



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с  
задержкой психического развития в процессе развития мыслительных  
операций во внеурочной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»**

**Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:  
2,43 % авторского текста  
Работа реценз. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой СПиПМ  
Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-206-188-2-1  
Махетова Алена Владимировна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
Резникова Елена Васильевна

Челябинск  
2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
1.1 Понятие «мыслительные операции» в литературе.....	9
1.2 Развитие мыслительных операций у младших школьников в онтогенезе.....	15
1.3 Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников.....	21
1.4 Организация внеурочной деятельности у младших школьников.....	30
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	40
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития.....	41
2.2 Особенности развития мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития.....	50
2.3 Обзор коррекционных методик по развитию мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития.....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	63
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
3.1 Методики обследования уровня мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития.....	64
3.2 Состояние уровня мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития.....	68
3.3 Содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению	

младших школьников с задержкой психического развития в процессе развития мыслительных операций во внеурочной деятельности.....	80
3.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	86
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	99
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	109

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) указаны метапредметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее АООП НОО): «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующим индивидуальным возможностям; овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами»[77].

Уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.). Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы.

Изучением мышления, процесса мыслительного развития занимались такие видные ученые, как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др. В отечественной науке свой вклад в изучении этого вопроса внесли: П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, З.А. Зак, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.И. Мещеряков, Н.А. Подгорецкая, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие. В современной дефектологии проблема задержки психического развития (далее ЗПР) по-прежнему актуальна, и ей занимаются современные ученые, такие как П.Я. Гальперин, З.М. Дунаева, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына.

Ребенок с ЗПР относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в создании специальных образовательных условий, специальных подходах в обучении и психолого-педагогическом сопровождении. В большинстве случаев психолого-педагогическая помощь детям с ЗПР запаздывает, упускаются благоприятные сроки коррекции, что приводит к более выраженным нарушениям в период школьного обучения и увеличению сроков коррекционно-развивающей работы.

Младшие школьники с ЗПР отличаются недостаточностью знаний и представлений об окружающей действительности, недостаточной сформированностью основных мыслительных операций и неустойчивостью имеющихся, отсутствием учебной мотивации, сниженной произвольной регуляцией поведения.

Необходимость своевременной коррекционной помощи с целью подготовки детей с ЗПР к обеспечению полноценного образования и максимальной реализации потенциальных возможностей данной категории учащихся поставило в разряд актуальных проблем: освоение основных подходов к диагностике и коррекции, разработку индивидуальных программ с учетом структуры дефекта.

В связи с изменением образовательной системы в России с 2016 года, вступил закон об инклюзивном образовании, который регламентирует обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Обучающиеся с ОВЗ нуждаются в создании специальных образовательных условиях, в которые входит усвоение программы, и дополнительная внеурочная деятельность, которая поможет социализироваться детям с ОВЗ, этому способствует психолого-педагогическое сопровождение каждого учащегося с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Психолого-педагогическая работа по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР может быть направлена на

индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из основных направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР. Решение этой проблемы поможет успешному освоению программы, а в дальнейшем и к успешной социализации в школе.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена **противоречием** между запросом общества на выявление, поддержку и развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности в условиях общеобразовательной школы и недостаточной методической разработанностью данной проблемы в практической работе школьного педагога.

**Проблема исследования** заключается в разработке и апробации необходимой программы психолого-педагогического сопровождения по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили **тему исследования:** «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в процессе развития мыслительных операций во внеурочной деятельности».

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения в процессе развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

**Объект исследования:** процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в процессе развития мыслительных операций.

**Предмет исследования:** особенности развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

**Гипотеза исследования:** развитие мыслительных операций у младших школьников с ЗПР будет проходить эффективнее, если будет реализована программа психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития мыслительных операций у младших школьников.

2. Изучить клинико-психолого-педагогические особенности младших школьников с ЗПР.

3. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР для развития мыслительных операций во внеурочной деятельности и экспериментально проверить ее эффективность.

**Методологическую основу исследования** составили:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский);

– теория о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский);

– теория ведущей деятельности и личностного подхода (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

– общая теория мышления (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Иванов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– психолого-педагогические исследования детей с ЗПР (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова и др.).

**Методы исследования:**

– теоретические (анализ литературных источников, изучение документации, изучение опыта педагогов, анализ результатов деятельности);

– практические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, наблюдение, качественная и количественная обработка, интерпретация результатов).

**Теоретическая значимость исследования:**

– проведен теоретический анализ современной общей и специальной педагогики и психологии, по проблеме развития мыслительных операций у младших школьников;

– разработана программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в процессе развития мыслительных операций во внеурочной деятельности;

– разработана и апробирована методика определения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

– разработана и апробирована программа по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности;

– разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР.

**База исследования:** муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 7 учащихся 1-х классов с ЗПР.

**Структура исследования:** диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1 Понятие «мыслительные операции» в литературе

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует множество определений «мыслительных операций». Исследованием данного вопроса занимались такие ученые как П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.З. Зак, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие.

