источником развития. В связи с этим необходимо: а) предлагать ребенку такие образцы, б) создавать условия, в которых ребенок сам может принимать эти образцы как свои собственные (например, создание определенной атмосферы, учет индивидуально-личностных и возрастных особенностей ребенка во время занятий и др.).

Для эффективного оказания психологической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью необходимо представлять особенности поведения взрослого на различных этапах коррекционной работы.

На первом этапе коррекционной работы взрослый фиксирует тактику спокойного выжидания на фоне доброжелательного отношения к ребенку без каких-либо попыток организации его деятельности. Это необходимо для создания атмосферы доверия и снижения тревожности ребенка.

На втором этапе взрослый организует деятельность ребенка, демонстрируя образцы ее осуществления (например, образцы ролевого поведения в игре).

На третьем этапе взрослый в основном наблюдает за деятельностью ребенка и помогает ему в затруднительных ситуациях, а также помогает совершенствовать и усложнять замыслы (например, незаметно наталкивая ребенка на мысль о том, в каком направлении можно развить сюжет ролевой игры).

6. Необходимо учитывать эталонные представления специалиста, работающего с ребенком, о норме психического развития. Существуют разные варианты представлений о норме психического развития:

1. Норма как норматив, принятый в конкретной социокультурной среде;
2. Норма как отсутствие патологии;
3. Сведение отклонений в развитии к специфичности ребенка;

4. Норма как социокультурный идеал (эталон). Нормой психического развития полагается не среднестатистический норматив, присущий обществу, а тот идеал, который может быть достигнут ребенком в определенных условиях его развития.

Для создания и реализации психокоррекционных программ, подчиненных цели развития высших форм поведения и психической деятельности ребенка, необходимо также определить основные задачи психологической коррекции. Эти задачи определены в трех основных психокоррекционных блоках, которые взаимосвязаны и взаимодополняемы. Это диагностический блок, собственно коррекционный блок и прогностический блок [2, с. 53].



В диагностический блок входят диагностика психического развития ребенка и диагностика социальной среды.

Диагностика психического развития ребенка включает в себя:

- всестороннее клинико-психологическое изучение личности ребенка и его родителей, системы их отношений;
- анализ мотивационно-потребностной сферы ребенка и членов его семьи;
- анализ развития сенсорно-перцептивных и интеллектуальных процессов и функций.

Диагностика социальной среды требует анализа неблагоприятных факторов социальной среды, травмирующих ребенка, нарушающих его психическое развитие, формирование характера личности, и социальную адаптацию.

Собственно коррекционный блок включает в себя следующие задачи:

- помощь ребенку в разрешении психотравмирующих ситуаций;
- формирование продуктивных видов взаимоотношений ребенка с окружающими (в семье, в группе);
- повышение социального статуса ребенка в коллективе;
- развитие у ребенка компетентности в вопросах нормативного поведения;
- формирование и стимуляция сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов у детей;
- развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения;
- формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психокоррекционный процесс;
- создание в детском коллективе, где обучается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, атмосферы принятия, доброжелательности, открытости, взаимопонимания.

Здесь на первый план выступает работа психолога не только с близким социальным окружением ребенка (семьей), а также с педагогами, которые обучают ребенка, и через них с другими детьми группы, друзьями и знакомыми. Это одна из

главных задач, так как социальная интеграция ребенка с легкой интеллектуальной недостаточностью в обществе является важным фактором всестороннего воспитания его личности и личностного роста.

Прогностический блок психокоррекции направлен на проектирование психофизиологических, психических и социально-психологических функций ребенка. В ходе коррекции перед психологом встают следующие вопросы:

1. проектирование возможных изменений в развитии познавательных процессов и личности в целом;

2. определение динамики этих изменений.

Это позволяет психологу объективно судить о потенциальных возможностях личности ребенка и дать прогностическую оценку ее развития.

При построении прогностических оценок психолог должен уделить особое внимание активности ребенка. Психопрогностическая оценка не должна включать в себя определение только одного-единственного пути дальнейшего развития ребенка. Необходимо выделение ряда различных, в том числе альтернативных вариантов, с указанием тех условий, в которых может реализоваться личность субъекта психокоррекционных воздействий.

Для решения коррекционных задач при работе с младшими школьниками используются следующие виды деятельности: игровая и продуктивная деятельность, а также деятельность, связанная с соблюдением разнообразных правил и режима (это может быть закрепление определенных навыков самообслуживания, следование правилам поведения и взаимодействия с другими людьми, а также совершение игровых действий по жестко предписанному извне набору правил).

Предлагаемая система коррекции включает занятия, сгруппированные по следующим основным направлениям:

1. формирование системы отношений ребенка с окружающим социальным и предметным миром (мотивационно-смысловая сторона деятельности) через игру как совместную деятельность и развитие потребности в учебной деятельности, а также создание определенного отношения взрослого к ребенку и формирование у него образа «Я»;

2. формирование у ребенка способности к самостоятельному построению замысла деятельности через формирование игры как деятельности, продуктивную деятельность и развитие творческого мышления.

3. формирование практических и умственных действий (операционально-технической стороны деятельности) через предметную деятельность, сюжетно-ролевые и дидактические игры;

4. формирование произвольности поведения и психических функций (овладение собственной деятельностью) посредством режиссерских игр, продуктивной деятельности и формирование произвольности психических функций (восприятия, речи и др.).

Основной целью психологической коррекции детей с задержкой психического развития является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивационно-познавательной деятельности.

Важным принципом психологической коррекции познавательных процессов личности детей является учет формы и степени тяжести задержки психического развития. Например, у детей с психофизическим инфантилизмом в структуре познавательного дефекта определяющая роль принадлежит недоразвитию мотивационной стороны учебной деятельности.

Поэтому психокоррекционный процесс должен быть направлен на развитие познавательных мотивов. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается тотальное недоразвитие предпосылок интеллекта: зрительно-пространственного восприятия, памяти, внимания. В связи с этим коррекционный процесс должен быть направлен на формирование этих психических процессов, на развитие навыков самоконтроля и регуляции деятельности.

Для удобства анализа нарушения познавательной деятельности целесообразно выделить три основных блока психокоррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и блок контроля (таблица 8).

Таблица 8 – Основные блоки психокоррекционного процесса.

