



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности  
детей младшего школьного возраста с ЗПР**

**Магистерская диссертация**  
**по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование**  
**Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц  
ограниченными возможностями здоровья»**

Проверка на объем заимствований:  
92,55 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«24»\_01\_2019 г.  
Зав. кафедрой (СПО)  
\_\_\_\_\_ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:  
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-11)  
Тымченко Ирина Михайловна

Научный руководитель:  
(Каляева Ю.А., к.п.н., доцент)

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	<b>ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.</b>
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1. Задержка психического развития: определение, причины, классификация.....	7
1.2. Особенности формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития .....	17
1.3. Современные подходы к коррекции мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.....	30
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ .....	42
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	44
2.1. Цель, задачи, методики практического исследования .....	44
2.2. Методика по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития .....	59
2.3. Эффективность использования методики по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.....	73
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ .....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	88

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одной из актуальных проблем современной коррекционной школы является проблема повышения эффективности образовательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

Проблема формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития получила свою теоретическую и экспериментальную разработку в специальной психологии на основе общей теории деятельности и развития психики, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Утвердившееся в психологии положение о том, что важнейшие закономерности психического развития аномальных детей в своей основе совпадают с закономерностями нормально развивающихся, является для специальной психологии основополагающим принципом, выражающим суть современную подхода к пониманию возможностей развития операций мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

Т. А. Власова, Л. А Венгер, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, И.Ф. Марковская Н.А., С.Г. Шевченко и др. отмечают, что необходимо заниматься формированием их мыслительной деятельности в процессе обучения в коррекционных школах. К настоящему моменту мышление и, в частности, мыслительные операции являются одним из самых исследованных разделов в специальной психологии (Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М.Соловьев, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф и др.).

На основе изучения специальной психолого-педагогической литературы нами выявлено **противоречие** между широкой

распространенностью нарушений мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития и недостаточным арсеналом методических средств, направленных на коррекцию мыслительной деятельности учащихся данной категории с опорой на сохранные возможности их психических процессов.

**Цель исследования** – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

**Объект исследования** – процесс мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования** – психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

**Задачи исследования:**

1. проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. изучить современные методы развития мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.
3. проанализировать ход и результаты практического исследования.
4. разработать программу по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, наблюдение за деятельностью детей, констатирующий эксперимент.

**Теоретико-методологической базой** исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия,

Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.).

В ходе исследования использовались **следующие методы:**

– теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; систематизация полученной информации; синтез;

– эмпирические: изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, наблюдение за деятельностью детей, педагогический эксперимент;

– методы обработки данных: количественный (статистический) и качественный анализ.

**Гипотеза исследования:** формирование мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, будет эффективным если реализовать следующие психолого-педагогические условия:

- во время обучения создавать ситуации успеха;
- процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей;
- использовать в ходе уроков коррекционно-развивающие упражнения и игры.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе КГУ "Камышинская средняя школа" отдела образования акимата Федоровского района. В эксперименте приняли участие 14 младших школьников с задержкой психического развития в возрасте 7-8 лет.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что в нем:

- выделены, теоретически обоснованы и экспериментально апробированы психолого-педагогические условия повышения эффективности формирования мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР;
- разработана методика по формированию мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в следующем:

Уточнено понятие «мыслительная деятельность» младших школьников с ЗПР. Мыслительная деятельность определяется нами как сложная аналитико – синтетическая работа мышления, которая имеет у данной категории детей ряд специфических особенностей: процессуальных, операциональных, содержательных и др.

**Практическая значимость** полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение в практику работы школ предложенной методики, в соответствии с выделенными психолого-педагогическими условиями, обеспечивает эффективность формирования мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

**Структура работы:** введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, приложение.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Задержка психического развития: определение, причины, классификации

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста. Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности [47].

Дети с задержкой психического и психофизического развития различного генеза составляют 5 % от общего числа учеников, обучающихся в начальных классах. Поэтому одной из важнейших задач современной практической психологии является ранняя психологическая диагностика и коррекция отклонений развития и вневрачебная помощь детям, имеющим трудности в обучении. Поэтому проблематика нашего исследования заставляют нас сделать акцент и подробнее рассмотреть данную категорию детей - детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Для обозначения этой группы детей с наиболее легкими отклонениями в развитии, остающихся в рамках нормы, приняты различные термины — «задержка интеллектуального развития», «замедленный темп развития» и т. д. В международной классификации болезней и причин смерти Всемирной организации здравоохранения (1965) принят термин «пограничная умственная отсталость». Такое разнообразие

терминологических обозначений свидетельствует о сложности клинической идентификации психических расстройств у детей, отстающих в развитии. Мы пользуемся распространенным в отечественной научной литературе термином «задержка психического развития (ЗПР).

Касаясь истории данного вопроса, следует отметить описанные А. Бине и Т. Симоном (1911) группы «псевдоненормальных» учащихся. Сюда были включены «отсталые в педагогическом отношении» и соматически больные дети. В. Филипп и П. Бочкур (1911) выделили среди неуспевающих школьников группу «Субнормальных учеников», куда вошли дети со «смягченными формами» умственной отсталости и психическим инфантилизмом, низкая обучаемость которых имеет временный характер. Авторы назвали эту группу детей временно ненормальными [46; с.114].

Большое внимание вопросу клинической дифференциации неуспевающих школьников уделяли и отечественные исследователи.

И. Борисов (1925) выделил группу детей «с пониженным общим развитием», отличающихся от педагогической запущенности и олигофрении. По его данным, число таких детей с возрастом постепенно уменьшалось. Е. М. Захарьян и М. А. Голозко (1928), сопоставив психофизическое состояние 150 «трудных» и неуспевающих в учебе детей с аналогичными данными контрольной группы здоровых, дисциплинированных и хорошо успевающих сверстников, выявили у первых явления физической незрелости, плохое общее развитие, узость интересов, слабую память, заторможенность психических процессов, недоразвитие эмоций и пониженный психический тонус. У некоторых из них наблюдались беспечность, эгоцентризм, чрезмерная двигательная активность.

С. И. Федоров (1936) среди 500 неуспевающих школьников выделил детей с задержкой развития, отличающихся слабым здоровьем



и физической незрелостью. Автор разработал оригинальные методы оценки ряда сторон интеллекта: восприятия, памяти, внимания, комбинаторно-конструктивных способностей, способности к систематизации, логики. Сравнение с данными обследования нормально развитых сверстников выявляло степень задержки развития (1-2 года). С. И. Федоров отметил, что при задержке развития характер снижения интеллектуального уровня отличается от такового при олигофрении. В частности, было установлено, что при олигофрении относительно лучше развита механическая память и хуже — способность к систематизации и логика. При задержке развития, несмотря на некоторое недоразвитие исследуемых психических свойств, общий уровень выше, чем при олигофрении, и более сохранены самые сложные функции (абстрактное мышление).

Н. И. Озерский (1938) установил, что в замедленном темпе развития потенциальные возможности значительно выше, чем при олигофрении, и их реализация зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы с детьми [46; с.115].

Для выделения детей с ЗПР существуют различные приемы. В зарубежных странах широко распространены психометрические методы оценки уровня интеллектуального развития, на которых основываются существующие группировки интеллектуальной недостаточности.

В настоящее время широко используется следующее определение ЗПР.

Задержка психического развития — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [46; с. 116].

У детей с ЗПР было выявлено наличие остаточных явлений слабо выраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития, которые являются причинами их трудностей. Это дети с минимальными повреждениями мозга. Помимо трудностей в обучении у них отмечаются

некоторые неадекватности в поведении (эмоциональные срывы, гиперактивность) и в то же время относительно высокие (в пределах нормы) показатели выполнения интеллектуальных тестов. Поскольку не всегда имеются доказательства наличия органических повреждений мозга, чаще стал применяться термин «дети со специфическими трудностями в обучении». Определение «специфические» было предложено психологом С. Кирком, чтобы подчеркнуть отличие этих детей от умственно отсталых, от детей с недостатками слуха, зрения, двигательной системы и от случаев первичных нарушений речевого развития.

ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу. В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены нерезко, в других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы.

Незрелость эмоциональной сферы и недоразвитие познавательной деятельности будут иметь и свои качественные особенности, обусловленные типом данной аномалии развития.

В этиологии ЗПР играют роль конституционные факторы, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания и, главным образом, органическая недостаточность нервной системы. Т. А. Власова и М. С. Певзнер при систематике ЗПР различают две ее основные формы:

- 1) ЗПР, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной

деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы);

2) ЗПР, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями [46; с. 112].

Переходя к современным представлениям о ЗПР, следует вновь подчеркнуть чрезвычайную актуальность изучения этой группы неуспевающих младших школьников.

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Проблемами этиологии, клиники и классификации детей данной категории занимались такие ученые, как: К.С. Лебединская [28], Г.Е. Сухарева [44] и другие.

По мнению У.В. Ульенковой [47], под термином, «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии ЗПР играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями.

Основные группы причин, которые могут обуславливать задержку психического развития ребенка:

1) органические причины, задерживающие нормальное

функционирование центральной нервной системы;

- 2) дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми;
- 3) частично сформированная ведущая деятельность возраста [36].

К причинам органического характера относятся, прежде всего, различные нейроинфекции – энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, а также осложнения при различных инфекционных и вирусных заболеваниях, травмы головного мозга. Поражение нервной системы чаще возникает у недоношенных детей и в случаях внутриутробной гипоксии и асфиксии при родах.

В работах В.В. Ковалева [21] указывается, что ЗПР может быть вызвана разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. По мнению автора, этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Специальные исследования показали клиническое разнообразие вариантов психического инфантилизма, наблюдаемого у этих детей. М.С. Певзнер [36] была предложена классификация этих состояний, в которых инфантилизм выступал как в чистом виде («неосложненный психофизический и психический инфантилизм») так и в виде вариантов, осложненных недоразвитием познавательной деятельности, речи.

Т.А. Власовой, М.С. Певзнер [11] была выделена «вторичная» ЗПР, обусловленная нарушением познавательной деятельности и работоспособности в связи со стойкой церебрастенией – повышенной истощаемостью психических функций. Этиологическими факторами чаще являлись негрубые церебральные вредности, обменно-трофические расстройства, действующие на ранних этапах онтогенеза. В патогенезе инфантилизма ведущая роль отводилась замедлению темпа созревания

лобных и лобно-диэнцефальных систем мозга, в норме обеспечивающих как уровень развития личности, так и формирование целенаправленной деятельности.

Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна.

У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены не резко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Г.Е. Сухарева [44], исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

- 1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды;
- 2) интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах;
- 3) нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

Системное клинико-нейропсихологическое исследование высших корковых функций (И.Ф. Марковская) подтвердило мнение М.С. Певзнер о роли запаздывания созревания лобных структур в формировании самого компонента ЗПР. С недоразвитием лобных структур связана и незрелость процессов мышления – недостаточные целенаправленность и произвольность, слабость контроля и критики, характерные для детей с ЗПР. Поэтому независимо от этиологии, патогенеза органического поражения мозга, в структуре недостаточности не только эмоционально-волевой сферы, но и познавательной деятельности присутствуют компоненты именно задержки психического развития: дефицит общего

запаса знаний и навыков, а также запаздывание формирования мышления в целом - способности к обобщению, абстрагированию, логическим построениям [32].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Причины: медленный темп созревания коры головного мозга. Дети данной группы уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности. Причины: минимальное органическое повреждение головного мозга. Для детей данной группы характерны слабость нервных процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность [11].

К.С. Лебединская [28] предложила медицинскую классификацию детей с ЗПР. Ею были выделены четыре основных варианта ЗПР:

1. Конституционального происхождения. Причины: нарушения обмена веществ, специфика генотипа. Симптомы: задержка физического развития, становления статодинамических психомоторных функций; интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения.

2. Соматогенного происхождения. Причины: длительные соматические заболевания, инфекции, аллергии. Симптомы: задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценки, несформированности детской компетентности; эмоциональная незрелость.

3. Психогенного происхождения. Причины: неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, травмирующая

микросреда. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства.

4. Церебрально-органического происхождения. Причины: точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм ЦНС и интоксикации. Симптомы: задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм.

Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: преобладанием интеллектуальных или эмоциональных нарушений. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации, а с эмоциональными расстройствами - подвижность психических процессов.

Чаще других из названных выше типов встречаются ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще остаточного характера вследствие патологии беременности, недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нарушений первых трёх лет жизни детей.

Психологическая классификация детей с задержкой психологического развития выделяет три формы ЗПР в зависимости от их основания:

- 1) эмоциональная незрелость (психический инфантилизм);
- 2) низкий психический тонус (длительная астения);

3) нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов.

Две первые формы задержки психического развития - наиболее легкие и преодолимые, а третья форма граничит с легкой степенью умственной отсталости.

М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина и А.Е. Личко предложили следующую классификацию задержки темпа психического развития:

- дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанном или искаженном психическом развитии;
- задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга;
- интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации;
- интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы [23].

Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты:

- 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно;
- 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов;
- 3) наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Таким образом, под термином «задержка психического развития» понимается отставание в психическом развитии. Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна. У одних из них на первый



план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены не резко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

## **1.2. Особенности формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития**

К недостаткам психического развития, которые наблюдаются у детей с ЗПР, необходимо отнести отставание в развитии внимания, восприятия, мышления, памяти, речи, произвольной регуляции деятельности и других функций. Причем по ряду показателей актуального уровня развития дети с ЗПР оказываются часто близкими к умственной отсталости. Но вместе с тем у них обнаруживаются значительно большие потенциальные возможности.

Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака ЗПР.

Проявления недостаточности внимания у младших школьников с ЗПР обнаруживаются уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта неустойчивость проявляется и в любой другой деятельности, которой занимаются дети.

Вместе с тем необходимо отметить, что в исследовании, в котором проводилась сравнительная оценка показателей внимания у младших школьников с ЗПР, нормально развивающихся и умственно отсталых, установленные различия не достигают статистически значимых величин (И.А.Коробейников, 1980). Можно предположить, что такая картина определяется значительно большей сосредоточенностью детей в условиях

индивидуального лабораторного эксперимента, где деятельность ребенка регулируется и стимулируется взрослым и сведены к минимуму различные отвлекающие воздействия. Иное наблюдается в условиях свободного поведения ребенка дома или в группе детского сада, когда в значительно большей мере проявляется несформированность, слабость саморегуляции психической деятельности и недостаточность мотивации. В таких условиях дефицит внимания становится более очевидным.