В большом педагогическом словаре «мыслительные операции» трактуются как разложение целого на составные части; соединение целого из частей; сопоставление для установления сходства или различия объектов с целью выявления отношений, а так же объединение объектов в единое целое на основе их общих признаков [51].

Алгоритм мышления, по А.З. Заку, состоит в том, что индивид, обдумывая проблемную ситуацию, выделяет для себя определенную цель достижения, необходимые для выполнения требования, оценивая реальное положения действительности [26].

В зависимости от аспекта познания объекта и формы его выражения мышление принято разделять эмпирическое и теоретическое. Эмпирическое мышление имеет место в том случае, когда «познаваемый объект отражается со стороны его внешних связей и свойств». В качестве результата эмпирического мышления субъект получает определенное знание, которое включает в себя общие внешние черты познаваемых объектов (таким знанием может быть, например, объединение понятий «лошадь» и «человек», при выделении сходных признаков, в общую категорию «животные»). Эмпирическое мышление необходимо и

достаточно там, где имеет место выделение классов и типов по сходным чертам предметов. Согласно диалектической логике, знание, полученное в процессе эмпирического мышления, приобретает форму представления, элементарного понятия.

А.А. Зак, характеризуя эмпирическое мышление, говорил о том, что, основными чертами являются направленность на чувственно воспринимаемые свойства и связи познаваемых объектов, формальный характер общения этих объектов (выявление любого общего им свойства), рассудочность как оперирование готовыми представлениями. Благодаря данным чертам осуществляется процесс классифицирования и упорядочивания познаваемых объектов, что является основной задачей эмпирического мышления [26].

Другим видом является теоретическое мышление – отражение познаваемого объекта «со стороны внутренних связей и отношений с другими объектами, необходимых для его существования». Речь идет о системе причинных связей, закономерностях и генетических отношениях, выделяемых с целью отражения познаваемых объектов в качестве конкретной целостности. В данном виде рассматриваются ключевые связи познаваемых объектов и их единство. Для выявления данного единства используется метод анализа. Помимо отражения познаваемого объекта, теоретическое мышление направлено также на самого субъекта и на его методы мыслительной деятельности.

Процесс теоретического мышления подразумевает под собой построение специфических теоретических объектов посредством видоизменения системы свойств отношений у наблюдаемого объекта (их упрощения, отсечения, уменьшения, усиления, отождествления и т. д.) – при изучении объектов в так называемом «чистом виде» необходимо исключение влияния случайных переменных «маскирующих природу исследуемых явлений» [60].

Исследуемый объект заменяется неким абстрактным, идеализированным понятием, в качестве которого может выступать модель-объект, созданный для изучения другого объекта. Подразумевается, что между моделью и самим объектом существует определенное подобие, проявляющееся либо в сходстве физических свойств, либо в сходстве функций. В свою очередь модели подразделяются на вещественные (пространственно-материальные) и мысленные (графические и знаковые).

По мнению Т.А. Власовой, мышление можно обозначить, как неразрывно связанный психический процесс самостоятельного искания и отрывания нового, т. е. опосредованного обобщенного отражения деятельности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящей за ее пределы [10].

Согласно позиции Ж. Пиаже, мышление есть система операций, осуществляемых в мире предметов. Вначале они неотделимы от самих объектов: с формированием у ребенка средств, что становится возможным с введением символики и способов языкового отображения, происходит абстракция действий, позволяющая рассматривать их как некоторую логическую систему, имеющую свойства обратимости и возможность самоуглубления [46].

На сегодняшний день учеными были выделены три основные формы мышления: понятия; суждения; умозаключения. Понятие устанавливает общие и существенные черты одной группы предметов и явлений. Роль понятия для развития мышления очень велика, так как сами понятия и представляются той формой, которой использует мышление, образуя более сложные мысли – суждения и умозаключения. Суждение – является высказыванием, содержащее определенную мысль. Суждение есть отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Бывают общими, частными и

единичными, истинными или ложными. Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Умозаключение символизирует собой группу логически объединенных высказываний, из которых выводится новое понимание.

Умозаключение – это такая связь между мыслями (понятиями) в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение. Любое умозаключение складывается из посылок, заключения и вывода. Посылками умозаключения представляются исходные суждения, из которых рождается новое суждение. Это новое суждение, собранное логическим путем из посылок, называется заключением. А сам логический переход от посылок к заключению и есть вывод. Отношение логического следования между посылками и заключением предполагает связь между посылками по содержанию. Если суждения не связаны по содержанию, то вывод из них невозможен [41].

В зависимости от сочетания мыслительных операций, форм мышления, их содержания, исследователи выделяют:

- наглядно-действенное мышление;
- наглядно-образное мышление;
- словесно-логическое мышление.

В результате исследований было выявлено, что многие практические задания оказываются сложными не только для детей в возрасте от трех до пяти лет, а иногда и старше. Наглядно-действенное мышление состоит в том, что ответ задачи происходит с помощью настоящего изменения ситуации и выполнения двигательного акта. Так, в раннем возрасте дети проявляют способность к анализу и синтезу, когда воспринимают предметы в определенный момент и имеют возможность оперировать ими.