Наименование блока	Содержание блока	Психокоррекционные задачи	Формы ЗПР
Мотивационный блок	Неумение ребёнка выделить, осознать и принять цели действия.	Формирование познавательных мотивов: создать проблемные учебные ситуации; стимулировать активность ребёнка на занятиях.  Обратить внимание на тип семейного воспитания.  Приёмы: создание игровых учебных ситуаций; дидактические и развивающие игры.	Психофизический инфантилизм.  Психогенные формы ЗПР.
Блок регуляции	Неумение планировать свою деятельность во времени и по содержанию.	Обучить ребёнка планированию своей деятельности во времени.  Предварительно организовать ориентировки в заданиях. Предварительно проанализировать с	Соматогенные формы ЗПР.  Органический инфантилизм.  ЗПР церебрально-органического генеза.

		ребёнком используемые способы деятельности. Приёмы: обучение детей продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, моделированию).	
Блок контроля	кон- Неумение ребёнка контролировать свои действия и внести необходимые коррективы по ходу их выполнения.	Обучить контролю по результатам. Обучить контролю по способу деятельности. Обучить контролю в процессе деятельности. Приёмы: дидактические игры и упражнения на мышление, память, внимание. Обучение конструированию и рисованию по моделям.	ЗПР церебрально-органического генеза. Соматогенная форма ЗПР. Психогенная форма ЗПР.

Таким образом, осуществляя работу по организации психологической коррекции младших школьников с задержкой психического развития, важнейшей задачей для психолога и других специалистов является выбор оптимальной модели,

концепции, в свете которой коррекционный процесс будет иметь наибольшую эффективность, оптимизировать развитие психических процессов и функций, личностных свойств каждого ребенка.

### **3.2. Методические рекомендации по коррекции и развитию мышления у младших школьников с задержкой психического развития**

Результаты изучения методической литературы по проблеме исследования и результатам констатирующего эксперимента подтвердили, что у младших школьников с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; имеются нарушения развития операций мышления.

В следствии проведенного исследования, мной была составлена «Программа психологической коррекции мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития».

Коррекционная работа обеспечивает организацию мероприятий, которые способствуют личностному развитию учащихся, коррекции недостатков в психофизическом развитии и способствует освоению содержания учебного материала.

Педагог-психолог определяет направления, приемы и методы коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий с учетом особенностей развития ребенка и решением консилиума образовательного учреждения. Одной из главных задач является разработка ориентированных программ психологической помощи в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей с ЗПР.

Ведущими направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ЗПР, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

1. развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
2. развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
3. формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Цель программы: коррекция и развитие мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

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

Возраст: 9-11 лет

Основные формы работы:

- входная, промежуточная и итоговая диагностика;
- коррекционно-развивающие занятия с детьми при использовании различных методов и средств, направленные на коррекцию мыслительных операций;
- развитие и тренировка механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости);
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

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

(Приложение 8.)

<b>№</b>	<b>Наименование разделов</b>	<b>Планируемые результаты</b>	<b>Кол-во часов</b>
1	Входная диагностика	Диагностика особенностей мышления	1
2	Коррекционный блок	Развитие логического мышления (обобщение).	4
		Формирование правильных и устойчивых представлений об ориентировке в пространстве. Развитие пространственной ориентации.	4

		Формирование умения группировать и упорядочивать предметы на основе определенного качественного признака, сравнивать множества по количеству, путем установления взаимно-однозначного соответствия.	5
		Развитие умения устанавливать сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам. (конкретизация, сравнение, синтез, абстрагирование). Развивать логическое мышление.	6
3	Блок оценки эффективности коррекционных воздействий	Промежуточная диагностика мышления	1
4	Коррекционный блок	Развитие зрительно - вербального анализа и синтеза, пространственных представлений.	4
		Развитие наглядно – образного мышления.	4
		Развитие процесса анализа, точности произвольных движений, установление закономерностей на абстрактном материале.	4
5	Блок оценки эффективности коррекционных воздействий	Итоговая диагностика особенностей мышления	1



Данная программа может быть использована для учащихся младших классов (2-4 классы).

Мной составлена специальная программа для детей с задержкой психического развития, которая направлена на коррекцию и развитие мышления у младших школьников. Данная программа подразумевает учёт психологических особенностей детей с ЗПР. При работе с этой категорией детей необходимо учитывать: повышенную утомляемость, низкую работоспособность, недостаточную сформированность логического мышления, пространственного восприятия, активной функции внимания; незрелость эмоционально-волевой сферы.

Программа психологического сопровождения детей с задержкой психического развития представляет собой специальный комплекс психологических занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности, таких как мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация), зрительно-моторная координация, устойчивость и объем внимания.

Коррекционный блок состоит из 34 занятий продолжительностью 40 минут. Занятия могут проводиться в групповой и индивидуальной форме 1 раз в неделю. Основу коррекционных занятий составляют следующие принципы: системность и последовательность; индивидуально-дифференцированный подход; максимальное использование игровых методов обучения; психологическая безопасность.

Таким образом, важным является для качественной коррекции и развития мышления у детей с ЗПР, обучающихся в младшем школьном звене, чтобы родители, педагоги и психологи предъявляли ему одинаковые требования, а не каждый взрослый по своим критериям. Такого результата можно успешно достичь если основываться на принципе единства и системного организационного процесса.

Родителям немало важно организовывать процесс деятельности ребёнка, учебный, воспитательный и даже бытовой. Работая в комплексе со специалистами, это будет способствовать более быстрому процессу коррекции и развитию мыслительных операций.

## Выводы по третьей главе

Одним из важнейших направлений учебно-воспитательного процесса является формирование у обучающихся навыков самостоятельной деятельности, умения организовывать, планировать свою деятельность и осуществлять действия самоконтроля. Очень важно развивать у ребенка наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, которые представляют собой генетически самые ранние формы мышления. Их полноценное и всестороннее развитие необходимо для формирования сложных форм мыслительной деятельности.

Говоря о наглядно-действенном мышлении - представляющем один из видов мышления, важно отметить его отличительную характеристику. Он выделен, опираясь не на тип предложенной задачи, а на то, как ребенок ее решает. Решение любой творческой задачи сопровождается наблюдением ребенка за реальными объектами и их взаимодействием, а также при помощи выполнения материальных преобразований, необходимых для этой задачи, в которых участвует сам субъект мышления.

Эффективная динамика развития детей с задержкой психического развития отмечается тогда, когда своевременно осуществляется психологическая коррекция, педагогическая коррекция и обучение ведутся с учетом всей исходной ситуации, неравномерности и дисгармоничности развития интеллекта и личности данной категории детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашего проведенного исследования было выяснено, что задержка психического развития - это состояние, характеризующееся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, имеющая тенденцию к компенсации в условиях специального обучения и воспитания.