Недостатки внимания детей с ЗПР в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы [32].

В исследовании Т. П. Артемьевой, Г.А. Карповой [3] выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, что влияет на скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины.

По мнению Г. А. Карповой [3], у детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно моторной и слухо-зрительно-моторной координации. В дальнейшем эти недостатки также будут препятствовать овладению чтением и письмом. Недостаточность межанализаторного взаимодействия проявляется в

несформированности чувства ритма, трудностях в формировании пространственных ориентировок.

Эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие величины («длинный – короткий», «широкий – узкий», «высокий – низкий» и т.д.), а пользуется словами «большой – маленький». По мнению Л. С. Выготского [13], недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь.

Для детей данной категории, по мнению Т.А. Власовой [11], Л.С. Выготского [13], И.Ф. Марковской [32] характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них характерна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Также у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным

своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного).

У.В. Ульенкова [47], Т.А. Власова [11] считают, что память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения ЗПР. При правильном подходе к обучению, дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Среди младших школьников с ЗПР наблюдаются значительные различия по уровню развития элементарной образной памяти. Обнаруживается меньшая эффективность словесного запоминания по сравнению с наглядной памятью, а также то, что показатели этого вида памяти у детей с ЗПР и нормально развивающихся практически совпадают, а у умственно отсталых дошкольников значительно ниже по сравнению с этими двумя группами. Как и у нормально развивающихся детей, но несколько чаще, у детей с ЗПР наблюдаются привнесения: они называют слова, обозначающие предметы, отсутствовавшие на картинках, но близкие к представленным по родовому признаку или по ситуации. Трудности запоминания словесного материала отмечаются многими исследователями, изучавшими воспроизведение дошкольниками прослушанных ими фраз или коротких рассказов. Эти воспроизведения оказываются очень несовершенными и неполными. Конечно, на результатах воспроизведения отрицательно сказываются недостатки внимания и речевого развития, но ограниченность словесной памяти, несомненно, имеется.

Но, несмотря на некоторое отставание в развитии памяти детей с

ЗПР, в ее проявлениях наблюдается та же закономерность, которая прослеживается у детей без отклонений в развитии: преобладание наглядно-образной памяти по сравнению со словесной [38].

Н.Л. Белопольская [7] отмечает, что продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Специфические особенности памяти детей с ЗПР: снижение объема памяти и скорости запоминания; произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; преобладание наглядной памяти над словесной; снижение произвольной памяти; нарушение механической памяти.

Значительное своеобразие отмечается в развитии мыслительной деятельности. 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).

К младшему школьному возрасту у детей с ЗПР еще не сформирован соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления – дети не выделяют существенных признаков при обобщении, а обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Например, отвечая на вопрос: «Как назвать одним словом диван, шкаф, кровать, стул?», – ребенок может ответить: «Это у нас дома есть», «Это все в комнате стоит», «Это все нужное человеку». Затрудняются при сравнении предметов, производя их сравнение по случайным признакам, при этом затрудняются даже в выделении признаков различия. Например, отвечая на вопрос: «Чем не похожи люди и животные?», – ребенок произносит: «У людей есть тапочки, а у зверей –

нет». Однако, школьники с ЗПР, после получения помощи, выполняют предложенные задания на более высоком, близком к норме уровне [4].

У младших школьников с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера.

Простейшие задачи наглядно-действенного характера младшие школьники с ЗПР выполняют вполне успешно. Статистически достоверных различий между этими детьми и нормально развивающимися не установлено [43; с. 101].

Наглядно-действенный характер мышления проявляется у детей с ЗПР в наиболее выраженной форме: все этапы решения развернуты, наблюдаются пробы и ошибки, идет формирование специальных действий, в то же время нормально развивающиеся дошкольники уже осуществляют мысленные прикидки действий. К особенностям мышления детей рассматриваемого типа относятся также недостаточная ориентировка в условиях задачи и импульсивность действий.

Отставание дошкольников с ЗПР от нормально развивающихся сверстников по уровню развития наглядно-действенного мышления выражено значительно больше. Вместе с тем необходимо отметить, что дети с ЗПР по количеству и качеству решений ближе к нормально развивающимся, чем к умственно отсталым. Задачи на простое и сложное тождество они решают без помощи либо с помощью в виде выделения условий задачи, и лишь иногда им бывает необходима помощь в форме решения задания в наглядно-действенном плане.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, то есть переход к оперированию наглядно представленными условиями задачи во внутреннем плане, является чрезвычайно важным этапом в развитии мыслительной деятельности в целом. Он выступает как

предпосылка развития словесно-логического мышления, осуществляющегося целиком во внутреннем плане. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с ЗПР связаны не только с несформированностью (или недостаточной сформированностью) мыслительной операции анализа, действия сравнения (прежде всего в наглядном плане) и других операций и действий (Т.В.Егорова, 1978; С.Г.Шевченко, 1978).

Оперирование образами-представлениями у дошкольников с ЗПР вызывает трудности, которые усугубляются недостатками пространственного восприятия и пространственной ориентировки, распространенными среди детей данной категории (С.К.Сиволапов, 1988).

Отставание в развитии словесно-логического мышления детей с ЗПР отмечается во всех проводившихся в этом направлении исследованиях. В зависимости от характера и сложности заданий это отставание выражено в разной степени [28; с. 83].

Общим проявлением отставания в развитии детей с ЗПР является недостаточная сформированность мыслительных операций и действий: анализа, синтеза, отвлечения, обобщения, различения, сравнения. Своеобразным проявлением этой недостаточной сформированности является то, что ребенок, используя ту или иную операцию в одних условиях при решении несложной задачи, не может применить к решению другой задачи, несколько более сложной или выполняемой в иных условиях. Недостаточное владение мыслительными операциями отчетливо выступает при решении детьми простых арифметических задач, где они значительно отстают от нормально развивающихся сверстников [43; с. 109].

Таким образом, можно сказать, что по уровню сформированности всех трех видов мышления они отстают от нормально развивающихся сверстников, но это отставание проявляется неравномерно. В наименьшей мере оно проявляется в наглядно-действенном мышлении, особенно если учитывать зону ближайшего развития. Очень велико отставание в развитии

наглядно-образного мышления, где даже с учетом потенциальных возможностей оно достигает статистически значимых величин. Тем не менее, дошкольники с ЗПР оказываются ближе по своим результатам к нормально развивающимся детям, чем к умственно отсталым. Развитие словесно-логического мышления у них также значительно отстает по сравнению с тем, что наблюдается у нормально развивающихся сверстников. При этом обнаруживается выраженная неравномерность в формировании разных проявлений этого вида мышления. Так, обобщение видовых понятий (и реальных объектов) и классификация реальных объектов, непосредственно связанные с усвоением лексики языка, оказываются доступными детям, хотя и на несколько более низком уровне, чем это делают нормально развивающиеся. Значительное отставание обнаруживается в проявлениях возможности осуществлять суждения и умозаключения.

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 (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

Итак, общими недостатками мыслительной деятельности детей с ЗПР являются:

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 побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать [6]. 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.

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. Наглядно-образное мышление. 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.

Таким образом, задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором

ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии у детей с ЗПР мыслительной деятельности К.С. Лебединская [28]. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, трудностях звукового анализа слов и усвоения логико - грамматических конструкций, особенно характеризующих пространственные и временные категории, бедности и недостаточной дифференцированности словаря Е.В. Мальцева [31], Г.Н. Рахмакова [42], С.Г. Шевченко [52], Л.В. Яссман [55]. Особенности учебной деятельности у учащихся с ЗПР проявляются в недостаточной сформированности внимания Г.И. Жаренкова [19], недостатках памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного Т.В. Егорова [18], В.Л. Подобед [38]. Нарушения эмоционально-личностной сферы и поведения младших школьников с ЗПР проявляются в эмоциональной неустойчивости, слабости волевых установок, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности либо, наоборот, в вялости, апатичности С.Г.Шевченко [52]. Эти особенности познавательной деятельности, эмоционально - личностной сферы и поведения младших школьников с ЗПР препятствуют усвоению ими школьных знаний.

Наиболее весомый вклад в изучение особенностей речи дошкольников с ЗПР внесли Е.С. Слепович (1981, 1989) и Р.Д. Тригер (1987, 1989, 1993).

О недостатках речи у многих детей с ЗПР свидетельствует, прежде всего запоздалое появление первых слов и первых фраз. Затем отмечается замедленное расширение словаря и овладение грамматическим строем, в результате отстает формирование эмпирических языковых обобщений. Нередко имеются недостатки произношения и различения отдельных звуков. Вместе с тем наблюдения показывают, что в пределах повседневных нужд и проблем устная речь старших дошкольников этой категории удовлетворяет их потребности в общении. В условиях повседневного общения недостатки словаря, грамматического оформления и произношения заметно не выступают. Вместе с тем нельзя не отметить недостаточную отчетливость, «смазанность» речи большинства этих дошкольников. Имея в виду их крайне низкую речевую активность, можно предположить, что эта нечеткость речи связана с малой подвижностью артикуляционного аппарата вследствие недостаточной речевой практики.

К старшему дошкольному возрасту бытовая речь этих детей почти не отличается от характерной для нормально развивающихся сверстников. Ограниченность словаря детей, особенно активного, обнаруживается за пределами повседневной тематики в тех случаях, когда им приходится пользоваться монологической речью (например, когда детям предлагается пересказать прочитанный им рассказ, составить собственный рассказ по картинке или устное сочинение на заданную тему). В таких ситуациях в наибольшей мере выступает характерное для этих детей очень резко выраженное расхождение между объемом активного и пассивного словаря, особенно в отношении прилагательных, отсутствие в их речи многих слов, обозначающих свойства предметов и явлений окружающего мира, неточное употребление слов, часто с расширенным значением, крайняя ограниченность слов, обозначающих общие понятия, трудности

активизации словарного запаса. Обнаруживаются специфические особенности и затруднения словообразования. Выполняя задание – образовать от знакомого существительного отсутствующие в их словаре прилагательные, они могут использовать продуктивный, но не годящийся в данном случае суффикс, в результате чего возникают неологизмы («окновый», «школовый»). Следует отметить, что к концу старшего дошкольного возраста, то есть тогда, когда в речи нормально развивающихся детей такие образования уже перестают появляться, их количество значительно увеличивается и в спонтанной речи детей с ЗПР.

Отставание в формировании грамматического строя проявляется в том, что эти дети, конструируя предложения, строят их крайне примитивно и делают много ошибок: нарушают порядок слов, не согласуют определения с определяемым словом, рассказ по картинке заменяют простым перечислением изображенных на ней объектов. Эти недостатки иногда обнаруживаются и в спонтанной речи детей, но в монологической речи они встречаются во много раз чаще. Из заданий, требующих использования монологической речи, наименее сложным оказывается пересказ и наиболее трудным – рассказ на заданную тему, когда отсутствуют внешние опоры и высказывания строятся на основе создания ребенком внутреннего плана, который затем развертывается.

Отставание в формировании контекстной речи, как в целом отставание в речевом развитии, является у детей рассматриваемой категории вторичным дефектом, следствием недостаточности аналитико-синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и собственно речевой активности, несформированности мыслительных операций. Оно проявляется не только в недостатках экспрессивной речи, но и в трудностях понимания детьми некоторых грамматических конструкций.

Значительные затруднения вызывают у них понимание некоторых форм выражения пространственных отношений («Нарисуй круг под квадратом») [7].

У детей с ЗПР, как правило, отсутствует отношение к речи как особой стороне действительности, особой реальности, которое спонтанно формируется у нормально развивающихся детей, начиная со среднего дошкольного возраста. Достаточно успешно используя речь в общении, дети не отделяют коммуникативную функцию речи от других ее функций, дети не отделяют слов от их предметного содержания, от своих потребностей и действий. Речевой поток для них выступает как нечто целое, они не умеют членить его на слова, тем более они не в состоянии вычленять отдельные звуки в слове. У них отсутствует познавательное отношение к речи, характерное для нормально развивающихся дошкольников.

Исследуя особенности познавательной сферы детей данной категории, можно эффективно определить основные направления коррекционной работы с целью повышения эффективности образовательного процесса в целом: тщательный подбор наглядного материала для занятий и его размещение таким образом, чтобы лишний материал не отвлекал внимание ребенка; контроль за организацией деятельности детей на уроках: важно продумывать возможность смены одного вида деятельности другим на уроках, включать в план занятий физкультминутки; дефектолог должен следить за реакцией, за поведением каждого ребенка и применять индивидуальный подход.

Недостатками мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР являются:

- несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети не заинтересованы в результате выполнения задания;
- отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок;

- 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);

- стереотипность мышления, его шаблонность. 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.

Таким образом, мыслительная деятельность младших школьников с ЗПР – это сложная аналитико – синтетическая работа мышления, которая имеет у данной категории детей специфические особенности: процессуальные, операциональные, содержательные и др.

### **1.3. Современные подходы к коррекции мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития**

Смена приоритетов в системе специального образования, ориентация на инклюзивное образование приводят российское законодательство к поиску не только новых стандартов в отдельных областях деятельности, но и новых психолого-педагогических технологий, средств, форм и методов реализации данного механизма. Именно поэтому основной задачей начальной школы должно стать обеспечение адекватных условий обучения и развития детей с ЗПР, учитывающих отклонения и особенности развития, а первостепенной – создание таких условий, которые позволяли бы оптимально реализовать возрастные возможности в учебной деятельности субъектов [10].

Общеизвестно, что в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность, которая определяет

важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В.В. Давыдов [14] пишет, что в процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продукта «организованного мышления» многих поколений людей у ребенка возникает теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание, мышление и соответствующие им способности (в частности, рефлексия, анализ, мысленный эксперимент или планирование), которые являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста.

К концу младшего школьного возраста, по мнению Г.А. Цукерман [49], происходит индивидуализация учебной деятельности и формируется важное психическое новообразование – умение учиться самостоятельно. В самом широком смысле, пишут авторы, это означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Более того, подчеркивают авторы, отсутствие умения учиться, неспособность быть субъектом собственной учебной деятельности вызывает справедливое неудовольствие и беспокойство взрослых: ребенок который к концу начальной школы не обретает этого умения, в средней школе перестает учиться, порождая массу подростковых проблем, а получив аттестат, обнаруживает свою глубокую незрелость, неготовность жить в стремительно меняющемся мире.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в структуру учебной деятельности входят следующие взаимодействующие

компоненты: познавательная потребность школьника как основа учебной деятельности, понимание школьником учебных задач, осуществление школьником учебных действий, выполнение учеником действий контроля и оценки.