В ряде исследований Б.Г. Ананьева, О.И. Галкина, Л.Л. Гуровой, А.А. Люблинской, можно проследить огромную роль образного мышления при реализации различного рода деятельности. Наглядно-образное мышление описывается как совокупность способов и процессов образного

решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов, без выполнения реальных практических действий с ними [37].

Словесно-логическое мышление действует на основе языковых средств и представляет собой наиболее высокий этап развития мышления. С.Л. Рубинштейн рассматривает словесно-логическое мышление с точки зрения операционных структур, где выдвигается на первый план мысли [52].

Мыслительная деятельность, как считают, Н.П. Анисеева, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин и другие ученые, совершается при помощи мыслительных операций, основными из которых являются: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация и классификация.

Анализ предполагает мыслительное или практическое расчленение на части предмета или явления, определение среди этих частей наиболее главных для точного познания предмета или явления, с последующим сравнением этих частей. Этот мыслительный процесс органически связан с другим – синтезом.

С.Л. Рубинштейн отмечал что, анализ и синтез являются «общими знаменателями мыслительного процесса», и вместе способствуют более точному познанию действительности [52].

Анализ и синтез являются важнейшими мыслительными операциями, которые вместе дают полное и всестороннее знание действительности. Анализ определяет знание отдельных элементов, а синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. «Операция» сравнение считается наиболее существенной мыслительной операцией, которая заключается в сопоставлении предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия.

Абстракция является мысленным выделением существенных признаков, при одновременном отвлечении от несущественных качеств, предметов и явлений.

По данным С.Л. Рубинштейна, абстракция – вычисление и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, явления, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных [52].

Такая «мыслительная операция» как обобщение представляет собой объединение предметов или явлений на основе сходства их существенных признаков отвлечение от второстепенных признаков.

А.А. Люблинская трактовала обобщение как закон, построенный на основе наблюдений одних и тех же фактов, явлений, в разных условиях и на разном содержании [37].

По мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова существует два вида обобщения: формально эмпирическое и содержательное [76].

Формально эмпирическое обобщение основано на сравнении внешне одинаковых и общих признаков. Содержательное обобщение осуществляется способом глубокого анализа и выявления скрытых общих признаков. Трудности образования общих понятий у детей подробно описаны в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» [13].

Классификация – это мыслительная операция, заключающаяся в группировке объектов по существенным признакам. В отличие от классификации, основанием которой должны быть признаки, существенные в каком-то отношении, классификация в некоторых случаях допускает выбор в качестве основания незначительных признаков (например, в алфавитных каталогах), но подходящих в оперативном отношении.

Конкретизация является обратным процессом абстрагирования и неразрывно с ним связана. Конкретизация есть возврат мысли от общего и абстрактного к конкретному с установкой выявления содержания.

Конкретизация – это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или равному положению. Мы уже не отходим от различных признаков или свойств, а наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в особом богатстве их характерных черт. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. Главным образом операция конкретизация важна в объяснении детям нового материала [41].

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «мыслительные операции» – это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи. Мыслительные операции разнообразны. Это – анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация.

## 1.2 Развитие мыслительных операций у младших школьников в онтогенезе

Каждый ребёнок проживает процесс становления и развития своего мышления и имеет определённые этапы.

А.А. Люблинская, советский психолог и доктор педагогических наук, в своей работе «Учителю о психологии младшего школьника» указывает, что первым средством решения задач для маленького ребёнка является его практическое действие [37].

К 4-5 месяцу жизни ребёнок начинает двигать ручками, направлять их в сторону предмета для тактильного ознакомления. Через 1-2 месяца малыш уже может схватить предмет.

По мнению В.С. Мухина, этот момент действительно многое значит для дальнейшего развития интеллекта, ведь хватание – одно из первых целенаправленных действий ребенка. Оно же является обязательным условием для развития предметного мышления [40].

В 6-7 месяцев ребёнок продолжает познавать вещи, попадаемые ему в руки: размахивает игрушками, бросает и подбирает их, перекладывает из одной руки в другую. Далее начинается процесс понимания ребёнком назначения тех или иных предметов: идёт осознание, что чашка подходит для питья воды, машинку можно катать по полу, а куклу – укачивать.

Стоит подчеркнуть, что все эти действия ребенок копирует у взрослых. С возрастом желание узнать, что можно сделать с окружающими его предметами, будет лишь расти. Но этот период с 9 до 10 месяцев можно назвать началом развития наглядно-практического мышления.

Мышление ребёнка от года до 2 лет занято лишь окружающими его вещами: ему интересно трогать, щупать, пробовать на вкус всё, что находится в руках или в непосредственной близости к ним. Малыш учится перемещать предметы в пространстве, начинает оперировать одновременно несколькими предметами по отношению друг к другу. Так он знакомится со скрытыми свойствами предметной деятельности, начинает взаимодействовать с предметами опосредованно, с помощью других предметов или действий (например, стучит одним предметом по другому).

В возрасте двух лет развитие мышления ребёнка происходит в процессе его предметной деятельности: играя с предметами и обозначая свои действия словами, малыш учится соотносить орудия с предметом, на которое направлено действие, и таким образом приспособливает свою деятельность к свойствам предмета. Поэтому также можно сказать, что



мышление ребёнка в данном возрасте носит наглядно-действенный характер. То есть в процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы: ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирает песочек, снег, ведром – воду).