Младшие школьники с ЗПР имеют потенциальные возможности к выполнению логических операций при работе с заданиями. Многим ученикам задания были интересны, они с удовольствием приступали к их выполнению. Были при этом дети и пассивные в выполнении заданий, боялись совершить ошибку, действовали неуверенно.

Результаты анализа подтвердили, что у младших школьников с ЗПР наблюдается отставание в развитии следующих видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; имеются нарушения развития операций мышления.

Уровень развития наглядно-действенного мышления практически соответствует возрастным нормам. Исключение лишь составляют дети с выраженной задержкой психического развития. В основном, дети с ЗПР выполняют задания правильно и хорошо, но некоторым требуется стимул для выполнения, а некоторым важно, чтобы повторили задание и дали установку сосредоточиться.

Словесно-логическое мышление –это наивысший уровень мыслительного процесса. В большинстве случаев детям с ЗПР создает препятствие бедность понятийного словаря и не сформированность навыков установления логической связи, либо возникают трудности с пониманием взаимоотношения предметов и явлений. В этом случае словесно-логическое мышление только начинает развиваться.

У детей младшего школьного возраста с задержкой психического на ранних этапах обучения отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, которое необходимо для того, чтобы успешно решать поставленные интеллектуальной задачи.

Похожая ситуация выявлена при изучении процесса обобщения. Имеется недостаточное развитие операции обобщения у детей с ЗПР, это явно проявляется при выполнении заданий на классификацию предметов по родовой принадлежности. Здесь трудность заключается в усвоении ими специальных терминов, определений. Это относится и к видовым понятиям. Порой дети знают какой-либо объект, но чаще всего не могут вспомнить его название.

В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят диффузный, плохо дифференцированный характер. Большинство детей хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы) не представляет для них особых трудностей, они справляются с этим заданием почти так же успешно, как и нормально развивающиеся дети. Незначительное число допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы. При классификации сложного геометрического материала продуктивность выполнения работы несколько снижается. Лишь немногие выполняют такое задание безошибочно. Одна из распространенных ошибок – подмена задачи более простой.

При поступлении в школу, дети сталкиваются с многочисленными затруднениями в образовательном процессе. Основной причиной выступает то, что у детей недостаточно развиты интеллектуальные операции, которые являются необходимым компонентом мыслительной деятельности. Под этими операциями подразумеваются: анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование. Дети с ЗПР при самостоятельном анализе выделяют значительно меньше признаков, чем нормально развивающиеся сверстники. Но, важно отметить, что ситуация значительно меняется, если детям оказывается необходимая помощь (например, объяснение принципа решения или выполнение подобного задания под руководством учителя).

Аналогичная картина наблюдается и при выполнении заданий на обобщение различных объектов, а также на абстрагирование какого-либо заданного признака предметов. Уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключения составляют дети с

выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Самыми распространенными ошибками детей с задержкой психического развития являются подмена сравнения одного объекта со всеми остальными попарными сравнениями (что не дает подлинного основания для обобщения) или обобщение по несущественным признакам.

Следовательно, родителям немало важно организовывать процесс деятельности ребёнка, учебный, воспитательный и даже бытовой. Работая в комплексе со специалистами, это будет способствовать более быстрому процессу развития мыслительных операций.

Основной целью психокоррекционного процесса является развитие и гармонизация структуры личности ребенка, выявление причины отклонений от нормы и устранение выявленных отклонений посредством комплексного подхода и создания необходимых условий.

В процессе психологической коррекции с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями целесообразно использовать многообразные коррекционные приемы, методы и технологии с учетом степени тяжести, особенностей социальной среды, а также его индивидуально-ориентированных характеристик. Диагностический этап в составлении коррекционной системы является основой направленности работы и решающим моментом в эффективности коррекции и развития выбранного направления. Следует проводить промежуточную диагностику для того, чтобы отследить динамику показателей, если показатели отрицательные, то предполагается изменение направленности работы, либо осуществляется подбор наиболее эффективных методов воздействия для изменения показателей в положительную сторону. Степень тяжести, безусловно, влияет на прогрессию показателей. Чем выше степень тяжести интеллектуального

нарушения, тем больше времени требуется для того, чтобы динамика в изменении показателей прогрессии была более существенной.

В коррекционной системе в работе с детьми с ЗПР следует обращать внимание на методы в игровой форме, уделять внимание продуктивным видам деятельности: лепка, рисование, конструирование, лего, различные игры с предметами, игрушками, возможна организация театральной деятельности, например, пальчиковый театр. Творческий подход позволяет активизировать разные стороны познавательных процессов за счет того, что дети проявляют устойчивый интерес к этим видам деятельности. Дети в таких видах деятельности достаточно хорошо проявляют себя и свои сильные стороны. Используя эту модель в работе, можно ближе познакомиться с особенностями детей, что позволит найти эффективный способ взаимодействия и грамотно выстроить коррекционно-развивающий процесс, сочетая различные способы и методы.

При организации коррекционной работы, следует опираться на сформированный вид мышления. Значительное отставание в развитии мышления говорит о том, что психокоррекционная работа необходима с целью формирования интеллектуальных операций и активизации познавательной активности.

Обучение детей с интеллектуальными особенностями в развитии осуществляется в общеобразовательных учреждениях. Для детей, имеющих интеллектуальные нарушения, создаются особые условия, предусмотренные Федеральным образовательным стандартом. Диагноз ЗПР устанавливается по результатам диагностирования ребенка психолого-медико-педагогической комиссией. Учителям и специалистам в заключении представлены рекомендации, методы и средства по организации учебного и коррекционного процесса. На основе заключения комиссии разрабатывается адаптированная программа для освоения общеобразовательной программы с учетом индивидуальных характеристик. А также, прописаны рекомендуемые специалисты, которые необходимы для оказания помощи в коррекции и развитии личности ребенка.