У.В. Ульенкова [47] отмечает, что предпосылки потребности в учебной деятельности в виде познавательных интересов возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, внутри которой интенсивно формируется воображение и символическая функция. При этом, указывает В.В. Давыдов [14], сама по себе она полностью их удовлетворить не может, тем самым способствуя «перерастанию» тех возможностей, которые предоставляет игровая деятельность и стимулируя желание занять новую позицию для удовлетворения своих познавательных интересов, воображения.

В.В. Давыдов и А.К. Маркова пишут: «Принятие школьником учебной задачи «для себя», ее самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением в субъекта деятельности» [14], а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др.

Осуществление школьником учебных действий способствует воспроизведению и усвоению образцов общих способов действий и приемов решения задач, а также условий их применения. Эти действия могут выполняться как в предметном, так и умственном плане, они могут иметь различную степень общности. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие - для работы внутри данного учебного предмета, третьи – для воспроизведения лишь отдельных частных образцов [16]. Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал.

Исследователи [26, 27] говорят о различных видах действий



контроля, об их динамике в процессе учебной деятельности в направлении формирования самоконтроля за процессом усвоения. С формированием самоконтроля авторы связывают формирование у учащихся нового качества в их учебной деятельности – произвольности, самоорганизации.

В ходе формирования всех этих звеньев и параметров учебной деятельности в их единстве у школьника складывается специфическая для учебной деятельности направленность на овладение способами работы. На более поздних этапах обучения эта направленность в своем развитом виде может лечь в основу теоретического мышления, мотивов самообразования – совершенствования способов своей учебной деятельности.

Таким образом, учебная деятельность в младшем школьном возрасте носит развивающий характер, присваивая общественный опыт, трансформированный в научные знания, посредством «воспроизводящей деятельности» ребенок становится предметом изменения, у него не только формируется структура учебной деятельности в составе всех ее структурных компонентов, но и он сам учится самостоятельно осуществлять ее, иными словами, происходит превращение объекта в субъект.

Формирование учебной деятельности может привести к качественным сдвигам в психическом развитии ребенка с ЗПР. Имеющиеся экспериментальные данные А.К. Маркова [14], Т.Н. Князева [20], У.В. Ульенкова [47] и др. свидетельствуют о том, что появляются такие новообразования, как теоретическое мышление, новые мотивы учения. Вместе с тем есть основания считать, что не всякая учебная деятельность, а только целенаправленно формируемая и осуществляемая при постоянном активном участии в ней самого ученика как субъекта этой деятельности оказывает влияние на психическое (умственное и нравственное) развитие школьника.

Между тем имеющиеся исследования в коррекционной психологии свидетельствуют о том, что учебная деятельность младших школьников с

ЗПР характеризуется низкой продуктивностью, что является одной из причин их стойкой неуспеваемости. Основными особенностями овладения общей структурой учебной деятельности младшими школьниками с ЗПР исследователи отмечают общую неорганизованность, импульсивность деятельности на всех этапах.

В исследовании С.В. Кудриной [26] констатируется несформированность мотивационного компонента учебной деятельности. Автор описывает состояние мотивационной сферы следующим образом: для детей с ЗПР характерны любознательность и, в то же время, отсутствие мотивов, способных регулировать деятельность на всех ее этапах. Динамика мотивов младших школьников с ЗПР выражается в относительном постоянстве преобладания игровых мотивов, возрастании к 3-му классу доли широких социальных мотивов (желание избегать неудачи, неприятности, стремление зарабатывать деньги) и усилении влияния отрицательных мотивов.

И.Ю. Кулагина [27] считает, что мотивационные особенности усугубляются и наиболее полно проступают по мере приобретения ребенком опыта школьных неудач. Зависимость специфики мотивации от успешности учебной деятельности и других параметров обучения, пишет автор, наглядно прослеживается на примере отношения ребенка к оценочной ситуации. Младшие школьники с ЗПР дают резко негативную реакцию на трудности, препятствующие решению учебной задачи, и на отрицательную оценку своего решения. Здесь возможны эмоциональные срывы, отказ выполнять задание, демонстрация безразличия. Но истинное безразличие проявляется не к оценке, а к собственному неверному решению: у ребенка не возникает желания исправить работу, понять причину ошибки Г. И. Жаренкова [19]. В действительности оценка таким учащимся нужна, и при доступности успешного выполнения какой-либо работы они выражают и свою заинтересованность в оценке, и радость при похвале Н.Л. Белопольская [7], Т.В. Егорова [18]. Однако если задание

достаточно трудное, побудительная сила мотива получения высокой оценки ослабевает, если же достаточно легкое, то мотив оказывается настолько сильным, что снижается качество выполнения задания Н. Л. Белопольская [7], Т.Д. Пускаева [41].

Для младших школьников с ЗПР, имеющих интеллектуальные, речевые нарушения, характерны разнообразные эмоциональные расстройства [32]. Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций.

Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с нарушениями поведения в виде двигательной расторможенности, аффективных взрывов, иногда с агрессивными проявлениями, с реакциями протеста по отношению к взрослым. Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации [37]. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются и возникает угроза формирования патологического характера. Поэтому в коррекционно-воспитательной работе с детьми данной категории должно уделяться особое внимание воспитанию у них эмоций и чувств [52].

Такие дети особенно нуждаются в бережном обращении - ситуации успеха, в самоутверждении, в эмоциональном комфорте. В школе же создаются противоположные условия: в связи с недостаточной форсированностью познавательных процессов у детей с ЗПР создается ситуация неуспеха, как следствие, снижается самооценка, создается эмоциональный дискомфорт, который в случае недостаточного профессионализма учителя усугубляется отсутствием такта учителя, насмешками одноклассников, наказаниями дома. Результатом может стать

школьная дезадаптация – ребенок не хочет идти в школу, прогуливает, повышается его уровень тревожности, может уйти в болезнь.

Эмоциональное состояние учащихся на уроке во многом зависит от педагогического такта учителя. Тяжело переживают учащиеся публичную критику, тем более оскорбления (к сожалению, еще имеющие место в современной школе). Двигательно-расторможенные дети мешают учителю работать, нарушают дисциплину. Успокоить таких ребят можно, например, при помощи тактильного контакта (т.е. прикосновения, поглаживания), улыбки, зачастую эффективнее грубого традиционного давления на личность ребенка. Кстати, стоит заметить, что у учителя спокойного, уверенного (хотя бы внешне) и дети более спокойно ведут себя на уроке.

Эффективным методом формирования мыслительной деятельности является создание ситуации успеха. Успех в учении приводит к изменению мотивов учения, является своего рода стимулятором, поэтому эффективна фиксация, поощрение успеха. В школьной практике, напротив, дети с ЗПР систематически сталкиваются с учебными неудачами. Нельзя допускать «хронического неуспеха» в учебной деятельности. Постоянные неудачи приводят к так называемой «выученной беспомощности». Под влиянием неуспеха в решении ряда учебных задач школьник может остальные задачи воспринимать как непосильные.

Снять негативный эмоциональный фон (усталость, тревогу, нервозность и т.п.) помогает психогимнастика. Под психогимнастикой мы понимаем выполнение одного или комплекса психологических упражнений, направленных на релаксацию (расслабление), снятие напряжения, снижение страха, эмоциональную разрядку, повышение тонуса, оптимизм, осознание собственных сил, создание атмосферы доверия и близости с одноклассниками и т.д. Основным средством психогимнастики является двигательная экспрессия, т.е. выражение эмоции через движение. Иногда под психогимнастическими

упражнениями подразумеваются такие, которые направлены на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности.

Особенности мотивационного и эмоционального компонентов учебной деятельности сказываются на качестве операционного компонента. Как показывают исследования, у младших школьников с ЗПР длительное время оказывается не сформирован операционный компонент: они не всегда дослушивают, дочитывают инструкцию к выполнению упражнения, а иногда и не понимают, поэтому многозвеньевая словесная инструкция в целом чаще всего ими не осмысливается [42]; не понимают учебную ситуацию, не умеют целенаправленно выполнять задания, так как не умеют удерживать в памяти инструкцию [6]; плохо усваивают приемы и способы действия, при решении проблемных учебных задач вместо поиска адекватных способов решения осуществляют репродукцию наиболее привычных способов, не умеют самостоятельно применять измененный способ действия [46]; обладают слабой способностью адекватно переключаться на новую деятельность, у них снижена способность к усвоению учебных действий [16].

Младшим школьникам с ЗПР свойственен низкий уровень самоконтроля. Свою работу ученики не сверяют с образцом. При проверке дети совершают формальные действия, часто небрежные, а ошибки исправляют по ходу работы. Оценка своей деятельности детьми с ЗПР носит односложный характер, отражающий в большей мере степень удачи и свое отношение к проделанной работе, иными словами, они не умеют адекватно оценивать свой результат. В отчетах о своей деятельности дети не обозначают последовательности выполненных действий, часто вместо основных действий описывают второстепенные [20]. Наряду с этим, для детей с ЗПР характерно умение пользоваться подсказками, вспомогательными материалами и другими видами помощи учителя и одноклассников [24].

Нарушения регуляции проявляются не только в звене контроля, но и

программирования. Так, В.И. Лубовский [35] в своем исследовании показал специфику словесной регуляции действий при разных формах аномального развития. Автор изучал вопросы особенностей и этапов словесной регуляции простых действий у детей разных категорий аномального развития в сравнении с нормой и выявил общие и специфические особенности этого развития: у аномальных детей всех категорий нарушена вербализация как на этапе приема информации, так и в процессе ее переработки, хранения и использования; у детей с ЗПР образование условных связей происходит в основном при тесном взаимодействии непосредственной и словесной сигнальных систем, то есть при регулирующем влиянии речи.

Исследователи единодушны во мнении, что у детей с ЗПР наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях процесса учения. Если задача «принята», указывают исследователи, то возникают трудности при ее решении, поскольку не анализируются условия в целом, не намечаются в умственном плане возможные ходы решения, полученные результаты не подвергаются контролю, а допущенные ошибки не исправляются. Не осуществляется самоконтроль и после получения результата. При требовании произвести проверку дети с ЗПР выполняют определенные внешние действия, не соотнося результат и способы его получения с требованиями и данными предъявленной задачи. Эти особенности авторы связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

Итак, анализ литературы по педагогической и коррекционной психологии показал, что дети с ЗПР не овладевают общей структурой учебной деятельности даже при включении их в традиционную для данного возраста учебную деятельность, следовательно, у младших школьников с ЗПР запаздывает формирование основных психологических новообразований, необходимых для субъектного вхождения в учебную деятельность на данном этапе, что, в свою очередь, обуславливает формирование вторичных отклонений в психическом развитии. Поэтому

развитие учебной деятельности у детей с ЗПР связано с формированием и коррекцией как интеллектуальной, так и личностной сфер.

В работе с детьми с задержкой психического развития наглядные методы являются крайне востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Наглядные методы в коррекционном обучении реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности. Применение средств наглядности способствует формированию положительного эмоционального настроя у школьников с задержкой психического развития, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной активности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации [40].

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые приемы. Проведение игровых занятий создает оптимальные условия для развития потребностно-мотивационной сферы детей и облегчает процесс их адаптации к новым условиям. Целенаправленное использование игровой деятельности в образовательном процессе способствует формированию у детей с задержкой психического развития положительного отношения к учению, закреплению конкретных представлений о содержательной и организационной сторонах учебной деятельности, тренировке навыков общения с одноклассниками и учителем [46].

Внимание необходимо уделять формированию у учащихся навыков самостоятельного использования имеющихся знаний и умений. Только самостоятельное выполнение учащимися заданий дает учителю повседневную информацию о фактическом усвоении учебного материала. Такая обратная связь содействует выявлению усвоенного и неусвоенного материала, а также помогает обнаружить индивидуальные трудности ребенка; это способствует своевременному предупреждению и устранению

пробелов в умениях, знаниях и навыках школьников. Эффективность обучения детей с задержкой психического развития обеспечивается систематическим повторением пройденного материала, что необходимо как для закрепления и обобщения ранее изученного, так и для полноценного усвоения нового.

Неотъемлемой частью педагогической работы с детьми этой категории является нормализация деятельности, осуществляемая на всех уроках и во внеурочное время. Целесообразнее всего начинать корректировать деятельность в работе по наглядно-предметному образцу, т.к. она занимает большое место в повседневной учебной работе и позволяет формировать обобщенные приемы умственной деятельности, необходимые для усвоения учебного материала по любому школьному курсу. Необходимо обучение анализу образца, т.е. целенаправленному рассматриванию его с вычленением существенных признаков [4].

Параллельно идет формирование у учащихся умения ориентироваться в задании: знание исходных данных, представление о конечном результате работы и необходимых для его достижения действиях. Следует учить учащихся полному самостоятельному описанию образца с указанием всех его необходимых признаков. Полный и точный анализ образца и достаточная ориентировка в задании помогают детям правильно организовать последующую работу, снимают характерную для них импульсивность.

Формированию умения анализировать образец способствует сравнение двух похожих, но не тождественных объектов; преобразование какого-либо объекта путем изменения некоторых его признаков. Учащиеся должны научиться выделять признаки сходства и различия сравниваемых объектов (например, сравнение автобуса с троллейбусом, груши с яблоком, нескольких закладок для книг друг с другом и др.) [16].



При этом необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения предъявляемых заданий и постепенно переводить детей на новый уровень трудностей.

Коррекция учебной деятельности предполагает так же формирование у учащихся навыков самоконтроля, что является необходимым условием перехода в будущем к самостоятельному выполнению заданий. У детей необходимо развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе. Один из видов работы – доказательство детьми в развернутой и последовательной форме правильности выполненных ими действий [22].

Учащиеся должны научиться проверять качество своей работы как по ходу ее выполнения, так по результату. Следует добиваться, чтобы учащиеся научились находить ошибки и в собственных работах, и в работах товарищей, чтобы у них появилось стремление понять причину допущенных ошибок и улучшить свои результаты. На занятиях надо отводить специальное время на самопроверку и взаимопроверку выполненного задания. Эта работа будет более продуктивной, если будет строиться на интересном для учащихся материале. При осуществлении коррекционной работы необходим и индивидуальный подход к детям с учетом их личностных особенностей. Одних нужно подбадривать, хвалить даже за малейшие успехи, развивать у них веру в свои силы; других – излишне активных и переоценивающих себя – надо сдерживать, учить сначала думать, а потом делать, разьяснять ошибки, допускаемые из-за спешки [22].