Таким образом, ребенок приспосабливается к свойствам предмета. На третьем году жизни продолжается совершенствование деятельности всех органов и психологических функций ребенка.

Согласно исследованию В.С. Мухиной уже к четырем годам, выполняя разные действия, ребенок часто сопровождает их словами, и может показаться, что он мыслит вслух. Но фактически на этом этапе ребенок пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами [40].

Ребенок шестого года жизни может обобщать, устанавливать связи, классифицировать предметы по определенному признаку на более высоком уровне по сравнению с предыдущими годами.

Как считает В.С. Мухина, к старшему дошкольному возрасту появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку необходимо учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. К шести годам понятия детей становятся глубже, полнее, обобщённое, в них включаются все более существенные черты предмета, явления [40].

С точки зрения Д.Б. Эльконина, изучение детских вопросов показывает, что детская мысль направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающего мира. Различение живого и неживого, добра и зла, прошлого и настоящего и т.п. является основой для проникновения ребенка в сущность разных сфер жизни. На основе этого возникают первые обобщения представлений о мире, контур будущего мировоззрения [76].

Ученые, изучая процессы развития мыслительных операций в онтогенезе у дошкольников, пришли к разным взглядам на выделение периодов и на сам процесс развития мыслительных операций на разных этапах. Одни ученые предполагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным. Единомышленники непрерывного развития утверждают, что формирование идет, не останавливаясь, не ускоряясь, и не существует границ, отделяющих один этап от другого.

По мнению Ж. Пиаже мышление в онтогенезе проходит следующие стадии:

- стадия сенсомоторных операций;
- действий с материалом, воспринимаемым конкретным чувством.

Эта стадия в развитии мышления ребенка свободна от пользования языком и проходит без речи;

– стадия конкретно-операционных структур. Ребенок мыслит образами конкретных предметов и даже некоторыми символами, языковыми знаками (словами). Однако на этой стадии ребенок еще не владеет логическими операциями;

– стадия оперирования логическими отношениями, относительными понятиями, абстракцией и обобщениями [46].

С точки зрения Ж. Пиаже, переход от одной категории операций к следующей совершается не под влиянием специально организованных упражнений, а по внутренним законам, присущим самому процессу мышления [46].

В начале XX века имела свое существование социокультурная концепция развития мышления Л.С. Выготского, которая заключается в том, что мышление делится на до речевое и мышление в момент, когда речь сформирована. Л.С. Выготский отождествляет развитие мышления с развитием языка и речи. Он выдвигал гипотезу о производности внутренних мыслительных процессах от предметной внешней

деятельности. И говорил, что у ребенка до двух лет мышление и речь существует независимо друг от друга [13].

По словам Г.А. Урунтаевой, мышление основывается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явления, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны [65].

Мышление может реализовываться с помощью практических действий, на уровне оперирования представлениями или словами, то есть во внутреннем плане. Сам мыслительный процесс зарождается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса.

По мнению Л.С. Выготского колоссальное значение на процесс формирования мышления оказывает формирование у ребенка понятийного набора. Л.С. Выготский выделил четыре стадии в переходе к становлению понятий: стадия синкретического мышления; стадия комплексного мышление; стадия псевдо понятий; стадия настоящих понятий [13].

На первой стадии дети вместо существенных признаков понятий выбирают предметы на основе случайных признаков. На стадии комплексного мышления дети соединяют предметы в группы, основываясь на каких-либо общих для них объективных признаков. В качестве таких признаков могут быть выбраны случайные, несущественные признаки. Эти признаки так же могут варьироваться в одном и том же эксперименте, вначале ребенок может начать выбрать предметы по одному признаку, затем переключиться на другой признак. Стадия псевдо понятий характеризуется правильным подбором предметов по их существенному качеству. Складывается впечатление, что ребенок понимает значение понятия, но давая определения понятиям самостоятельно, доказывает обратное. На стадии настоящих понятий дети не только дают верные определения, но и правильно выделяют общие и наиболее существенные признаки.

Мышление дошкольника значительно отличается от мышления детей младшего школьного возраста. Мышлению дошкольника свойственна произвольность, малая управляемость в постановке мыслительной задачи и её решения, они чаще обращают внимание на то, что им интересно. Однако младшие школьники, когда начинают регулярно выполнять задания уже могут управлять своим мышлением, думать тогда, когда это нужно [8].

Для логического мышления младших школьников характерна особенность – однолинейное сравнение, т.е. они устанавливают либо только различие, не видя сходства (чаще всего), либо только сходное и общее, не устанавливая различного. Совершенствование логических умозаключений сохраняется и в других мыслительных процессах: в установлении причинно-следственных связей, в классификациях и ответах на поставленные вопросы взрослых, требующих планирования, догадки поиска решения.

Говоря об особенностях мышления младшего школьника можно сделать следующие выводы.

1. Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения).

2. Для мышления младших школьников характерно однолинейное сравнение (они устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее).

Мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и т. п. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. К 3-5 годам понятие еще опирается на один признак, к 6-7 годам выделяются уже общие, групповые признаки.

Детям 7-10 лет доступны логические суждения, оперирования понятиями, переходы к обобщениям и выводам [12].

Таким образом, формирование мышления можно представить так: совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающейся моторики рук; улучшение наглядно-образного мышления на основе воображения, произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путём использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

### 1.3 Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей является развитие их умственных способностей, формирование мыслительных процессов, что дает возможность познавать и усваивать новые знания, увеличивает шансы на дальнейшее успешное обучение. Сопровождение специалистами психолого-педагогического профиля процесса развития детей повышает его качество и результативность.

Наиболее интенсивное развитие идей психолого-педагогического сопровождения детей в отечественной системе образования относится к концу XX столетия. Это связано с идеей модернизации российского образования, направленной на создание необходимых условий для развития и самореализации любого ребенка, где полноценное личностное развитие детей должно обеспечивать их социализацию и благополучие.

В 1998 году состоялась Первая всероссийская конференция специалистов системы психолого-педагогического сопровождения. В ходе мероприятия было обозначено само понятие сопровождения, под которым подразумевался особый вид помощи детям, обеспечивающий эффективное развитие в условиях образовательного процесса [45].

Различные аспекты психолого-педагогического сопровождения развития детей, образовательного процесса освещены в трудах Л.В. Байбородовой, М.Р. Битяновой, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, А.В. Золотаревой, М.М. Семаго, Л.М. Шипицыной и других.

Система психолого-педагогического сопровождения включает ряд важных организационных условий:

1. Дифференцированные условия, подразумевающие создание наиболее оптимального режима образовательных нагрузок.

2. Психолого-педагогические условия, включающие коррекционно-развивающую направленность образовательного процесса; обязательный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка; обеспечение психоэмоционального комфорта детей; использование современных педагогических технологий с целью повышения качества, эффективности и доступности образовательного процесса.

3. Специализированные условия, заключающиеся в выдвигании системы задач обучения и воспитания, которые ориентированы на особые образовательные потребности детей с ОВЗ. Данные условия предполагают учет специфики развития ребенка и обеспечение дифференцированного, индивидуализированного обучения, осуществляемого в ходе индивидуальных и групповых занятий.

4. Здоровьесберегающие условия, предполагающие охранительно-оздоровительный режим, способствующий укреплению физического и психического здоровья детей, а также направленный на профилактику физического, умственного и психологического переутомления [61].

В психолого-педагогической практике последних лет понятие «психолого-педагогическое сопровождение» используется очень активно. Анализ научной литературы по изучаемому вопросу показал многообразие и наличие различных трактовок понятия «сопровождение» как особого вида психолого-педагогической деятельности.

В конце XX века в отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение рассматривалось широко как в контексте образовательного процесса, направленного на развитие личности, так и в качестве инструмента по оказанию социально-психологической помощи.

Е.И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает систему помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение свободы и ответственности субъекта развития за выбор действий по решению актуальной проблемы. Сопровождение обеспечивается единством прилагаемых усилий со стороны психологов, педагогов, социальных и медицинских работников [27].

По мнению Э.М. Александровской психолого-педагогическое сопровождение состоит в особом виде помощи ребенку на определенном этапе его развития по решению возникающих трудностей или по их предупреждению в условиях образовательного процесса. Идея сопровождения близка к идее поддержки [4].

Л.М. Шипицына рассматривает сопровождение как метод, который обеспечивает субъекту развития создание необходимых условий для принятия наиболее оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под субъектом развития автор понимает как развивающегося человека, так и развивающуюся (психолого-педагогическую) систему. В данном понимании подчеркивается комплексность метода, в основе которого лежит единство сопровождающего и сопровождаемого [75].

В целом можно выделить несколько содержательных подходов к пониманию изучаемого понятия: сопровождение как поддержка (О.С. Газман, Е.И. Казакова, Р.В. Овчарова, М.М. Семаго, А.П. Тряпицына,); как процесс (Н.С. Глуханюк, А.К. Маркова, В.А. Слостенин); как сотрудничество (взаимодействие) (В.А. Айрапетов, О.Е. Кучерова, Г.А. Нагорная); как создание определенных условий

(М.Р. Битянова, А.Н. Горбатюк, Е.К. Исакова, О.А. Сергеева, С.В. Сильченкова); как формирование (О.С. Попова, Е.И. Тихомирова).

В рамках образовательного контекста сущность психолого-педагогического сопровождения развития ребенка раскрывается в трудах М.Р. Битяновой. По мнению автора, сопровождением является деятельность педагога или психолога, которая направлена на создание комплекса специальных условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде [6].

Существующие на сегодняшний день подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения не противоречат, а скорее дополняют друг друга, обозначая различные аспекты этого широкого понятия.

Под психолого-педагогическим сопровождением развития мы будем понимать процесс оказания особой поддержки, заботы и защиты ребенку в ходе его становления, обеспечивающий гармоничное развитие, успешную самореализацию, социализацию и его благополучие. Младший школьный возраст является важным периодом школьного детства. Все усвоенные на этом этапе развития знания, сформированные навыки и умения, служат фундаментом дальнейшего обучения в средней школе. В связи с этим особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение развития детей в начальной школе [72].