Таким образом, на основании вышеизложенного, я делаю вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается отставание в развитии всех

форм мышления, это обуславливают нормативы возрастного периода. Особенность словесно-логического мышления определяется тем, что оно значительно слабо развито в сравнении с наглядно-образным мышлением.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арбабаева А. Т. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития. / А. Т. Арбабаева, К. М. Туганбекова, Г. К.
2. Алшынбекова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 12-1. - С. 141.
3. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: пособие для школьного психолога. / Н. В. Бабкина. - М.: Школьная Пресса, 2006. - 80 с.
4. Базарбаева Г. Б. Развитие психических процессов у детей с задержкой психического развития. / Г. Б. Базарбаева. // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс] URL: <http://scienceforum.ru/> (дата обращения: 07.08.2020)
5. Бондина Н. А. Особенности коррекционно-развивающей работы по формированию пространственно-временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития. / Н. А. Бондина, Л. Ю. Коренева. // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - №4. - С. 6-8.
6. Водяха Ю. Е. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. - 109 с.
7. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей с ЗПР. - Ярославль, 2017г.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. / Л. С. Выготский. - М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. - 193 с.
9. Гаджилшгомедова Т. Г. Проблемы познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. / Т. Г. Гаджилшгомедова. // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - С. 301-306.
10. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. / П. Я. Гальперин. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
11. Данилова Н. Н. Психофизиология: учебник для вузов. / Н. Н. Данилова. - М.: Аспект Пресс, 2015. - 373 с.



12. Дети с задержкой психического развития. / Т. А. Власова; под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. - М.: Педагогика, 1984. - 119 с.
13. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология». / Н. Д. Соколова; под ред. Н. Д. Соколовой, Л. В. Калининской. - М.: Гном и Д, 2005. - 448 с.
14. Дружинин В. Н. Психология: учебник для вузов. / В. Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2010. - 656 с.
15. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления детей, отстающих в развитии. / Т. В. Егорова. - М.: Педагогика, 1973. - 150 с.
16. Зейгарник Б. В. Патопсихология: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., стереотип. / Б. В. Зейгарник. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 208 с.
17. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов-на/Д., Феникс, 2008
18. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] URL: <https://www.logopedmaster.ru/sites/default/files/2017-05/Клинико-психолого-педагогическая%20характеристика%20детей%20с%20задержкой%20психического%20развития.pdf> (дата обращения: 07.10. 2019)
19. Конева И. А. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития. / И. А. Конева, С. В. Романова. // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №6. - С.1531.
20. Коробейников И. А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект. / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина. - М.: Просвещение, 2013. - 48 с.
21. Кочегарова Ю. С. Изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития. / Ю. С. Кочегарова. [Электронный ресурс]. // Современные научные исследования и инновации. - 2015. - № 4. - Ч. 5 URL: [http:// web.snauka.ru/](http://web.snauka.ru/) (дата обращения: 25.08.2020).

22. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Академия, 2017. 432 с. с. 337
23. Крутецкий В. А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1980. - 352 с.
24. Кручинин В. А. Психология развития и возрастная психология: учеб. пос. для вузов / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. - 219 с.
25. Крылов А. А. Психология: учебник для вузов. / А. А. Крылов. - М.: Проспект, 2009. - 743 с.
26. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие. — М., 2002 (8)
27. Левченко И. Ю. Патопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / И. Ю. Левченко. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 232 с.
28. Летова Е. А. Коррекция мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития на основе использования средств физической культуры. / Е. А. Летова. //Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2012. - С. 166-172.
29. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). / В. И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1978. - 224 с.
30. Маклаков А. Г. Общая психология. / А. Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2001. - 592 с.
31. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2006.
32. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2004
33. Нуркова В. В. Общая психология: учебник для вузов / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 524 с.
34. Общая психология: учебное пособие / Н. П. Анисимова; под ред. Н. П. Анисимовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 492 с.

35. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Л. В. Кузнецова; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2003. - 480 с.
36. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017036830> (дата обращения: 09.12.2017)
37. Певзнер М. С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы. / М. С. Познер. // Дефектология. - 2003. - №6. - С. 3-12.
38. Петровский А. В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 512 с.
39. Первушина, О. Н. Общая психология. Методические рекомендации / О. Н. Первушина. – М. : 2003. – 87 с.
40. Переслени, Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1993.– №5. – С. 3-10.
41. Психология: учебное пособие. / Е. В. Казаков; под ред. Е. В. Казакова, М. В. Корехова, Э. В. Леус. - Архангельск: РАО, 2018. - 237 с.
42. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / А. С. Обухов; под ред. А. С. Обухова. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 583 с.
43. Развитие когнитивных способностей у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] URL: [https://e-notabene.ru/psp/article\\_9135.html](https://e-notabene.ru/psp/article_9135.html) (дата обращения: 24.03.2020)
44. Развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] URL: <http://vestnikpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=11521>
45. Развитие мыслительных операций обобщения и классификации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их особенности [Электронный ресурс] URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/24625-statyya->

razvitie-myslitelnyh-operaciy-obobscheniya-i-klassifikacii-u-detey-mladshego-shkolynogo-vozrasta-s-zaderghkoy-psihicheskogo-razvitiya-i-ih-osobennosti (дата обращения: 09.04.2020)

46. Реан А. А. Психология и педагогика. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. - СПб.: Питер, 2015. - 432 с.
47. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
48. Смирнова О. Е. Детская психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. / О. Е. Смирнова. - М.: ВЛАДОС, 2003 - 365 с.
49. Сорокоумова Е. А. Методики развития мышления у детей с ЗПР в школьном возрасте. / Е. А. Сорокоумова, Е. С. Калугина. // Коллекция гуманитарных исследований. - 2017. - №5 (8). - С. 46-50.
50. Стебенёва Н. Отгадай, найди и назови. Программа для детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста. //Школьный психолог №1 -2001г.
51. Степанова О. В. Особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста. / О. В. Степанова. // Приоритетные научные направления: от теории к практике. - 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 22.07.2020)
52. Ступницкий В. П. Психология: учебник для бакалавров / В. П. Ступницкий, О. И. Щербакова, В. Е. Степанов. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. - 520 с.
53. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В.Ульенкова, О.В.Лебедева. - М.: Академия, 2005. - 176 с.
54. Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция У.В. Ульенкова. – СПб., 2004
55. Филиппова Ю. С. Дети с задержкой психического развития в начальных классах общеобразовательной школы. / Ю. С. Филиппова, Н. Б. Тимофеева. // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. - 2014. - С. 134-137.

56. Филиппова Н. В. Современный взгляд на задержку психического развития. / Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник, А. С. Исмаилова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2015. - № 10-2. - С. 256-262.
57. Формирование умственных действий: хрестоматия. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : 1989. – 275 с.
58. Чебарыкова С. В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. / С. В. Чебарыкова, К. В. Степанов. // Молодой ученый. - 2015. - № 5 (85). - С. 551-554.