Д.В. Чернев, Е.А. Чернева [50] особое внимание уделяют разработке практических рекомендаций как по подготовке к школе детей с ЗПР, так и для коррекции имеющихся недостатков в младшем школьном возрасте. При этом важно знать, какие личностные изменения произошли под влиянием, например, использованных учителем средств искусства и других продуктивных видов деятельности, как они влияют на

формирование практических навыков для последующего обучения в целом. При учете полученных данных диагностики, трудностей при обучении первоначальным навыкам, строится дифференцированная программа коррекционной работы, используются интегрированные уроки, планируется содержание на индивидуальных занятиях.

Таким образом, в ходе анализа психолого-педагогической и специальной литературы нами были выделены психолого-педагогические условия развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР, а именно: во время учебной деятельности создавать ситуации успеха; процесс обучения проводить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности младших школьников; использовать в ходе уроков коррекционно-развивающие упражнения и игры.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В современном значении под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). ЗПР может быть обусловлена социально-педагогическими, физиологическими причинами. ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией.

Младшие школьники с задержкой психического развития не проявляют достаточно стойкого интереса к учебной деятельности, малоактивны, безынициативны, не стремятся улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, устранить причины ошибок. К недостаткам мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР относятся специфические особенности: процессуальные, операциональные, содержательные и др.

Необходимо учитывать особенности формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Для этого в учебном процессе необходимо реализовывать следующие психолого-педагогические условия:

- во время обучения создавать ситуации успеха;
- процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей;
- использовать в ходе уроков коррекционно-развивающие упражнения и игры.

## ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Цель, задачи, методики практического исследования

Проанализировав теоретические основы формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, мы перешли к практическому исследованию данного вопроса.

Цель практического исследования – изучить уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР.

Для решения поставленной цели, нам необходимо решить следующие задачи:

1. Подбор методик для исследования уровня сформированности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Анализ полученных данных и выявление уровня сформированности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработка методики по формированию мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для реализации данных задач экспериментальная работа проводилась в три этапа:

Этапы работы.

– На первом этапе осуществлялся констатирующий эксперимент в ходе которого осуществлялось изучение сформированности мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

– Вторым этапом исследования стал формирующий педагогический эксперимент. На этом этапе были разработаны и внедрены психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

– Третий этап – контрольное обследование, которое позволило определить эффективность психолого-педагогических условий формирования мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР.

Исследование проводилось с января 2016 года по май 2017 года. Исследование проводилось на базе КГУ "Камышинская средняя школа" отдела образования акимата Федоровского района. В эксперименте приняли участие 14 младших школьников (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической консультации) имелось задержки психического развития (церебрально - органического генеза).

1. Богдан А. Возраст 7,4 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

2. Аниса А. Возраст 7,1 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Дизартрия, общее недоразвитие речи 3 уровня.

3. Дамир Б. Возраст 7,8 лет. Ребенок из неполной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

4. Регина В. Возраст 7,3 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды раньше срока. Заключение специалистов: психоневролога задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

5. Ульяна З. Возраст 7,1 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

6. Ильдар К. Возраст 7,2 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды позже срока. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

7. Саша К. Возраст 7,7 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Дизартрия, общее недоразвитие речи 3 уровня.

8. Настя М. Возраст 7,4 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

9. Лариса Н. Возраст 7,6 года. Ребенок из полной семьи, от 3 беременности, 3 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Дизартрия, общее недоразвитие речи 3 уровня.

10. Артем Н. Возраст 7,9 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

11. Эрик П. Возраст 7,4 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – -0,5 дптр, отоларинголога – норма, дизартрия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

12. Костя Р. Возраст 7,1 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов:

психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Дислалия, общее недоразвитие речи 3 уровня.

13. Аня Т. Возраст 7,8 лет. Ребенок из неполной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

14. Ульяна Ч. Возраст 7,3 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды раньше срока. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – -0,25дптр, общее недоразвитие речи 3 уровня.

Нами для констатирующего эксперимента были отобраны следующие методики:

– Методика «Домик» (Н.И. Гуткиной).

Цель: изучение уровня сформированности пространственных представлений, произвольного внимания, развития сенсомоторной координации и тонкой моторики.

– Методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина).

Цель: изучение уровня сформированности произвольности познавательных процессов.

– методика «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина).

Цель: выявление способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

– методика «Выкладывание елочки» (У.В. Ульянова).

Цель: выявить умения ориентироваться на указания взрослого, принимать и осуществлять учебную задачу.

– Диагностика сформированности учебной мотивации (с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной).

Цель: выявить сформированность учебной мотивации.

Рассмотрим данные методики подробнее.

Методика «Домик» (Н.И. Гуткиной). Цель: изучение уровня

сформированности пространственных представлений, произвольного внимания, развития сенсомоторной координации и тонкой моторики.

Материал: образец (домик).

Порядок проведения. Ребенок получает задание срисовать картинку, изображающую домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Образец рисуется на доске. Ребенок может обращаться к нему на протяжении всего времени выполнения задания. Время выполнения задания не ограничивается.

Интерпретация. Критерии определения уровня.

К 1-му уровню (высокий) успешности относятся дети, которые выполняют задание практически без ошибок. Все детали рисунка правильно расположены в пространстве и по отношению друг к другу. Ось расположения рисунка (горизонтально-вертикальная) не смещена. Приступая к заданию, дети сосредоточены, внешне собраны. По ходу работы часто обращаются к образцу, сверяются с ним.

У школьников, относимых к 2-му уровню (средний), грубо нарушены пропорции рисунка и пропорции деталей по отношению друг к другу. Наблюдаются неправильное пространственное расположение деталей рисунка, отсутствие некоторых деталей, смещение рисунка или отдельных его элементов по оси. Количество ошибок возрастает до 4-5. Этим детям свойственно отвлекаться во время выполнения задания. Исправление ошибок возможно только при прямом указании на них.

К 3-му уровню (низкий) успешности относятся дети, в рисунках которых отсутствуют отдельные элементы. Детали рисунка расположены отдельно друг от друга или вынесены за контур рисунка. Отмечаются повороты рисунка или его деталей на 90—180°. Дети практически не пользуются образцом в процессе выполнения задания. Прямое указание на ошибку не приводит к ее исправлению<sup>26</sup>

Ошибочными действиями при копировании образца считаются: отсутствие элемента (правая и левая части забора оцениваются отдельно);



замена одного элемента другим; неправильное изображение элемента; разрывы линий в тех местах, где они должны быть соединены; выход линий штриховки за контур; увеличение или уменьшение всего рисунка или отдельных деталей более чем в два раза; изменение наклона линий более чем на 30°; неправильное пространственное расположение рисунка.

Методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина). Цель: изучение уровня сформированности произвольности познавательных процессов.

Материал: 2 картинки, содержащих 10 неявных различий.

Порядок проведения. Ребенок должен найти как можно больше различий между двумя похожими картинками.

Интерпретация.

К 1-му уровню (высокий) успешности относятся дети, самостоятельно нашедшие все 10 различий. Они целенаправленно сравнивают картинки, не отвлекаются, сами подсчитывают количество найденных различий.

К 2-му уровню (средний) относятся дети, прекращающие целенаправленный поиск после нахождения 3-4 различий. Для продолжения работы им необходима помощь психолога, заключающаяся в активном направлении внимания ребенка на конкретное различие.

К 3-му уровню (низкий) успешности относятся дети, которые после нахождения одного различия начинают перечислять все, что нарисовано на картинке. Выполнение задания этими детьми возможно только при активном включении взрослого в совместный анализ рисунков и удержание внимания ребенка на деятельности.

Диагностика умственного развития (методики «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина). Цель: выявление способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.<sup>27</sup>

Материал: набор карточек близких по значению.

Порядок проведения. Проводится в двух вариантах: вербальный, невербальный. Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы: Что

здесь лишнее? Почему? Назови отличительный признак. Как, одним словом можно охарактеризовать три оставшихся предмета?

Интерпретация.

Дети, относимые к 1-му уровню (высокий), справляются с вербальным вариантом задания и способны сделать правильное обобщение, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Для детей, относимых к 2-му уровню (средний), необходимо неоднократное повторение задания для поддержания внимания. Им требуется дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова.

К 4-му уровню (низкий) относят детей, полностью не справившихся с заданием.

Диагностика учебно-важных качеств (методика «Выкладывание елочки» У.В. Ульенкова). Цель: выявить умения ориентироваться на указания взрослого, принимать и осуществлять учебную задачу.

Материал: образец елочки, 2 набора фигур для составления елочки.

Порядок проведения. Ребенку показывается елочка, составленная из наклеенных на лист частей бумаги: трех треугольников зеленого цвета и разной величины, «посаженных на ствол» – коричневый прямоугольник. Фигурки наклеены при соблюдении следующих правил, о которых ребенку специально не говорится:

- 1) каждой фигурке отведено строго определенное место;
- 2) «ствол» – прямоугольник служит елочке основанием;
- 3) в направлении от ствола к верхушке треугольники наклеены в убывающей величине;
- 4) в направлении от верхушки к стволу – в нарастающей величине.

Ребенку говорится: «Рассмотри хорошенько, как составлена эта елочка, и составь на этом листе бумаги точно такую же елочку. Вот тебе фигурки и листок бумаги».

Составить елочку ребенок должен при обстоятельствах, несколько затрудняющих его действия: ему намеренно предлагали два набора фигурок, каждый из которых был идентичен наклеенному на лист, а сложить нужно было только одну елочку: «Выбери из этих фигурок подходящие, такие, как здесь, и делай», – говорили ему.

По окончании работы ребенку задавали следующие вопросы:

- 1) Тебе нравится твоя работа?
- 2) А почему она тебе нравится (не нравится)?
- 3) У тебя получилась точно такая же елочка?
- 4) Почему ты так считаешь?
- 5) Расскажи, как нужно делать такую елочку: какие нужно соблюдать правила при этом?

Интерпретация.

К 1 уровню (высокий) успешности относятся дети, которые уверенно оценивали результат своего труда, ибо им с самого начала были понятны принципы выполнения задания. Сравнение полученного результата с заданным образцом они производили через посредство выделенных и осознанных ими правил.

К 2-му уровню (средний) относятся дети, действующие способами примеривания, прикладывания, но, тем не менее, выкладывают с ошибками. Ошибок не замечают, осуществляют неадекватный самоанализ. Свои действия объяснить не могут.

На 3-му уровне (низкий) дети принимали цель частично. Понимают только то, что им нужно раскладывать фигурки, чтобы получилась елочка, а какая елочка, какую роль в этом раскладывании должен играть образец, – для них безразлично. Дети выкладывали «любую» елочку, работой своей оставались довольны: «Все получилось», «Все сделал хорошо», «Красиво», «Елочка вышла» и т. п. Неадекватная оценка собственных действий.

Диагностика сформированности учебной мотивации (с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткино). Цель: выявить

сформированность учебной мотивации.

1. Ты хочешь идти в школу? Почему?
2. Ты хотел бы еще на год остаться в детском саду (дома)?
3. Какие занятия тебе больше всего нравились в школе? Почему?
4. Ты любишь, когда тебе читают книжки?
5. Ты сам (сама) просишь, чтобы тебе прочитали книжку?
6. Какие у тебя любимые книжки?
7. Работу, которая у тебя не получается, ты стараешься выполнить или бросаешь ее?
8. Тебе нравятся школьные принадлежности?
9. Если сейчас ты с ребятами будешь играть в школу, то, кем бы ты хотел быть: учеником или учителем? Почему?
10. В игре в школу что бы тебе хотелось: чтобы длиннее был урок или перемена? Почему?

Общее оценивание высчитывается по наиболее часто встречавшимся уровням после выполнения заданий.

Общее заключение об уровне развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР строится на основе диагностических результатов по выбранным компонентам путем сложения балльных показателей по каждой методике. Устанавливаем интервалы группировки значений по методике, предложенной А.А. Кыверялгом. Таким образом, мы получаем среднеарифметические показатели максимальных и минимальных баллов. Шкала оценки уровней развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР представлена в таблице 1.

Таблица 1

Шкала оценки уровней развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР

Уровни развития познавательной деятельности	Итоговая сумма баллов
Высокий	22 – 29 баллов

Средний	8 – 21 баллов
Низкий	0 – 7 баллов

Первой была проведена методика «Домик» (Н.И. Гуткиной) с целью изучения уровня сформированности пространственных представлений, произвольного внимания, развития сенсомоторной координации и тонкой моторики. Результаты представлены в Приложении 2.

Анализ полученных данных по методике «Домик» показал, что восемь детей (43 %) с задержкой психического развития выполняли работу в более медленном темпе, часто отвлекались от задания. Они заменяли одни элементы на другие, в рисунке нарушены пропорции деталей. После указания на ошибки некоторые исправляли. Несмотря на неточности в рисунке, были удовлетворены своей работой. Шесть младших школьников (57%) показали третий низкий уровень, практически не пользовались образцом в процессе выполнения, пропускали детали, заменяли их на другие. В рисунках этих детей были грубо нарушены пропорции, меняли форму деталей, дорисовывали лишние элементы. В процессе выполнения часто теряли цель. После указания на ошибки дети отказывались возвращаться к работе, что указывает на пониженную работоспособность. Эти дети отличаются несформированностью навыков произвольного внимания и слабой пространственной ориентировкой.

Второй была проведена методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина) с целью изучения уровня сформированности произвольности познавательных процессов, результаты выполнения которой представлены в Приложении 2.

Анализ полученных результатов по методике «Сравнивая картинки» показал, что: семь младших школьников (50%) выполнили задание на втором – среднем уровне. Старательно искали различия, практически не отвлекались. И также семь учащихся (50 %) выполнили задание на третьем – низком уровне. Дети плохо удерживали цель, отвлекались, после нахождения одно или нескольких различий, начинали перечислять вслух

все, что изображено на картине. Нуждались в подсказках («Посмотри, сколько усов у кота на одной и на другой картинке») и т.п.).

Таким образом, обобщая результат двух методик, можно сделать вывод о сформированности произвольного внимания и регуляции деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: семь детей (50%) показывают 2 уровень (средний), а семь учащихся (50%) показывают 3 уровень (низкий) (рисунок 1).