Цель сопровождения – обеспечение нормального развития ребенка с учетом индивидуальных нормативов его развития – обусловлена государственным заказом на результаты образовательного процесса в школе в условиях внедрения ФГОС и потребностями субъектов образовательного процесса [69].

В научной литературе выделяют несколько основных задач психолого-педагогического сопровождения:

– отслеживание динамики развития и психолого-педагогического статуса ребенка;



- разработка индивидуального образовательного маршрута в соответствии с требованиями ФГОС;
- развитие у учащихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- создание психолого-педагогических условий для развития детей с особыми образовательными потребностями;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;
- оказание психологической поддержки педагогам [53].

Перечисленные задачи сопровождения могут быть реализованы в различных направлениях деятельности специалиста психолого-педагогического профиля, что позволяет охватить весь спектр образовательных ситуаций, начиная от профилактики и заканчивая экспертизой в сфере образования. Учет всех направлений деятельности в сопровождении обеспечивает комплексный характер его воздействия.

Субъектами психолого-педагогического сопровождения могут выступать педагоги, специалисты образовательного учреждения, психологи, социальные педагоги, родители и другие родственники ребенка, его одноклассники и, собственно, сам ребенок.

В качестве основных функций психолого-педагогического сопровождения выделяют следующие:

- развивающая функция, задающая направление всем службам, участвующим в сопровождении. Реализация данной функции означает целенаправленное воздействие на развитие ребенка, всех сфер его индивидуальности, формирование его личности. Для выполнения развивающей функции педагогам необходимо создавать соответствующие ситуации развития, которые будут способствовать появлению новообразований в личностных качествах ребенка, а также раскрывать его потенциал;

– функция психолого-педагогической поддержки, в процессе которой совместно с ребенком определяются его собственные интересы, возможности, проблемы и предполагаемые способы их решения. Реализация данной функции предполагает опору на имеющиеся силы и возможный потенциал ребенка. Субъекты сопровождения не решают за ребенка его проблемы, а поддерживают его в ходе поиска решения трудностей, которые возникают в процессе развития, образования и самообразования, с опорой на имеющийся у ребенка социальный опыт;

– функция психолого-педагогической помощи, под которой подразумевается оказание реального содействия ребенку в преодолении трудностей различного характера (разрешение конфликтных ситуаций с ближайшим окружением, проблемы при выполнении сложной работы, каких-либо поручений и т.д.). Для реализации этой функции сопровождения специалистам необходимо выявить наличие у ребенка потребности в психолого-педагогической помощи, определить степень необходимого вмешательства и оказать эту помощь, как через действия самого ребенка, так и через действия других субъектов сопровождения. Помощь не должна иметь принудительный, насильственный характер, она должна предлагаться ребенку в различных ненавязчивых формах (консультация, совместная деятельность, привлечение сторонних лиц для оказания помощи ребенку);

– функция фасилитации (облегчения) развития и действий ребенка в новых для него ситуациях. Как правило, трудности появляются при столкновении ребенка с новыми незнакомыми ситуациями, в связи, с чем необходимо совместно с ребенком проанализировать ситуацию и найти возможные способы поведения и ее решения;

– коррекционная функция психолого-педагогического сопровождения развития ребенка предполагает целенаправленность усилий педагога в отношении изменений в достижениях ребенка, его мотивации к обучению и поведения в целом [53].

Помимо функций существует ряд принципов, соблюдение которых является важным моментом в реализации психолого-педагогического сопровождения. Ключевым принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения должен решать любую проблемную ситуацию с пользой для ребенка. Для этого необходимо эффективно взаимодействовать как с другими специалистами, так и с родителями ребенка.

Принцип непрерывности предполагает обеспечение ребенка непрерывностью процесса сопровождения на любом уровне образования, а также на всех этапах помощи в решении проблемной ситуации. Соблюдение данного принципа подразумевает также обеспечение непрерывным сопровождением детей группы риска.

Принцип системности психолого-педагогического сопровождения реализуется посредством единства диагностики, коррекции и развития. Системность сопровождения осуществляется в нескольких направлениях: создание и реализация программ развития образовательных систем, проектирование новых типов образовательных учреждений, разработка профилактических и коррекционно-развивающих программ [20].

В научной литературе выделяют также принцип поддержки и развития индивидуальности ребенка, который говорит о необходимости соотнесения зон актуального и ближайшего развития с опорой на диагностику индивидуальных сфер учащегося.

Еще одним не менее важным принципом сопровождения считается принцип обеспечения субъектной позиции ребенка, которая может являться целью, средством, условием и результатом психолого-педагогического сопровождения его развития. Высокоразвитая субъектная позиция ребенка может проявляться в осознании и принятии целей деятельности, адекватной самооценке собственных возможностей и достижений, критичности, способности действовать целенаправленно, в

самостоятельности ребенка, его активности и заинтересованности в достижении положительных результатов и др.