Экспериментальная группа детей, принявших участие в исследовании  
(3 класс).

№	Учащийся	Класс	Возраст	Вид дизонтогенеза
1	Серёжа С.	3 Г	9	ЗПР
2	Маким В.	3 А	9	ЗПР
3	Вова Л.	3 А	10	ЗПР
4	Никита Е.	3 Б	9	ЗПР
5	Женя Р.	3 В	10	ЗПР
6	Катя М.	3 Г	10	ЗПР
7	Амилия К.	3 Г	10	ЗПР
8	Алиса Л.	3 В	9	ЗПР
9	Соня Д.	3 А	10	ЗПР
10	Савва К.	3 Б	10	ЗПР
11	Рома П.	3 В	9	ЗПР
12	Андрей Н.	3 Б	10	ЗПР

**Результаты методики «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий в объектах»**

№п/п	Женя Р.	Алиса Л.	Рома П.	Андрей Н.	Максим В.	Амилия К	Серёжа С.	Савва К.	Соня Д.	Каця М.	Вова Л.	Никита Е.
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5
2	0,5	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5
3	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5
4	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5	0,5
5	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-
6	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-	0,5
7	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5
8	-	-	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-
9	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	-	0,5
10	-	-	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-	-
11	-	-	-	-	0,5	0,5	-	-	0,5	-	0,5	0,5
12	0,5	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	-
13	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5
14	-	0,5	0,5	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-
15	0,5	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-
16	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5
17	-	-	-	-	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-	-
18	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	-	0,5
19	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	-	0,5	-	0,5	-
20	-	-	-	-	0,5	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5
<b>Всего отв.</b>	6	4	4	4	20	20	8	8	14	10	14	12
<b>Всего бал.</b>	3	2	2	2	10	10	4	4	7	5	7	6
<b>Ур-нь мышления</b>	низкий	низкий	низкий	низкий	высокий	высокий	средний	средний	средний	средний	средний	средний

**Результаты методики «Анализ образца» А.Л. Венгера**

<b>№ п/п</b>	<b>Уровень сформированности</b>
Серёжа С.	ниже среднего
Маким В.	средний
Вова Л.	ниже среднего
Никита Е.	средний
Женя Р.	низкий
Катя М.	средний
Амилия К.	средний
Алиса Л.	низкий
Соня Д.	ниже среднего
Савва К.	средний
Рома П.	низкий
Андрей Н.	низкий



## Результаты методики «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра

№ п/п	Количество баллов	Уровень сформированности
Серёжа С.	8	средний
Маким В.	9	высокий
Вова Л.	8	средний
Никита Е.	9	средний
Женя Р.	5	низкий
Катя М.	9	средний
Амилия К.	10	высокий
Алиса Л.	6	низкий
Соня Д.	6	низкий
Савва К.	9	средний
Рома П.	5	низкий
Андрей Н.	4	низкий

## Приложение 5.

Методика диагностики особенностей мышления детей «Определение понятий, выяснение причин, сходства и различий» Р. С. Немова.

Определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах - это операции мышления, оценивая которые можно судить о степени развития у ребенка интеллектуальных процессов. Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на следующую серию вопросов:

1. Какое из животных больше: лошадь или собака?
2. Утром люди завтракают. А что они делают, принимая пищу днем и вечером? (Правильный ответ - обедают и ужинают).
3. Днем на улице светло, а ночью? (Правильный ответ - темно).
4. Небо голубое, а трава? (Правильный ответ - зеленая),
5. Черешня, груша, слива и яблоко - это ... (Правильное продолжение ягоды и фрукты).
6. Почему, когда идет поезд, опускают шлагбаум?
7. Что такое Москва, Киев, Хабаровск? (Правильный ответ - города).
8. Который сейчас час? (Ребенку показывают часы и просят назвать время). (Правильный ответ - такой, в котором указаны часы и минуты).
9. Молодую корову называют телка. А как называют молодую собаку и молодую овцу? (Правильный ответ - щенок и ягненок).
10. На кого больше похожа собака: на кошку или на курицу? Ответь и объясни, почему ты так считаешь.
11. Для чего нужны автомобилю тормоза? (Правильным считается любой разумный ответ, указывающий на необходимость гасить скорость автомобиля).
12. Чем похожи друг на друга молоток и топор? (Правильный ответ указывает на то, что это - инструменты, выполняющие в чем-то похожие функции).
13. Что есть общего между белкой и кошкой? (В правильном ответе должны быть указаны как минимум два объясняющих их признака, например то, что это - животное, умеющее лазать по деревьям, имеющее мягкий шерстяной покров, хвост, четыре ноги.)

14. Чем отличаются гвоздь, винт и шуруп друг от друга? (Правильный ответ: гвоздь, как правило, гладкий по поверхности, а винт и шуруп - нарезные; гвоздь забивают молотком, а винт и шуруп вкручивают; шуруп - конический, а винт и гвоздь - круглые).

15. Что такое футбол, прыжки в длину и в высоту, теннис, плавание? (Правильный ответ - это виды спорта, виды физических упражнений).

16. Какие ты знаешь виды транспорта? (В правильном по существу ответе должно быть перечислено, как минимум, два разных вида транспорта).

17. Чем отличается старый человек от молодого? (Правильный ответ должен содержать в себе хотя бы два существенных признака, отличающих старых людей от молодых).

18. Для чего люди занимаются физкультурой и спортом? (Правильные возможные ответы - для поддержания своего здоровья; для того, чтобы быть сильными, стройными и красивыми; для того, чтобы добиваться спортивных успехов, выигрывать соревнования).

19. Почему считается плохо, если кто-нибудь не хочет работать? (Возможные правильные ответы - все люди должны работать, иначе нельзя будет жить нормально; потому, что за данного человека вынуждены будут работать другие люди; в противном случае нельзя будет иметь нужные вещи, продукты питания, жилище и т.п.)

20. Для чего на письмо необходимо наклеивать марку? (Правильный ответ: марка - это знак уплаты отправителем стоимости пересылки почтового отправления).

Обработка результатов:

За каждый правильный ответ на каждый из вопросов ребенок получает по 0,5 балла, так что максимальное количество баллов, которое он может получить в этой методике, равно 10.

Замечание. Правильными могут считаться не только те ответы, которые соответствуют приведенным примерам, но и другие, достаточно разумные и отвечающие смыслу поставленного перед ребенком вопроса.