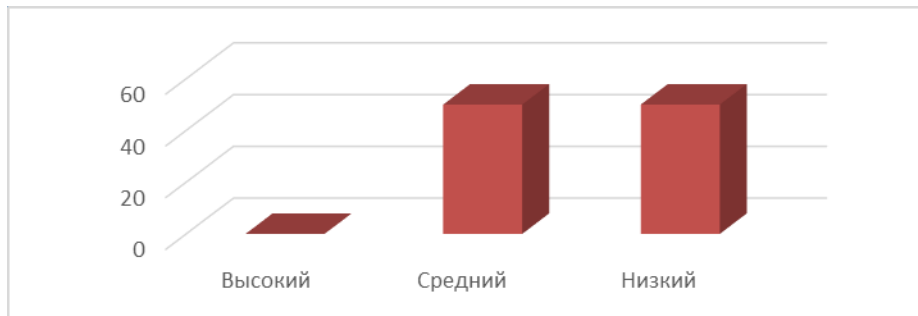


Рис. 1. Уровень сформированности произвольного внимания и регуляции деятельности у младших школьников с задержкой психического развития

Далее рассмотрим результаты исследования по методике «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина) (Приложении 2). По данной методике только один ребенок (8 %) показал попытки к выполнению вербального варианта. Ребенок после наводящих вопросов ответил на два примера из вербального варианта. 10 детей (70 %) показали 2 уровень (средний). Этим детям необходимо было неоднократное повторение задания для поддержания внимания, дети плохо удерживали цель задания. Им требовалось дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале, называлось каждое слово, после чего спрашивалось как можно назвать одним словом. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова для обозначения той или иной группы объектов «Транспорт», «Мебель». Остальные дети – трое человек (22 %) – не справились с заданием. Наглядные результаты по данной методике представлены на рисунке 2.

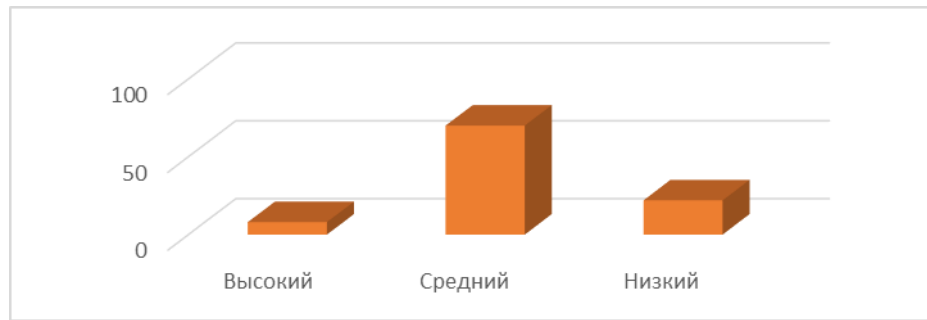


Рис. 2. Уровень сформированности способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки у младших школьников с задержкой психического развития

Таким образом, мы можем сделать вывод, что детям с ЗПР труднее было выполнять задание на вербальном уровне, что свидетельствует о недостаточном уровне образно-логического мышления. Речевое развитие детей с ЗПР характеризуется ограниченным словарем.

Далее была проведена методика «Выкладывание елочки» (У.В. Ульенкова), с целью выявить уровень сформированности умения ориентироваться на указания взрослого, принимать и осуществлять учебную задачу, результаты которой представлены в Приложении 2.

Анализ полученных данных показал, что пять младших школьников (35%) показали средний уровень. Эти дети, не проявив достаточной собранности и организованности на этапе ориентировки в задании, не создали конкретную программу деятельности, относящейся к способам ее реализации. Они поспешили начать действия, руководствуясь общей целью – сложить елочку. Соответственно нужного результата не достигли, но самостоятельно этого не осознали, ибо по своей инициативе не производят сравнения сделанного с образцом. После побуждения взрослого начинали сравнивать, и пытаться самостоятельно устранить допущенные ошибки. Девять младших школьников (65%) показали третий низкий уровень. Они не удерживали цель задания, они понимали только то, что им нужно раскладывать фигурки, чтобы получилась елочка, а какая елочка, какую роль в этом раскладывании должен играть образец, – для

них это было совершенно безразлично. Дети выкладывали «любую» елочку, работой своей всегда оставались довольны: «Все получилось», «Все сделал хорошо», «Красиво», «Елочка вышла» и т. п. Они были довольны уже тем, что получилась именно елочка. Наглядно результаты данной методики представлены на рисунке 3.

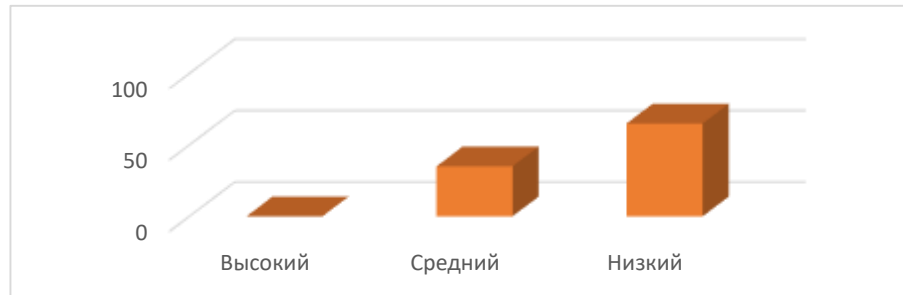


Рис. 3. Уровень сформированности умения ориентироваться на указания взрослого, принимать и осуществлять учебную задачу у младших школьников с задержкой психического развития

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с ЗПР не замечают допущенных им ошибок не только потому, что им трудно пооперационно соотнести результаты собственных действий с образцом из-за сниженного самоконтроля и самооценки, но прежде всего потому, что у них не сформированы необходимые перцептивные действия, в частности зрительное восприятие величины. Общий принцип композиции величин в предложенной модели дети с ЗПР улавливают, а следовать ему в собственных практических действиях оказываются не в состоянии. Самооценка неадекватная.

С помощью последней методики нами была выявлена сформированность учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития (с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной), результаты которой представлены в Приложении 2.

Анализ полученной информации показал, что у девяти детей из группы (65%) выявлен второй средний уровень. Эти дети характеризуются наличием у них позиционного мотива «В школе интересные переменки»,



«В школе не спят днем», «В школе форма». Этим детей привлекают внешние атрибуты, школьные принадлежности, но значение школьного обучения не осознают. У двух детей из этой группы основные мотивы были внешний и игровой «Пошел, потому что родители повели», «Бабушка говорит, что надо». За счет пониженной общей осведомленности дети с трудом отвечали на вопросы, демонстрируя безразличие «Не знаю», «Не люблю книги». Пять младших школьников (35%) показали третий низкий уровень. Эти дети активно не хотели идти в школу. В большинстве случаев они объясняли это нежелание «негативным» опытом знакомых школьников, например, «В школе трудно», «Родители ругают за плохие оценки». Детям хочется играть в школе роль учителя, «Хочу быть главным». Наглядно результаты данной методики представлены на рисунке 4.

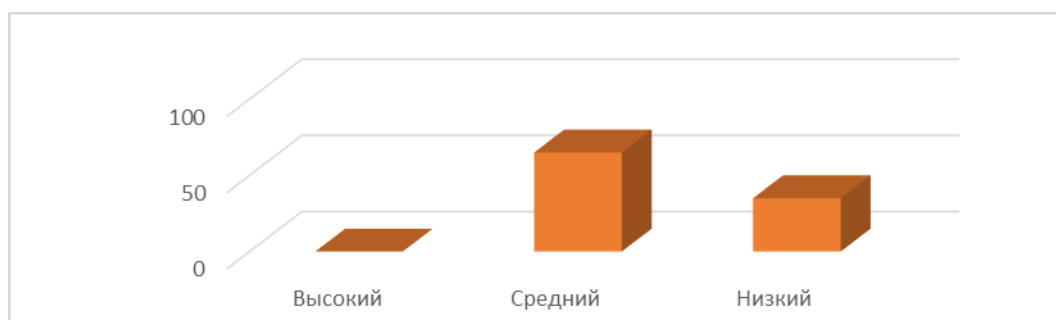


Рис. 4. Уровень сформированности учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития

В результате обобщения результатов всех методик, можно сделать вывод об уровне сформированности мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: шесть младших школьников (43%) показали низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, восемь младших школьников (57%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности (рисунок 5).

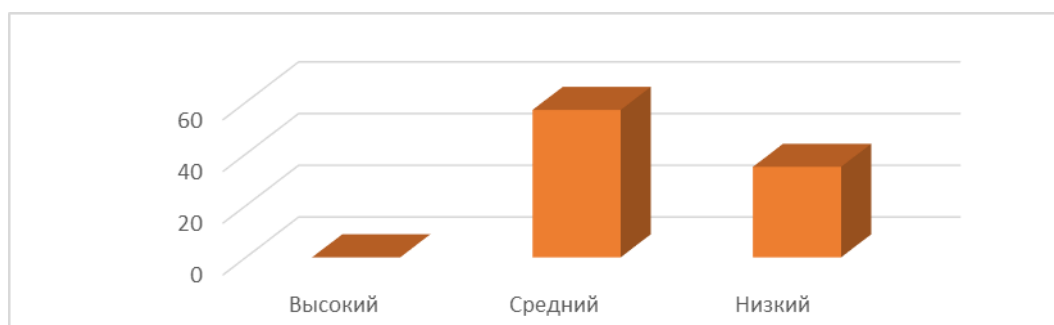


Рис. 5. Уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на констатирующем этапе

Итак, результат констатирующего эксперимента показали, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается пониженный уровень мыслительной деятельности. Большая часть испытуемых стремилась не к достижению непосредственного результата, а к удовлетворению каких-то других своих потребностей, чаще всего, потребности получить хорошую оценку (причем без отношения ее к качеству работы). У детей с задержкой психического развития не формируются соответствующие возрастным возможностям предпосылки логического мышления: детям лучше удается обобщать на основе наглядности, вербальный вариант вызывает затруднения, при сравнении опираются на случайные признаки. Недостаточно сформирована интеллектуальная и личностная готовность к школьному обучению у детей с задержкой психического развития усугубляется ослабленным общим физическим состоянием, что приводит к снижению работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Снижены и речевые возможности детей: их высказывания отличаются преимущественно малым объемом, в них присутствует много повторов, пауз; часто допускаются неточное употребление житейских понятий, лексические замены; словарный запас детей ограничен, знания об окружающей действительности скудны. Слабо развита речевая регуляция, ее осознанность и контроль. Мотивационные потребности в учении младших школьников были достаточно слабы, часто не побуждали к деятельности.

Ученики, имея удовлетворительные знания, умения и навыки, чаще всего не могли достичь положительного результата именно по причине слабых потребностей.

## **2.2. Методика по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития**

В первой главе диссертационного исследования мы рассматривали теоретические аспекты проблемы формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития и выделили ряд условий, необходимых для их развития:

- во время обучения создавать ситуации успеха;
- процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей;
- использовать в ходе уроков коррекционно-развивающие упражнения и игры.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы была разработана методика реализации психолого - педагогических условий формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Разработка данной программы осуществлялась нами в соответствии с положениями основной гипотезы, задачами, этапами исследования, которые представлены во введении к данной работе, а также результатами эксперимента.

Главное значение деятельности педагога состоит в том, чтобы сделать учебный процесс более интересным, обеспечить каждому ученику ситуацию успеха. В ситуациях ожидания успеха у младших школьников заключается желание заслужить одобрение взрослых. Если учащийся не будет испытывать успех от учебной деятельности, у него пропадет интерес к школе и учебным занятиям. Но так как у младших школьников с ЗПР

имеются психологические и физиологические особенности развития, недостаток знаний и умений, слабая саморегуляция, то достижение успеха в учебной деятельности затруднено. Поэтому учителю необходимо подбирать упражнения и задания, которые соответствуют возможностям детей. При этом упражнения и задания не должны быть слишком легкими, не требующими от учащихся усилий по преодолению трудностей, иначе их выполнение никак не отразится на повышении самооценки. Учитель должен умело и верно оценивать возможности каждого учащегося ребенка.

У детей с ЗПР школа обычно вызывает негативное отношение. Это происходит из-за того, что такие дети часто терпят неудачу. Следовательно, при проведении коррекционно-развивающих мероприятий, необходимо стремиться к тому, чтобы исключить у ребенка, насколько это возможно, ситуацию неудачи. А чтобы этого добиться, нужно использовать следующие методы, направленные на то, чтобы учение вызвало положительные эмоции:

- чтобы приучать ребёнка к мыслительной работе, надо учитывать предпочтение ребенком того или иного содержания обучения на учебном материале, который ему интересен;

- если отбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо, то это повысит его самооценку, улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Задания при этом не должны быть слишком легкими, не требующими усилий. Оценивать необходимо только конкретную работу, а не самого ребенка;

- осознание ребенком ошибки – первый шаг в его развитии, движении вперед. Для этого реакция на ошибки ребенка должна быть формой помощи ему. Главное – не порицание, а разъяснение ошибки;

- важно научить ребенка не делать из ошибок трагедию, считать их нормальным явлением, ведь на ошибках учатся.

Для повышения учебной мотивации содержание учебного материала

необходимо тщательно отбирать, чтобы сделать его интересным, эмоциональным, доступным, опираясь на их прошлый опыт, создать благоприятные условия для коррекционно-развивающих занятий, которые необходимо проводить в игровой форме, максимально поощряя проявления собственных познавательных интересов ребенка, его самостоятельность.

В работе с младшими школьниками с ЗПР, в силу их ослабленной психической деятельности, необходимо уделять большое внимание поддержке, доброжелательному отношению, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и перспективность учебной деятельности в зоне ближайшего развития и повышение уровня актуального развития детей данной категории.

Реализация ситуации успеха в учебной деятельности учащихся с задержкой психического развития можно представить в виде следующих рекомендаций:

1. Перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима.

2. Ситуация успеха должна быть представлена всем многообразием приемов и способов ее создания.

3. Предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а учебные и воспитательные задачи должны усложняться планомерно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания).

4. В случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь (составляющая): интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т.д., в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность.

5. Ситуация успеха должна осуществляться с учетом индивидуально-типологических, возрастных и психологических особенностей и

возможностей каждого учащегося при организации познавательной деятельности.

6. Учитель должен верить в ученика, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития.

7. Предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия.

8. Затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях.