Принцип взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения развития ребенка предполагает четкость разграничения функций и обязанностей между субъектами сопровождения, а также организацию их совместной деятельности. Соблюдение этого принципа требует от специалистов согласованности научно-профессиональных взглядов, определяющих подходы к процессу обучения, воспитания и развития ребенка, совместной разработки и согласованности действий и деятельности специалистов сопровождения в целом.

Все указанные принципы психолого-педагогического сопровождения взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Специалисты психолого-педагогического и иного профиля, участвующие в реализации системы сопровождения ребенка должны учитывать данные принципы в ходе своей деятельности. Для достижения максимальных результатов в развитии детей сопровождение необходимо выстроить в определенной последовательности, выделяя этапы, которые будут способствовать реализации конкретных целей и задач [20].

На первоначальном этапе необходимо выявить и обозначить проблемные зоны, требующие внимания. В связи с тем, что решить все задачи одновременно невозможно, нужно выделить реально достижимые цели. Независимо от того, на что будут направлены усилия педагогов, на данном этапе собирается первичная информация о ребенке, проводится диагностическое исследование. Важно подобрать наиболее информативный инструментарий, чтобы сформировать целостную картину об особенностях развития мыслительной деятельности, основных мыслительных операциях, уровне развития того или иного вида мышления.

Диагностический этап является достаточно трудозатратным, однако, именно от того, насколько эффективно он реализован, будет зависеть результативность всех последующих этапов сопровождения [69].

Следующим этапом является анализ полученных данных, что позволит специалисту иметь наиболее полное представление о конкретных особенностях ребенка. Для выполнения такой аналитической работы педагог должен обладать соответствующими знаниями, навыками составления аналитических отчетов с обязательным включением интерпретации данных и рекомендаций для конкретного ребенка.

После выполнения диагностического и аналитического этапа можно приступать к разработке плана психолого-педагогического сопровождения. На данном этапе необходимо детально описать содержание и последовательность действий, определить сроки реализации. При этом важно учитывать комплексность предпринимаемых действий – работа должна вестись по различным направлениям деятельности с участием различных специалистов и участников образовательного процесса. Если будет создана среда, позитивно влияющая на развитие ребенка, то результативность психолого-педагогического сопровождения будет наиболее высокой [69].

Одним из наиболее продолжительных и трудоемких является этап реализации запланированной деятельности, так как работа с определенными проблемами конкретного ребенка может занимать довольно длительное время. Специалист, реализующий программу сопровождения, должен быть готов к тому, что результаты могут быть незначительными, малозаметными, в том числе и отрицательными. В таком случае важно проанализировать применяемые методы воздействия и внести в программу сопровождения необходимые коррективы.

Завершающим этапом психолого-педагогического сопровождения является рефлексивный анализ полученных результатов. Грамотно проанализировав полученные итоги деятельности, представив их в

графическом виде, педагог может увидеть результаты, а также, что иногда гораздо важнее, недостатки проделанной работы. Дальнейшие шаги в данном направлении, предпринимаемые для повышения качества выполняемой работы, дают педагогу возможность обогатить свой профессиональный опыт, систематизировать его, подходить к реализации сопровождения комплексно [69].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой определенный процесс, который имеет свои цели, задачи, четкую последовательность действий специалистов, участвующих в его реализации. От того, насколько адекватно будет выстроена система сопровождения, будет зависеть ее успешность и результативность в отношении развития ребенка.

#### 1.4 Организация внеурочной деятельности у младших школьников

Понятие «внеурочная деятельность» можно считать относительно новым. Первое упоминание данного термина можно отнести к 1993 году, когда было дано общее описание внеурочной работы [71].

С введением ФГОС НОО для детей с ОВЗ термин «внеурочная деятельность» был закреплён на государственном уровне. Несмотря на то, что основные положения, связанные с организацией внеурочной деятельности на разных уровнях образования, обозначены в соответствующем письме Минобрнауки России от 12.05.2011 года № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования», сущность и содержание данного термина является предметом многочисленных споров и дискуссий, что не теряет своей актуальности и в настоящее время [48].

Различные аспекты понятия «внеурочная деятельность» раскрываются в работах Е. Айчуваковой, Э.Р. Баграмян, И.И. Гулевич,

Г.П. Савиных, С.И. Сабельниковой, Т.Е. Соколовой, Е.Н. Степанова, А.В. Фокиной, Е.В. Чернобай и другие.

Внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, которая реализуется в формах, отличных от классно-урочной, и которая направлена на достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования учащихся [71].

Внеурочная деятельность подразумевает объединение всех видов деятельности учащихся, за исключением учебной, в ходе которых возможно реализовать задачи социализации и воспитания детей.

При организации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО необходимо руководствоваться следующими нормативными документами:

– федеральный закон от 29.12.2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации» [66];

– приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [47];

– письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 г. №03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [48].

Индивидуальные особенности и потребности детей учащихся в полной мере могут быть учтены программой внеурочной деятельности через ее организацию и реализацию. Внеурочная деятельность по своей сущности и основному назначению заключается в создании специальных условий, необходимых для развития способностей, индивидуальных склонностей и интересов детей, а также в качественной организации свободного досуга учащихся.