Описанная методика применяется в основном для психодиагностики словесно-логического мышления детей, поступающих в школу. Вместе с оценкой способности

делать умозаключения она дает более или менее полную картину, отражающую основные умственные операции, названные в начале. Если у проводящего исследование нет полной уверенности в том, что ответ ребенка абсолютно правильный, и в то же самое время нельзя определенно сказать, что он неверный, то допускается ставить ребенку промежуточную оценку — 0,25 балла. Прежде чем оценивать правильность того или иного ответа, надо убедиться в том, что ребенок правильно понял сам вопрос. Например, не все дети могут знать, что такое шлагбаум, не сразу понять смысл 19-го вопроса. Иногда дополнительного разъяснения требует даже слово «работать», потому что не все дошкольники по-настоящему знают, что это такое.

Выводы об уровне развития:

10 баллов - очень высокий.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

2-3 балла - низкий.

0-1 балл - очень низкий

Методика «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра

Цель: изучение способности обобщения, абстрагирования, анализа, словесно-логического мышления.

Оборудование: листок с двенадцатью рядами слов типа:

1. Лампа, фонарь, солнце, свеча.
2. Сапоги, ботинки, шнурки, валенки.
3. Собака, лошадь, корова, лось.
4. Стол, стул, пол, кровать.
5. Сладкий, горький, кислый, горячий.
6. Очки, глаза, нос, уши.
7. Трактор, комбайн, машина, сани.
8. Москва, Киев, Волга, Минск.
9. Шум, свист, гром, град.
10. Суп, кисель, кастрюля, картошка.
11. Береза, сосна, дуб, роза.
12. Абрикос, персик, помидор, апельсин.

Порядок исследования.

Ученику необходимо в каждом ряду слов найти такое, которое не подходит, лишнее, и объяснить почему.

Обработка и анализ результатов.

1. Определить количество правильных ответов (выделение лишнего слова).
2. Установить, сколько рядов обобщено с помощью двух родовых понятий (лишняя «кастрюля» - это посуда, а остальное - еда).
3. Выявить, сколько рядов обобщено с помощью одного родового понятия.
4. Определить, какие допущены ошибки, особенно в плане использования для обобщения несущественных свойств (цвета, величины и т.д.).

Ключ к оценке результатов.

- высокий уровень - 7-12 рядов обобщены с родовыми понятиями;
- хороший - 5-6 рядов с двумя, а остальные с одним;

- средний - 7-12 рядов с одним родовым понятием;
- низкий - 1-6 рядов с одним родовым понятием.

**Методика «Анализ образца» А.Л. Венгера.**

Цель: выявление уровня развития таких операций мышления как сравнение, анализ и синтез.

Ход обследования: На столе перед ребенком выкладывается из спичек фигурка человека так, чтобы образец не соответствовал детскому стандартному варианту. Сначала проверяющий спрашивает: «Что это? Если ребенок сам не говорит, что это - человек, то ему сообщают это. Далее проверяющий говорит: «Я хочу, чтобы ты мне сделал точно такого же. Внимательно посмотри. Запомнил? Ты рядом с этим человечком сделай точно такого же». Образец закрывают листом, ребенку дают спички и указывают место на столе рядом с листом, где он должен выполнить задание. Во время проведения этой методики внимание ребенка не следует обращать ни на какие особенности исходной фигуры, говорится только - «внимательно посмотри».

В большинстве случаев наблюдаются те или иные отклонения, например, спички выложены головками к центру, ноги широко расставлены.

Когда ребенок закончил работу, проверяющий говорит: «Молодец, хорошо, но давай посмотрим: у тебя точно так же, как у меня, или нет», и открывает образец. Ребенок может сказать, что все точно так же, или же отчасти исправить конструкцию, например, перевернуть спички, но не сдвинуть ноги, или наоборот. В этих случаях экспериментатор дает ребенку наводящие вопросы, организуя его действия по анализу образца: «Что есть у человека?» - «Голова». - «Посмотри, у тебя так же?» и т. д. То есть, проверяющий, не называя частей образца, побуждает ребенка последовательно их осмотреть. Если ребенок и в этом случае не замечает никаких расхождений, тогда дается прямая подсказка: «Что у моего человечка на ногах?» - «Тапочки». После этого проверяющий молчит, а ребенок, как правило, исправляет свою фигурку.

Оценка результатов:

- высокий уровень - работа выполнена правильно, аккуратно,

самостоятельно; фигурка человека из спичек составлена в нужном порядке; разницы с образцом нет;

- выше среднего уровень - работа выполнена в целом правильно, достаточно аккуратно, с незначительной помощью педагога; допускаемые в процессе работы ошибки по расположению спичек на плоскости замечались ребенком и устранялись самостоятельно;

- средний уровень - при выполнении задания допущены ошибки в расположении спичек, которые были самостоятельно или с незначительной помощью исправлены; работа выполнена достаточно аккуратно, но отмечаются некоторые отличия при сравнении с образцом;

- ниже среднего уровень - в ходе работы требовалась значительная помощь педагога; в работе допущены ошибки в расположении спичек, которые были замечены при помощи педагога, однако самостоятельно устранить их ребенок затруднялся; работа выполнена недостаточно аккуратно;

- низкий уровень - в ходе работы требовалась постоянная помощь педагога; допущены ошибки в расположении спичек, схематическое изображение человека значительно отличается от образца; самостоятельно обнаружить ошибки и устранить их ребенок не смог, в ходе работы постоянно отвлекался.



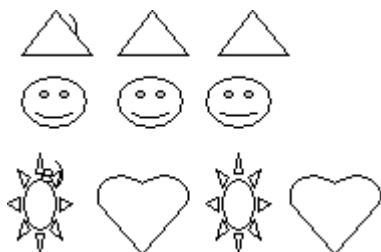
Коррекционные занятия

**Занятие № 1.**

Цель: развитие графических навыков, внимания и координации движений, логического мышления.

Продолжить строчку, выявить закономерность и воспроизвести в тетради периодически повторяющийся узор.

1. Задание: Продолжи строчку.



2. Игра «Какой фигуры не стало?»

3. Дыхательное упражнение.

Глубокий вдох. Во время вдоха медленно поднять прямые руки до уровня груди ладонями вперед. Задержать дыхание. Во время задержки дыхания сконцентрировать внимание на середине ладоней (ощущение “горячей монетки” в центре ладони). Медленный выдох. Выдыхая, рисовать перед собой обеими руками одновременно геометрические фигуры (квадраты, треугольники, круги).