Необходимо особо остановиться на таком факте как снятие страха у ребенка перед деятельностью, т.е. освобождение ребенка от психологического зажима. Непременным сопровождением учебной деятельности ребенка являются слова учителя: «Не получится – ничего страшного...; Давай попробуем, не получится – попытаемся сделать задание другим способом...; Это несложно, у тебя получится...» – тогда ребенок освобождается от навязчивого состояния неудачи. К сожалению, в школе чаще происходит нагнетание обстановки: «Это трудная контрольная...; С заданием смогут справиться немногие...; Этот предмет очень сложный...» и т.п.

Закреплению уверенности ученика в собственных силах способствует любое подтверждение педагогом или коллективом одноклассников удачного итога деятельности ребенка, признание его успехов. С этой целью с первого класса каждым ребенком заводится папка, название которое каждый ученик выбирает индивидуально «Мои успехи», «Мои достижения», «Мое творчество». В папку вкладываются все работы ученика, выделенные ими как успешные и достойные признания окружающих. Индивидуальное портфолио состоит из нескольких разделов, которые ведут ученики, родители и учителя. Эти разделы включают в себя: «портфолио документов», «портфолио работ» и

«портфолио отзывов». Подобное портфолио позволяет составить представление о личности ученика, проследить за ростом знаний и умений, порадоваться его успехам и неудачам. Работа с папками продолжается в течение всего обучения в начальной школе.

Приведем примеры упражнений, которые можно использовать в учебной деятельности младших школьников с ЗПР для создания успеха.

#### 1. Упражнение «Дерево Радости».

Материалы: лист бумаги каждому, фломастеры или цветную бумагу (будет ярче).

Ход упражнения. Учитель предлагает детям вырастить в классе дерево Радости. У каждого на этом дереве будет по веточке. Если день был наполнен плодотворной работой, ребята были активны на уроке, была радость от достигнутых результатов, не было замечаний за поведение, то у тех детей на веточках появляются то почка, то листочек, то бутон, то цветок, то плоды.

Это упражнение долговременное, рассчитано на четверть. В результате в классе может вырасти очень интересное дерево, которое поможет сделать выводы и о многом задуматься.

#### Упражнение «Зернышко ожиданий».

Материалы: бумажные овалы, прикрепленные к доньшку стульев, фломастеры или карандаши, скотч.

Ход упражнения. Когда огородник сеет рассаду, то все с нетерпением ждут, не появятся ли ростки. Предложите детям тоже посеять семена. Это будут зернышки ожиданий. Пусть дети поищут их в классе и напишут на них, что они будут ждать сегодня от предстоящего урока.

Затем «посадите» свои «зернышки» на «поле» (лист бумаги или доску). Далее все вместе подумайте и запишите на доске, при каких условиях сбудутся ожидания. Что надо для того, чтобы зернышки проросли, что может помочь сегодняшней работе на уроке - «+» и что помешать - «-»? Предложите детям разделить все условия на две группы,

зависящие от класса в целом и от каждого в отдельности. Поговорите о приложении усилий для достижения успеха и пожелайте успешной работы.

По окончании урока все самостоятельно анализируют свою работу и дают себе оценку по каждому пункту записанных ранее условий и на своих «зернышках» ставят «+» и «-».

Затем учитель, по итогам наблюдения за работой на уроке, раздает «удобрение» (небольшие разноцветные круги) тем, кто, на его взгляд, работал не активно или нарушал дисциплину, предложив этим детям подумать, почему именно им дали «удобрение».

На следующем уроке учитель, проанализировав самооценку детей, говорит о том, что есть зернышки, которые не смогли прорасти, так как для этого их хозяева не смогли создать им все необходимые условия для их роста. Обратите внимание детей, что для настоящих зернышек нужна не только почва, но и вода, тепло, удобрение, рыхление. Попросите ребят проанализировать свою предыдущую работу, сделать соответствующие выводы и пожелайте им хорошей плодотворной работы на предстоящем уроке.

В конце всех уроков предложите детям нарисовать, что, на их взгляд, смогло вырасти из их «зернышка» и почему. Все рисунки расположите на доске и спросите у детей, с каким другим растением они хотели бы посадить свое.

Упражнение «Дорога к «5», «4», «3», «2».

Материалы: каждый получает листочек с четырьмя отрезками, в начале которых стоят цифры 5, 4, 3, 2, а в конце написано слово «Я».

Ход упражнения. Перед тобой четыре дороги, и каждый день ты отправляешься в путь сразу по всем четырем. Будь честным по отношению к самому себе и покажи истинное направление своего движения стрелочкой. Отметь точкой, где ты находишься сейчас по отношению к каждой оценке. Покажи дугой, сколько тебе до «5», до «4», до «3», до «2».



Скажи или напиши:

- Чего тебе не хватает, чтобы подойти к «5» ближе?
- Что тебе мешает дотянуться до «4»?
- Что мешает тебе быть еще дальше от «3»?
- Что может повлиять на направление твоего движения к «2»?

Упражнение «Запоминалки».

Материалы: на пару нужен один листочек, две ручки разных цветов и разноцветные мелки для учителя.

Ход работы. Например, заучиваем словарные слова. Напишите на доске 7-10 словарных слов. Причем, возьмите для этого разноцветные мелки, напишите разнообразным шрифтом, по-разному расположите на доске. Дайте детям какое-то время на запоминание этих слов. Потом закройте доску.

Далее дети работают в паре и на одном общем листочке записывают слова, которые запомнили. Как только 2-3 пары закончат свою работу, все меняются своими листочками с другими ребятами и начинают по доске сверяться, правильно ли написаны слова и дописывают недостающие. Затем листочки возвращаются к хозяевам, и те вновь проверяют, но уже проверяющих. Результат достигнут – слова читались настолько внимательно, насколько нужно было для запоминания.

В организации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития необходимо тщательно планировать включение упражнений на формирование мыслительных процессов, так как они определяют эффективность учебной деятельности.

Можно использовать следующие упражнения, направленные на увеличение объема внимания. Детям предлагается по знаку «Внимание» фиксировать взглядом середину экрана и постараться прочесть показанный на короткое время материал и записать его (в ходе урока данный материал может использоваться учителем в качестве основы для отработки навыка, например, по разбору слова по составу).

Предложенный текст может содержать:

а) бессмысленные слова, содержащие от 3-х до 9 согласных букв, например:

РБТ	ПРЖК
КПСТ	КНЖК
МШН	ТБРТ

Примечание: в ходе урока предложите детям, используя гласные буквы, составить новые слова. Например: РБТ – работа; ПРЖК – пирожок.

Упражнения, направленные на увеличение уровня распределения внимания. Занятие может проводиться как коллективно, так и индивидуально.

Прочитайте вслух небольшое предложение. Чтение сопровождается негромким постукиванием карандашом по столу. Дети должны запомнить текст и сосчитать число ударов. Во время урока такой прием может использоваться несколько раз. В процессе занятий количество предложений увеличивается.

Упражнения, направленные на усиление концентрации и устойчивости внимания:

а) на доске написаны буквы в разном порядке. Ребенок просматривает строчку и пытается найти среди случайных букв слова.

Например:

П О В Г Р О З А Р А Н У Ш Т Ы Л Ш Ы М А Ш А Т М О А Ш У Щ Ь  
Р И С Т М Р Н

б) школьникам предлагается без ошибок переписать следующие строчки:

А М М А Д А М А  
 Р Е Б Е Р В Г В Т  
 П Р А Т В Н И  
 Г Е С К А Л А Л Л Л А  
 Е С А Р П Х А Ь В Л Й

## ДЕТТАТВЛВРА

Упражнения на тренировку распределения и избирательности внимания. Предложите учащимся грамматический анализ нескольких текстов. В них надо подчеркнуть одной чертой имена существительные, двумя чертами – глаголы. По команде «Внимание» – наоборот: существительные двумя чертами, глаголы одной чертой.

С вниманием тесно связан такой психический процесс, как память. С учащимися с ЗПР необходимо заучивать как можно больше стихотворений.

Цель: развивать связную речь, ее выразительность; обогащать словарь; тренировать произвольную словесную память.

Руководство: прочитать стихотворение наизусть, название и автора сказать предварительно.

Задать вопросы: Как названо произведение? О чем в нем говорится? Важно, чтобы дети поняли тему и идею стихотворения. Прочитать вторично стихотворение для запоминания. Задать вопросы после того, как ученик рассказал содержание, и попросить назвать художественные средства, использованные автором (при помощи учителя). Добиваться ответа строчками из произведения. Стихотворение, состоящее более чем из 8 строк, надо заучивать по частям. Обратит внимание на выразительное чтение. Пересказать.

Следует указать на то, что вербализуемый материал запоминается лучше, чем словесный; запоминание у таких детей самостоятельно не происходит, поэтому важны специальные занятия (где необходимы только переходы от прямых операций к обратным и обратно).

Можно использовать следующие упражнения, направленные на развитие памяти.

Упражнения на осознание словесного материала (используется как для тренировки зрительной, так и слуховой памяти).

Цель упражнения – заставить детей поразмышлять о словах.

Учитель дает установку: «Сейчас я буду читать (показывать) слова, а вы, услышав (увидев) каждое, представьте себе внешний вид данного предмета, его вкус, запах, звуки, которые он может издавать, и т. п. Например: зубная паста на вид белая, блестящая, с мятным запахом... В качестве предварительной тренировки можно предложить детям сначала описывать вслух вызываемые образы.

Упражнения, направленные на способность устанавливать связи между элементами. Детям дается несколько слов, их необходимо расформировать по группам по какому-либо признаку, чтобы облегчить запоминание, а потом придумать историю, которая свела бы их вместе.

Например:

ЗВЕРИ, МЕДВЕДЬ, ТЕЛЕЖКА, ПЧЕЛА, КОЛОКОЛЬЧИК, РОМАШКА.

Примерный текст: Попросили как-то звери медведя помочь им в строительстве теремка. Взял медведь тележку и пошел. Идет мимо поляны. А цветов видимо-невидимо. Вот колокольчик, вот скромница ромашка. Радует медведь: есть, где пчелам мед собирать.

Упражнение на развитие кратковременной памяти и произвольного внимания. За одну минуту определить, сколько букв Я на листе (фрагменты из газетных заметок) или листы с буквами алфавита, расположенные не по порядку.

Для успешного овладения устной и письменной речью мало быть только внимательным. Необходимо еще самостоятельно рассуждать, действовать логически. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предметами. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. К нарушению письменной речи приводит недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Это проявляется в замене

графически сходных букв, в их зеркальном написании, пропусках элементов букв, особенно при соединении.

Можно использовать следующие упражнения, направленные на развитие мышления.

Упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления. Игра «Найди группу». Учитель дает установку: «Я буду читать слова, а вы, если услышите слово, обозначающее ягоду, – хлопните, фрукты – топните». В качестве основания для систематизации может быть любой текстовый материал.

Упражнение «Анаграмма». В основе этого предложения лежат задачи комбинаторного типа. Предложите ребенку составить слово из определенного набора букв.

Упражнение «Найди окончание». Найти окончание, общее для всех наборов букв (должны получиться осмысленные слова).

Например:	Ш		корм
	Др	ель	с
	М		под
	Кара		изб

Упражнение «Формирование умения выделять существенные признаки для сохранения личности суждений при решении длинного ряда однотипных задач». Учитель дает установку: «Сейчас я буду читать слова, а вы должны выбрать только два, обозначающие признаки основного слова, т.е. то, без чего этот предмет не может существовать. Например: сапоги (шнурки, подошва, каблук, молния, голенище).

Упражнение «Формирование способности оперировать смыслом». Учитель читает пословицу, дети должны подобрать к ней фразу, отражающую общий смысл пословицы.

Например: семь раз отмерь, один раз отрежь.

А) Если сам отрезал неправильно, то не следует винить ножницы.

Б) Прежде чем сделать, надо хорошо подумать.

В) Продавец отмерил семь метров ткани и отрезал.

Упражнение на развитие избирательности и логических операций мышления (анализ, синтез, обогащение словарного запаса учащихся).

Выберите проверочные слова. Сож...ление – сажать, жалеть

Для развития восприятия и ориентировки в пространстве можно использовать следующие упражнения.

Выполнение упражнений на усвоение пространственных отношений (на, над, под, за и т. д.) Цель: выработка навыка правильно пользоваться предлогами в устной и письменной речи. Дети выполняют устные указания учителя, отвечают на его вопросы и записывают соответствующие предложения. (Что расположено над доской? – Над доской висит картина.).

Упражнение на развитие наблюдательности. Можно предложить учащимся внимательно осмотреть классную комнату и найти предметы, в которых есть, например, круг или в названии которых два слога и т. д. Дети записывают слова в тетрадь. Проведите эту игру в соревновательной форме.

Залогом достаточно высокого уровня сформированности основных психических процессов, познавательных интересов и активности ребенка является правильно организованный процесс психокоррекционной и развивающей работы. Регулярное использование комплекса упражнений с элементами кодирования в коррекционной работе с учащимися на уроках способствует развитию психических процессов, увеличению скорости мыслительных операций, а также помогает скорректировать нарушения чтения и письма.

Упражнения, предложенные для работы, достаточно просты, не требуют специальной подготовки и могут использоваться в качестве тренировочных как с учителем, так и в домашней работе. Например, во время работы над гласными буквами (определение в слове, слабая позиция...) учитель кодирует их определенным движением, согласные – четко проговаривает. Учащиеся отгадывают, запоминают разгаданные

слова, выделяют лишнее слово в каждой группе.

В качестве кодового обозначения букв можно использовать: А – хлопок в ладоши перед собой; О – хлопок обеими руками по коленям; И – хлопок в ладоши над головой; Е – хлопок в ладоши за спиной. Примерный лексический материал: волк, лось, кошка, рысь.

Аналогично могут кодироваться специально составленные предложения. Примерный лексический материал: в саду у дома растет айва, крыжовник, малина.

Для развития зрительного внимания, мышления, памяти мы предлагаем упражнения на исключение лишнего, усложненные кодированием с использованием таблицы-ключа, в которой каждой цифре соответствует гласная буква, и задания на запоминание. Необходимо расшифровать, выделить лишнее слово в каждой группе, объяснить свое решение, записать слова в расшифрованном виде. Подобрать слова-признаки к каждому выделенному слову. При помощи данной таблицы-ключа зашифровываются только гласные буквы (согласные, твердый и мягкий знаки не шифруются):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
А	О	У	И	Ы	Э	Е	Ё	Ю	Я

Образец: 8ж, л4с1, к2р2в1, в2лк (ёж, лиса, корова, волк).