Фигуры в игре расположены в определенной последовательности, для вычленения лишней фигуры учащимся необходимо сделать некоторые умозаключения, что способствует развитию их логического мышления.

**Занятие № 2.**

Цель: развитие графических навыков, зрительной памяти, внимания, координации движений логического мышления.

Выполнение задания по словесной инструкции.

1. Задание. Начерти, начиная от точки, друг за другом, отрезки заданной длины в заданном направлении.

3 клетки – вверх,

- 2 клетки – вправо,
- 2 клетки – вниз,
- 3 клетки – вверх и т.д.
- 2. Дыхательное упражнение.
- 3. Пальчиковая гимнастика “Пальчики здороваются”.

### **Занятие № 3.**

Цель: формирование правильных и устойчивых представлений об ориентировке в пространстве. Развитие пространственной ориентации.

- 1. Задание. Раскрась вертолеты, которые летят налево в синий цвет, а которые летят направо в красный цвет.
- 2. Нарисуй слева лесенку ниже правой.
- 3. Упражнение для профилактики нарушения зрения.

### **Занятие № 4.**

Цель: развитие логического мышления, формирование у учащихся пространственных представлений.

Задание. Поставь точку красного цвета – вне окружности. Синего цвета – на окружности. Зеленого цвета – внутри окружности.

Поставь точки там, где круг прикасается к квадрату – синего цвета. Где треугольник к квадрату – красного цвета. Там, где круг прикасается к треугольнику – зеленого цвета.

Дыхательное упражнение.

### **Занятие № 5.**

Цель: Развитие скорости внимания. Развитие помехоустойчивости внимания. Задание. Игра на внимание «Хлоп – топ».

Корректурная проба. Игра «Маленький жук» (Мысленный графический диктант).

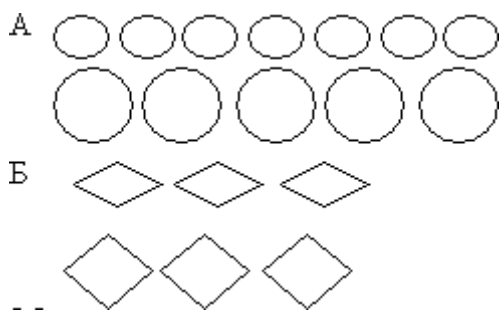
Упражнение на распределение внимания (рисовать двумя руками).

«Срисовать фигуру».

### **Занятие № 6.**

Цель: формирование умения группировать и упорядочивать предметы на основе определенного качественного признака, сравнивать множества по количеству, путем установления взаимно-однозначного соответствия.

1. Задание. Дорисуй столько палочек, чтобы их стало столько же, сколько квадратов.
2. Сравни множества. Ответь на вопрос: в каком ряду фигур больше, меньше, поровну.



3. Обведи квадраты в группах по четыре.

### Занятие № 7.

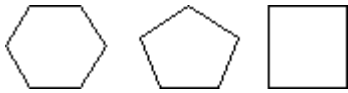
Цель: формирование у учащихся представления о последовательности натуральных чисел, способе её образования. Умение выполнять счет в прямом и обратном порядке. Это способствует развитию внимания, мышления и памяти.

1. Задание. Считай в обратном порядке от семи до одного.
2. Продолжи ряд чисел.  
1,3,5 \_\_\_\_\_  
3,6,9 \_\_\_\_\_  
2,4,6 \_\_\_\_\_
3. Покажи пятый по порядку ряд, шестой по порядку столбец.

### Занятие № 8.

Цель: учить устанавливать сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам. Развивать логическое мышление.

1. Задание. Продолжить закономерность. Нарисуй следующую фигуру.



2. Нарисуй недостающую фигуру.

□	○	△
○	△	□
△	?	○

3. Числа: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ..... 30. Распредели на группы двумя способами. Укажи признак, по которому ты провел это деление.

### Занятие № 9.

Цель: развитие пространственной ориентировки, умение действовать по правилу, закрепить знания геометрических фигур.

1. Задание. Игра «Геометрические ковры».

Составить на альбомном листе коврик, украшенный геометрическим орнаментом.

2. Игра «Магазин ковров». Найти ковер по описанию.

3. Ленивые восьмерки.

Рисуем горизонтальные восьмерки в воздухе по три раза каждой рукой, а затем обеими сразу. Нарисовать в тетради обеими руками одновременно по две горизонтальных восьмерки.

### Занятие № 10.

Цель: формирование умений делать умозаключения, выводы из нескольких суждений.

1. Задание. Изобрази отрезками рост каждого мальчика, если Саша и Коля одинакового роста, Коля выше Толи, а Дима выше Саши. Напиши, кто выше всех.

2. Игра «Внимание». Время запоминания 60 сек.

Запомни 10 геометрических фигур и воспроизведи их в тетради.

3. Графический диктант.

### Занятие № 11.

Цель: развитие логического мышления и формирование умения составлять всевозможные варианты наборов из элементов данного множества.

1. Задание. Составит всевозможные варианты расписания на один день, если должно быть по одному уроку математики, физкультуры, чтения. Запиши в каждой клетке урок первой буквой.

2. Дыхательное упражнение.

3. Упражнение разрезные квадраты. Каждому ребенку выдают по 4 разноцветных квадрата, разрезанных на части, их нужно собрать так, чтобы получился оранжевый, желтый, зеленый, синий квадраты.

### **Занятие № 12.**

Цель: развитие произвольного внимания, наглядно – образного мышления.

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

2. Задание. «Подсчитай правильно»

3. Задание. Найди путь. Лабиринт.

### **Занятие № 13.**

Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве, развитие наглядно – образного мышления.

1. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки пространства» (улучшает мыслительную деятельность). Положите два пальца над верхней губой, а другую руку – на копчик. Держите так минуту, «вдыхая» энергию вверх по позвоночнику.

2. Задание. «Куда ускакал зайчик?»

3. Задание. Полянки.

### **Занятие № 14.**

Цель: установление закономерностей на абстрактном материале, развитие вербальной памяти.

1. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Качание головой» (улучшает мыслительную деятельность, чтение).

Для расслабления мышц шеи и плеч. Дышите глубоко, расслабьте плечи и уроните голову вперед. Позвольте голове медленно качаться из стороны в сторону, пока при помощи дыхания уходит напряжение, подбородок вычерчивает слегка изогнутую линию на груди по мере расслабления шеи.

2. Задание. Найди фигуры.

3.Задание. Слова, начинающиеся с одной буквы.

### **Занятие № 15.**

Цель: развитие наблюдательности и зрительной памяти.

- 1.Задание «Что изменилось». Разбор сюжетных картинок
- 2.Задание «Ищи безостановочно» развитие внимания, работа с текстом. Коррек-  
турная проба. Проверка ошибок.
- 3.Игра «Запомни порядок».

### **Занятие № 16.**

Цель: развитие концентрации внимания, развитие устойчивости внимания, разви-  
тие наблюдательности, развитие памяти.

- 1.Задание найти ошибки в алфавите.
- 2.Задание «Запомни пары слов». Корректурная проба.
- 3.Задание. Закрашивание кружков.
- 4.Игра «Заметить все».

### **Занятие № 17.**

Цель: развитие зрительно – вербального анализа и синтеза, зрительной па-  
мяти, формирование элементов самоконтроля.

- 1.Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Качели икр»
- 2.Задание. Отгадай слова.
- 3.Задание. «Нарисуй по памяти»
- 4.Задание. «Запретная цифра»

### **Занятие № 18.**

Цель: научиться находить общих признаков в несвязном материале, развитие  
двигательной сферы.

- 1.Задание. Графический диктант.
- 2.Поиск общего.
- 3.Попади в свой кружок.

### **Занятие № 19.**

Цель: развитие наглядно – образного мышления, гибкости мыслительной деятельности.

- 1.Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки равновесия».
- 2.Задание. «Найди пирамиду»
- 3.Задание. «Полянки»
- 4.Задание. «Заселение дома»

### **Занятие № 20.**

Цель: развитие мышления (установление закономерностей и процессы анализа), развитие непосредственной зрительной памяти.

- 1.Задание. «Найди фигуры»
- 2.Задание. « Точно такие»
- 3.Задание. «Раскрась фигуры».

### **Занятие № 21.**

Цель: развитие умения выделять существенные признаки, умения соотносить с образцом.

- 1.Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки равновесия» (улучшает мыслительную деятельность, внимание, координацию движений).
- 2.Задание. Выбери главное
- 3.Задание. Найди подходящий треугольник.
- 4.Задание. «Шумящие коробочки»

### **Занятие № 22.**

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

- 1.Задание. «Отгадай слово»
- 2.Задание. «Волшебный лес».



### **Занятие № 23.**

Цель: развитие осязательных ощущений, установление закономерностей, развитие мышечных ощущений (чувство усилия).

1. Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики « Шапка для размышлений». Дети должны «мягко завернуть» уши от верхней точки до мочки 3 раза. Это

помогает им слышать резонирующий звук своего голоса, когда они говорят или поют.

2.Задание. «Шершавые дощечки»

3.Задание. «Подбери картинку»

4.Задание. «Найди фигуру»

### **Занятие № 24.**

Цель: развитие слуховых ощущений, наглядно – образного мышления.

1.Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки равновесия» (улучшает мыслительную деятельность, внимание, координацию движений).

2.Задание. «Крестики, точки»

3.Задание. «Раздели квадрат»

### **Занятие № 25.**

Цель: развитие мышления – умение сравнивать, устанавливать закономерности.

1.Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Заземлитель» (улучшает внимание, мыслительную деятельность, понимание при чтении).

2.Задание. «Делаем вместе»

3.Задание. «Ленточки»

4.Задание. «Найди девятый»

### **Занятие № 26.**

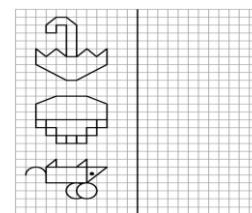
Цель: формирование представлений об осевой и центральной симметрии на основе жизненного опыта учащихся. Умение ориентироваться на листе тетради, альбома, развитие логического мышления.

1. Задание. Художник начал рисовать предметы, но не успел, а ты дорисуй их. Дорисуй рисунки по образцу.

3. Пальчиковая гимнастика.

4. Упражнение на развитие сенсомоторики.

Нарисовать обеими руками яблоки по образцу.





### **Занятие № 27.**

Цель: формирование умений делать умозаключения, выводы из нескольких суждений.

1. Задание. Изобрази отрезками рост каждого мальчика, если Женя и Толя одинакового роста, Толя выше Миши, а Дима выше Жени. Напиши, кто выше всех.
2. Игра «Фигуры». Время запоминания 60 сек. Запомни 10 геометрических фигур и воспроизведи их в тетради.
3. Графический диктант.

### **Занятие № 28.**

Цель: развитие зрительной памяти, развитие зрительного внимания, устойчивости внимания, мелкой моторики.

1. Задание. «Что изменилось» сюжетные картинки.
2. «Нарисуй правильно» срисовывание по образцу. Закрашивание кружков.
3. «Найди отличия» и «Срисуй фигуру».

### **Занятие № 29.**

Цель: развитие наглядно-образного мышления, развития произвольного внимания (устойчивость), процессы синтеза.

1. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки равновесия» (улучшает мыслительную деятельность, внимание, координацию движений). Дотроньтесь двумя пальцами до впадины у основания черепа, другую руку положите на пупок. Дышите, поднимая энергию вверх. Через минуту поменяйте руку.
2. Задание. «Полянки».
3. Задание. «Назови по порядку».
4. Задание. «Что здесь изображено?»

### **Занятие № 30**

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

1. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Заземлитель» (улучшает внимание, мыслительную деятельность, понимание при чтении)
2. Задание. Раздели на части

3.Задание. «Кто точнее?».

### **Занятие № 31.**

Цель: развитие произвольного внимания, наглядно – образного мышления.

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

2.Задание. «Подсчитай правильно»

3.Задание. Лабиринт.

### **Занятие № 32.**

Цель: развитие концентрации внимания, наглядно– образного мышления.

1. Задание. Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Точки равновесия» (улучшает мыслительную деятельность, внимание, координацию движений).

2. Задание. «Найди закономерность»

3. Задание. «Найди одинаковые фигуры»

4. Задание. «Заплатки для коврика»

### **Занятие № 33**

Цель: развитие мышления, зрительной и слуховой памяти.

1.Задание. «Запомни и перескажи»

2.Задание. «Найди отличия, что изменилось»

3.Задание. «Четвертый лишний»

4.Задание. «Лабиринт»

### **Занятие № 34**

Цель: развитие творческих способностей, внимания, зрительного восприятия, воображения.

1. Задание создать коллаж «Моя школа» газетных вырезок, цветной бумаги, с использованием карандашей, красок, крупы, ватных палочек и т.д.