Примерный лексический материал. к2р2в1, 2вц1, в2лк, л2ш1дъ; п2м4д2р, 2г3р7ц, 0бл1к2, м2рк2вь; гр3ш1, 0бл1к2, м2рк2вь; т2рт, к2лб1с1, с5р, ч1йн4к.

Аналогичным образом могут быть зашифрованы предложения и небольшие тексты. После того как учащиеся освоили это упражнение (3–5 предложений), им предлагается кодированный текст, ключ к нему. Необходимо ознакомиться с ключом и прочитать текст, не заглядывая в таблицу-ключ.

Одним из важнейших направлений в работе с младшими

школьниками, имеющими ЗПР, является проблема их речевого развития. Для развития речи можно рекомендовать следующие задания.

Упражнение, направленное на развитие словарного запаса. Игра «Придумай новое слово». Учитель называет слово, ученик должен заменить в нем одну букву, чтобы получилось новое. Например: дом-дым-дам и т. д. –

Упражнение «Слова-приятели», «Слова-неприятели». Какое слово лишнее и почему?

Упражнения на развитие грамматических навыков. Они помогут ребенку научиться правильно составлять простые предложения, грамотно связывать грамматические конструкции, понимать последовательность событий в тексте.

А) «Кто? Что?». Составь предложения по разным моделям. Например по схеме КТО? ЧТО ДЕЛАЕТ? ЧТО?

Б) «Закончи предложение». Задание: попробуй угадать конец фразы: На столе лежит бу... и ка... .

В) «Добавь слова». Задание: распрости предложение.

Г) Слова в предложении перепутались. Попробуй расставить их на свои места: Дымок, идет, трубы, из.

Д) «Пропавшие слова». Догадайся, какие слова пропущены: Тишина царит в дремучем \_\_\_\_\_. Черные \_\_\_\_\_ затянули солнце.

Е) «Найди ошибку». Прочитай предложения и скажи, все ли в них верно: Зимой в саду расцвели яблони. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю ему рукой. Самолет сюда, чтобы помочь людям.

Педагогу следует тщательно планировать место упражнений на уроке, при этом обязательно учитывать цели, задачи, тему урока, материал, используемый на уроке, а также уровень подготовленности, возраст, психологические особенности учащихся.

При работе с детьми с ЗПР, необходимо учитывать рекомендации,



касающиеся эмоционально-волевой сферы: научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства, не подавляя свои эмоции. Необходимо помочь ребенку адекватным формам реагирования на различные ситуации и явления внешней среды. И конечно необходимо осуществление комплекса поддерживающих, консультативных и просветительских мероприятий в отношении педагогов и родителей детей. Только, если они будут работать в тандеме с учителем, то можно получить стойкий положительный результат от всех принятых мер в отношении ребёнка с ЗПР.

Итак, использование на каждом уроке занимательного и наглядного материала, развивающих коррекционных игр, ситуаций успеха позволяет у каждого ребенка развивать познавательные способности, формировать мыслительные умения и навыки, позволяет каждому ребенку проявить себя в доступной для него деятельности, повышает заинтересованность в достижении целей, позволяет чаще менять вид деятельности ребенка на уроке, тем самым повышает уровень результативности обучения детей с ЗПР в условиях школы.

### **2.3. Эффективность использования методики по формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития**

Экспериментальная часть исследования, представленная в данном параграфе, тесно связана с теоретическим обоснованием проблемы, изложенном нами в 1 главе диссертационной работы, и включает в себя результаты диагностики уровня сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях КГУ "Камышинская средняя школа" отдела образования акимата Федоровского района, а также количественную и качественную интерпретацию полученных данных.

Концепция нашего эксперимента по формированию мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР – создать психолого-педагогические условия для успешного формирования этой деятельности у младших школьников с ЗПР.

На основе данных констатирующего эксперимента мы разработали методику по формированию мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях КГУ "Камышинская средняя школа" отдела образования акимата Федоровского района. Апробация данной программы проводилась в течении двух лет.

После окончания реализации методики была проведена контрольная диагностика по выявлению уровня мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР. Для определения эффективности проведенной работы мы использовали тот же комплекс диагностических методик, что и в констатирующем эксперименте.

В ходе итоговой диагностики по формированию мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР нами были получены результаты, представленные на рисунке

Уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 6.

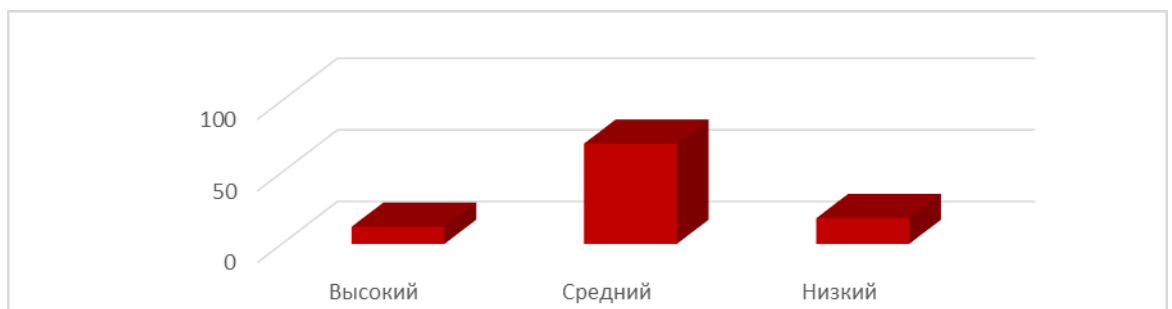


Рис. 6. Уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента у

младших школьников с ЗПР (67 %) выявлен средний уровень развития познавательной деятельности, 23 % младших школьников с ЗПР показали низкий уровень развития познавательной деятельности, у одного младшего школьника (10%) выявлен высокий уровень формирования мыслительной деятельности.

Сравнительные результаты развития мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР на начало и конец эксперимента представлены на рисунке 7.

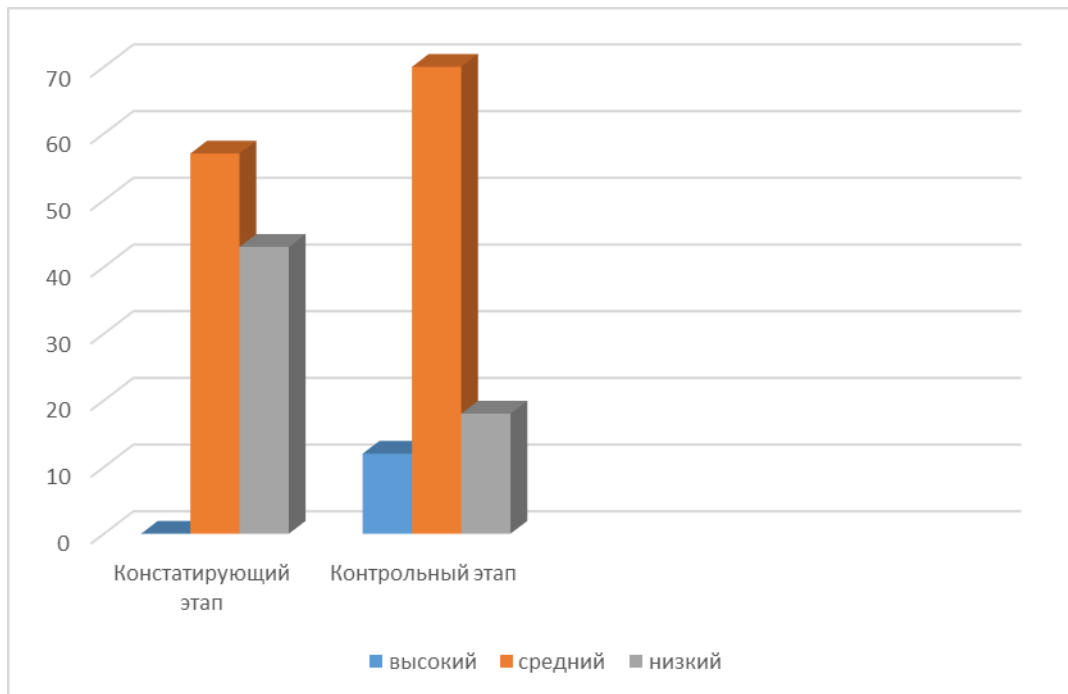


Рис. 7. Сравнительные результаты сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на начало и конец экспериментального исследования

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал, что уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР стал выше, чем на начало эксперимента. Количество младших школьников со средним уровнем развития

формирования мыслительной деятельности повысилось с 57 % до 67 %, количество детей с низким уровнем развития познавательной деятельности понизилось с 43% до 23%, и у одного ребенка с ЗПР уровень развития формирования мыслительной деятельности стал высоким- 10 %.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня формирования мыслительной деятельности в условиях школы. После реализации методики, учащиеся имеют положительную динамику формирования мыслительной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в активизации мыслительной деятельности.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Для практического исследования нами были предложены методики: методика «Домик» (Н.И. Гуткиной), методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина), методика «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина), методика «Выкладывание елочки» У.В. Ульенкова), диагностика сформированности учебной мотивации (с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной). Предложенные задания, позволяют выявить уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Результат констатирующего эксперимента, проведенного с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, показали, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается пониженный уровень формирования мыслительной деятельности. Слабо развита речевая регуляция, ее осознанность и контроль. Мотивационные потребности в учении младших школьников были достаточно слабы, часто не побуждали к деятельности.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, нами была разработана методика по реализации психолого-педагогических условий по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: создание ситуации успеха; процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей; использовать в ходе уроков коррекционно-развивающие упражнения и игры.

Использование на каждом уроке занимательного и наглядного материала, развивающих коррекционных игр, ситуаций успеха позволяет у каждого ребенка развивать познавательные способности, формировать мыслительные умения и навыки, позволяет каждому ребенку проявить себя в доступной для него деятельности, повышает заинтересованность в достижении целей, позволяет чаще менять вид деятельности ребенка на уроке, тем самым повышает уровень результативности обучения детей с ЗПР в условиях школы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед началом работы над магистерской диссертации нами была сформулирована цель, обозначены задачи, которые последовательно решались в процессе выполнения исследования.

В современном значении под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). ЗПР может быть обусловлена социально-педагогическими, физиологическими причинами. ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией.

Младшие школьники с задержкой психического развития не проявляют достаточно стойкого интереса к учебной деятельности, малоактивны, безынициативны, не стремятся улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, устранить причины ошибок. К недостаткам мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР относят специфические особенности: процессуальные, операциональные, содержательные и др.

В ходе анализа психолого-педагогической и специальной литературы нами были выделены психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР, а именно: создание ситуации успеха; процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей; использование развивающих игр и упражнений.

Практическая работа осуществлялась на базе КГУ "Камышинская средняя школа" отдела образования акимата Федоровского района. В эксперименте приняли участие 14 младших школьников с задержкой психического развития в возрасте 7-8 лет.

Цель практического исследования – изучить уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР. Для констатирующего эксперимента были отобраны следующие методики: методика «Домик» (Н.И. Гуткиной), методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина), методика «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина), методика «Выкладывание елочки» (У.В. Ульенкова), диагностика сформированности учебной мотивации (с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной). По результатам констатирующего эксперимента шесть младших школьников (43%) показали низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, восемь младших школьников (57%) показали средний уровень сформированности учебной деятельности.

При разработке методики по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития мы учитывали психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, выделенные нами в ходе теоретического анализа литературы: создание ситуации успеха; процесс обучения строить с использованием занимательного и наглядного материала для активизации мыслительной деятельности детей; использование развивающих игр и упражнений.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня сформированности мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР: четыре младших школьников (24 %) показали низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, девять младших школьников (67 %) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности, один ученик (9 %) показал высокий уровень.

После реализации методики по формированию мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития учащиеся имеют положительную динамику развития способности к

обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки, словесно - логического мышления, внимания и речи.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в активизации мыслительной деятельности; в формировании осознанного отношения к деятельности.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.



**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Антипина, А.Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития / А.Н. Антипина // Начальная школа. – 2013. – №2. – С.60-64.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев. – М.: Просвещение, 2004. – 235 с.
3. Артемьева, Т. П. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов : учебное пособие / Т. П. Артемьева, Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 2002. – 121 с.
4. Астахова, Н.В. Специфика осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении / Н.В. Астахова // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 28-32.
5. Бабкина, П.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / П. В. Бабкина // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 38-45.
6. Бахрамова, Г.А. Психолого-педагогические исследования младших школьников с задержкой психического развития на основе инновационного подхода / Г.А. Бахрамова // Теория и практика образования в современном мире. – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 111-113.
7. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – М.: Просвещение, 2009. – 148 с.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2010. – 210 с.
9. Валатина, Ю.Е. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии / Ю.Е. Валатина // Начальная школа. – 2010. – №2. – С. 37-42.

10. Винокурова, Г.А. Особенности адаптации на начальном этапе обучения в средней школе учащихся с задержкой психического развития / Г.А. Винокурова // Психология и практика: Материалы II межрегиональной научно-практич. конф. / под ред. Ю.В. Варданян. – Саранск, 2011. – Вып. 2.– С. 25-31.
11. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Наука, 2002. – 97 с.
12. Волковская, Т.Н. Генезис проблемы изучения ЗПР у детей / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2013. – №2. – С. 14–20.
13. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2009. – 654 с.
14. Давыдов, В.В. Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2010. – 384 с.
15. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. –2010. – № 3. – С. 14-19.
16. Дмитриев, А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев // Дефектология. – 2015. – №4. – С.4-8.
17. Дробинская, А.О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников с ЗПР / А.О. Дробинская // Дефектология. –2012. – №3. – С. 12-17.
18. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2012. – 80 с.
19. Жаренкова, Г.И. Особенности деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития при выполнении заданий на конструировании / Г.И. Жаренкова. – Н.Новгород, 2009. – 124 с.
20. Князева, Т. Н. Индивидуальный образовательный маршрут

ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития / Т.Н. Князева // *Коррекционная педагогика.* – 2014. – №1. – С. 62-67.

21. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / В. В. Ковалев, зд. 2-е, перераб. и доп. – М.: «Медицина», 2012. – 560 с.

22. Ковригина, З.Н. Особенности построения урока в системе компенсирующего обучения / З.Н. Ковригина // *Начальная школа.* – 2012. – № 3. – С. 25-29.

23. Коркина, М.В. Психиатрия: Учебник для студ. мед. вузов / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко, И.И. Сергеев. – 3-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2006. – 576 с.

24. Костенкова, Ю.А. Методические рекомендации к обучению чтению учащихся коррекционно-развивающих классов / Ю.А. Костенкова // *Дефектология.* – 2013. – №3. – С.29-34.

25. Крупенникова, И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития / И.В. Крупенникова // *Психология.* – 2012. – № 2 (55). – С. 55-58.

26. Кудрина, С.В. Учебная деятельность младших школьников. Диагностика. Формирование / С.В. Кудрина. – СПб.: КАРО, 2012. – 224 с.

27. Кулагина, И.Ю. Мотивация отстающих в учении школьников / И.Ю. Кулагина // *Журнал практического психолога.* – 2014. – № 4. – С. 123-141.

28. Лебединская, К.С. Клиническая систематика задержки психического развития / К.С. Лебединская. – М.: Просвещение, 2005. – 171 с.

29. Локалова, Н.П. Слабоуспевающий школьник: психологическое изучение и коррекционная работа / Н.П. Локалова // *Начальная школа.* – 2012. – №11. – С.59-62.

30. Макеева, Е.А. Формирование мотивации учения у младших

школьников с задержкой психического развития / Е.А. Макеева // *Коррекционная педагогика.* – 2014. – № 2(4). – С. 24-30.

31. Мальцева, Е.М. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.М. Мальцева // *Дефектология.* – 2013. – № 6. – С. 10 - 18.

32. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика / И.Ф. Марковская. – М.: Наука, 2010. – 198 с.

33. Матвеева, О.А. Развивающая и коррекционная работа / О.А. Матвеева. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 170 с.

34. Нарзулаев, С.Б. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения / С. Б. Нарзулаев, Л. А. Шуклова // *Вестник ТГПУ.* – 2011. – Выпуск 2 (104). – С. 39-43.

35. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск, 1994.

36. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с ЗПР / М. С. Певзнер // *Дефектология.* – 2010. – № 3. – С. 38-43.

37. Петрова, Е.Ю. Учебно-методический комплекс как средство преодоления учебной дезадаптации учащихся группы риска в массовой общеобразовательной школе / Е.Ю. Петрова // *Вестн. Том. гос. пед. ун-та.* – 2012. – Вып. 7. – С. 55-59.

38. Подобед, В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В.Л. Подобед // *Дефектология.* – 2011. – № 3. – С.17-26.

39. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

40. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Под ред. И.В.Дубровиной. –

М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 340 с.

41. Пускаева, Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с ЗПР / Т.Д. Пускаева // Дефектология. – 2012. – № 3. – С.21-22.

42. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития / Г.Н. Рахмакова // Дефектология. – 2014. – № 2. – С.10-14.

43. Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. – М., 2005 – 464 с.

44. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2010. – 337с.

45. Ташина, Т.М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению / Т.М. Ташина // Ученые записки СПбГИПСР. – 2014. – №1. – С.16-20.

46. Трофимова Н. М . , Дуванова С. П . , Трофимова Н. Б . , Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.

47. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – СПб.: Питер, 2011. – 228 с.

48. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 [Электронный ресурс] // <http://www.edu.ru>

49. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 2009. – № 6. – С. 3-17.

50. Черенев, Д.В. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР / Д.В. Черенев, Е.А. Черенева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 77-86.

51. Шамарина, Е.В. О возможностях психолого-педагогического и индивидуального сопровождения детей с задержкой психического развития в условиях ППМС-Центра / Е.В. Шамарина // Ученые записки. –

2012. – №4 (48). – С. 94-102.

52. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающими миром и развитие речи дошкольников с ЗПР / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 80 с.

53. Шматко, Н.Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии / Т.Д. Шматко. – Альманах ИКП РАО, 2013. – № 7. – С. 42-48.

54. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Семенюк Л.М. – М., 2006. – 401 с.

55. Adams, J. Clinical neuropsychology and the Study of learning disorders. — *Pediatric Clinics of North America*, — 1973. — №20. — P.51–60.

56. Bates, E. Language and context: The Acquisition of Pragmatics. — N.Y., 1976. — 192 p.

57. Bickerton, D. Language and species. Chicago, 1990. — 187 p.

58. Brown, R. Bellugi. Three processes in the child's acquisition of syntax. *New direction in the study of language*. — Cambridge, 1964. — P. 131–162.

59. Chomsky, N. Current issues in linguistic theory. — The Hague, Houton, 1964. — 140 p.

60. Clark, H.H. Psychology and language. N.Y. Harcourt, Brace & Jovanovich, 1977. — 94 p.

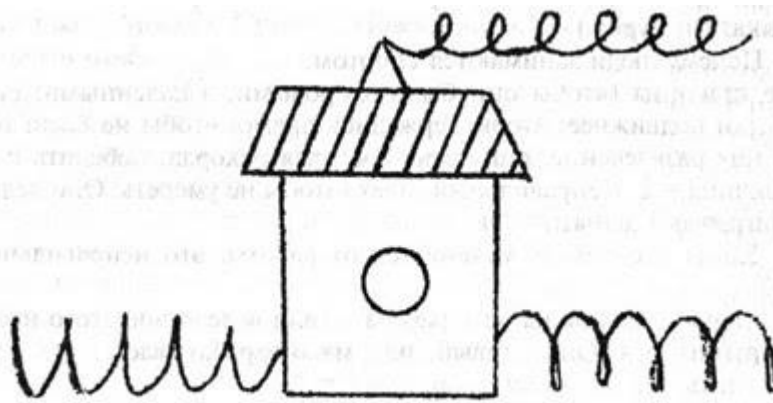
61. Gazzaniga, M.S. Language after section of the cerebral commissure / M.S. Gazzaniga, R.W. Sperry // *Brain*. — 1967. — Vol.90. — P.131–148.

62. Kirk, S. Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation/S. Kirk, W. Kirk. — Urbana, — 1971. — 130 p.

63. Sperry, R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. Nobel Lecture. // *Biosci Rep*. — 1982. — May; 2(5). — P. 265–276.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Стимульный материал к диагностическим методикам  
Методика «Домик» (Н.И. Гуткина)



Методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина)

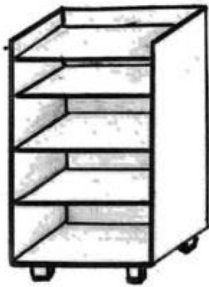
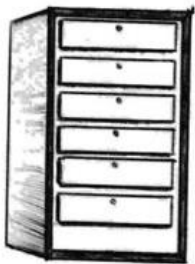
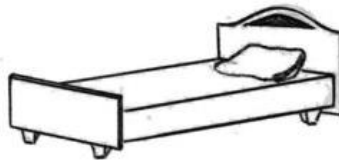
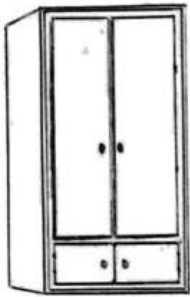


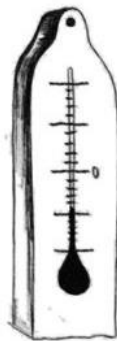
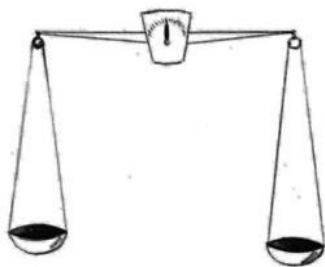


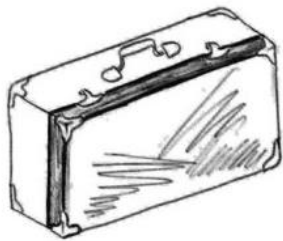
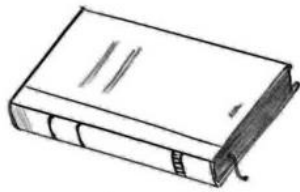
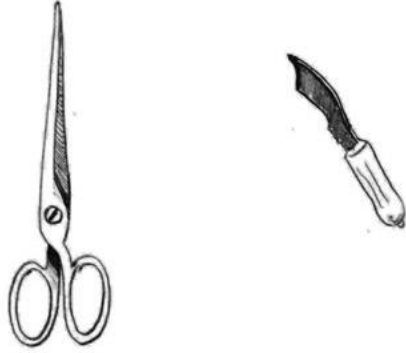
Диагностика умственного развития (методики «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина)

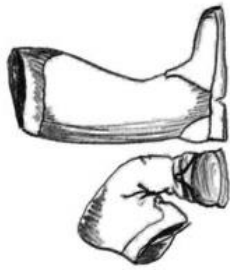
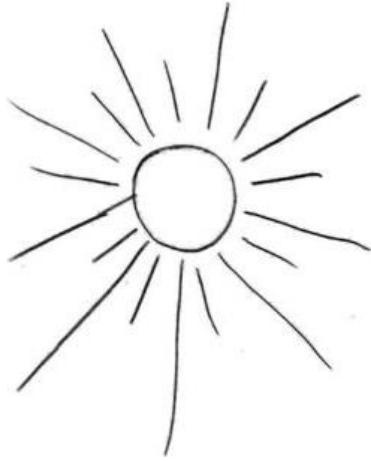




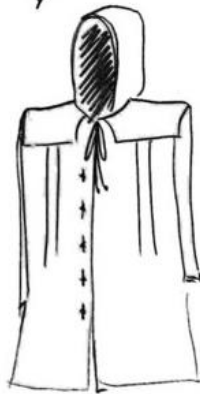


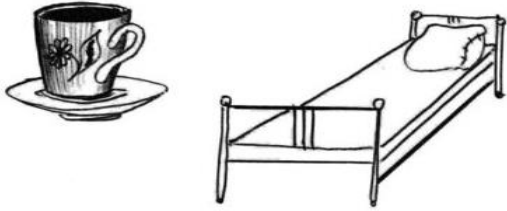
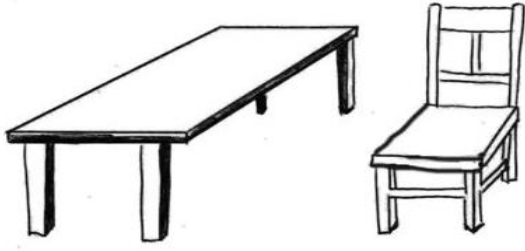












## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты практического исследования

Уровень сформированности пространственных представлений,  
произвольного внимания, развития сенсомоторной координации и тонкой  
моторики у младших школьников с задержкой психического развития  
(методика «Домик» (Н.И. Гуткина))

Имя учащегося	Уровень выполнения задания
Богдан А.	3 уровень / низкий
Аниса А.	3 уровень / низкий
Дамир Б.	2 уровень/ средний
Регина В.	2 уровень/ средний
Ульяна З	3 уровень / низкий
Ильдар К.	2 уровень/ средний
Саша К.	3 уровень / низкий
Настя М.	2 уровень/ средний
Лариса Н.	2 уровень/ средний
Артем Н.	3 уровень / низкий
Эрик П.	3 уровень / низкий
Костя Р.	3 уровень / низкий
Аня Т.	3 уровень / низкий
Ульяна Ч.	2 уровень/ средний

Уровень сформированности произвольности познавательных  
процессов у младших школьников с задержкой психического развития  
(методика «Сравни картинки» (Н.В. Бабкина))

Имя учащегося	Уровень выполнения задания
Богдан А.	3 уровень / низкий
Аниса А.	2 уровень/ средний
Дамир Б.	3 уровень / низкий
Регина В.	2 уровень/ средний
Ульяна З	3 уровень / низкий
Ильдар К.	2 уровень/ средний
Саша К.	3 уровень / низкий
Настя М.	3 уровень / низкий
Лариса Н.	2 уровень/ средний
Артем Н.	2 уровень/ средний
Эрик П.	3 уровень / низкий
Костя Р.	3 уровень / низкий
Аня Т.	2 уровень/ средний
Ульяна Ч.	2 уровень/ средний



Уровень сформированности способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки у младших школьников с задержкой психического развития (методика «Исключение лишнего» (Н.В. Бабкина)

Имя учащегося	Вербальный	Невербальный	Уровень выполнения задания
Богдан А.	0	1	2 уровень/ средний
Аниса А.	0	1	2 уровень/ средний
Дамир Б.	0	1	2 уровень/ средний
Регина В.	0	1	2 уровень/ средний
Ульяна З	0	1	2 уровень/ средний
Ильдар К.	0	1	2 уровень/ средний
Саша К.	0	0	3 уровень / низкий
Настя М.	0	1	2 уровень/ средний
Лариса Н.	0	1	2 уровень/ средний
Артем Н.	0	1	2 уровень/ средний
Эрик П.	0	0	3 уровень / низкий
Костя Р.	0	1	2 уровень/ средний
Аня Т.	1	1	1 уровень/ высокий
Ульяна Ч.	0	0	3 уровень / низкий

Уровень сформированности умения ориентироваться на указания взрослого, принимать и осуществлять учебную задачу у младших школьников с задержкой психического развития (методика «Выкладывание елочки» (У.В. Ульенкова)

Имя учащегося	Уровень выполнения задания
Богдан А.	3 уровень / низкий
Аниса А.	2 уровень/ средний
Дамир Б.	3 уровень / низкий
Регина В.	2 уровень/ средний
Ульяна З	3 уровень / низкий
Ильдар К.	2 уровень/ средний
Саша К.	3 уровень / низкий
Настя М.	3 уровень / низкий
Лариса Н.	3 уровень / низкий
Артем Н.	2 уровень/ средний
Эрик П.	3 уровень / низкий
Костя Р.	3 уровень / низкий
Аня Т.	2 уровень/ средний
Ульяна Ч.	3 уровень / низкий

Уровень сформированности учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития (опросник Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной)

Имя учащегося	Уровень выполнения задания
Богдан А.	3 уровень / низкий
Аниса А.	2 уровень/ средний
Дамир Б.	3 уровень / низкий
Регина В.	2 уровень/ средний
Ульяна З	3 уровень / низкий
Ильдар К.	2 уровень/ средний
Саша К.	2 уровень/ средний
Настя М.	2 уровень/ средний
Лариса Н.	3 уровень / низкий
Артем Н.	2 уровень/ средний
Эрик П.	2 уровень/ средний
Костя Р.	2 уровень/ средний
Аня Т.	2 уровень/ средний
Ульяна Ч.	3 уровень / низкий