Для образовательного учреждения внеурочная деятельность является обязательной, а ребенок имеет возможность выбирать. Организация

внеурочной деятельности дает школе определенный ресурс по повышению качества образования [56].

Внеурочная деятельность направлена на создание условий для:

- полноценной творческой самореализации учащихся в комфортной для развития среде, которая способствует появлению личного интереса к разным сферам окружающей действительности;
- формирования позитивного отношения к окружающему миру;
- социального развития учащегося в ходе общения и совместной деятельности в коллективе детей, в процессе взаимодействия с взрослыми, педагогами и сверстниками [56].

Необходимо отметить, что особое внимание по организации внеурочной деятельности отводится именно в начальной школе. Это связано с тем, что на данном этапе своего развития ребенок исследует свои возможности, способности, ему интересно попробовать себя в различных сферах деятельности, он проявляет любознательность, инициативу и активность. Школа совместно с родителями ребенка призваны помочь ему в поиске себя, в творческой самореализации.

Педагоги, методические работники в сфере образования всегда уделяли особенное внимание внеурочной деятельности, ей отводилось значимое место в образовательном процессе. В советские годы пользовались термином «внеклассная работа», подразумевая одну из составляющих учебно-воспитательного процесса в школе, направленную на организацию свободного досуга детей [44].

Внеклассная работа во времена дореволюционной России организовывалась в основном в виде занятий творчеством, тематических вечеров, самодеятельных коллективов, агитбригад и т.д. Советские педагоги рассматривали внеурочную (внеклассную) деятельность как неотъемлемую часть воспитания личности ребенка, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности.



Внеурочная деятельность, являясь частью основного образования, имеет своей целью оказать содействие в освоении новых видов учебной деятельности, сформировать или повысить учебную мотивацию у учащихся, расширить образовательное пространство и создать необходимые условия для всестороннего развития детей.

Происходит процесс выстраивания системы сопровождения, направленной на оказание поддержки учащимся на всех этапах адаптации, а также на формирование способности у детей осознанно применять усвоенные знания во внеучебных ситуациях [17].

Необходимо отметить, что организация и проведение мероприятий, предусматривающих совместную деятельность детей различных категорий (с особыми потребностями и без них), в ходе реализации программы внеурочной деятельности способствует социальной интеграции учащихся. В каком виде будет реализована, эта совместная внеурочная деятельность определяется, исходя из индивидуальных возможностей и интересов как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и нормативно развивающихся сверстников.

Специфику внеурочной деятельности, в процессе которой учащийся научится самостоятельно действовать, делать определенные выводы, принимать решения и т.д., определяет деятельность, нацеленная на достижение результатов освоения основной образовательной программы, прежде всего на достижение личностных и метапредметных результатов.

При этом если предметные результаты достигаются в ходе изучения и освоения учебных дисциплин, то личностные результаты (ценностные ориентиры, личные интересы и потребности) с большим успехом можно достигнуть в процессе внеурочной деятельности. Поскольку именно здесь, реализуя свое право выбора, ребенок получает возможность развиваться как личность, исходя из собственных интересов, потребностей и мотивов.

Основная цель внеурочной деятельности – создание необходимых условий для получения учащимся необходимого для жизни социального

опыта и формирования социально приемлемой ценностной системы, создание воспитывающей среды, которая будет обеспечивать развитие интеллектуальных, социальных интересов детей в свободное время, а также создание условий для социализации и всестороннего развития учащихся. На уровне начального образования целью внеурочной деятельности является обеспечение в соответствии с возрастом адаптации детей в образовательном учреждении, создание наиболее благоприятных условий для их развития, с учетом индивидуально-возрастных особенностей учащихся [17].

В соответствии с ФГОС НОО можно выделить основные задачи внеурочной деятельности:

- коррекция интеллектуального, личностного и психофизического развития учащихся при учете имеющихся индивидуально-возрастных особенностей;
- развитие активности детей, их самостоятельности и независимости;
- формирование индивидуальных склонностей, способностей и интересов учащихся в различных сферах деятельности;
- развитие нравственности, способности обучающегося правильно оценить окружающую действительность и самого себя;
- развитие эстетических чувств, ценностей;
- формирование целеустремленности и трудолюбия, способности преодолевать трудности, настойчивости в достижении результата;
- работа по расширению социального опыта учащегося, его представлений о себе и окружающем мире;
- развитие позитивного отношения к базовым общественным ценностям;
- развитие умений и навыков общения с людьми, расширение круга общения, обеспечение возможности выхода учащегося за рамки семьи и образовательного учреждения;

- формирование навыков сотрудничества со взрослыми и детьми для совместного решения общих проблем;
- формирование доверительного отношения к людям;
- развитие доброжелательности и эмпатии, способности понимать и сопереживать другим людям [3].

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебного плана. При ее организации важно учитывать следующие основные принципы:

- учет возрастных особенностей учащихся;
- сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- наличие непосредственной связи теории с практической деятельностью;
- наглядность и доступность средств, используемых при организации внеурочной деятельности;
- включение детей в активную жизненную позицию [15].

Учеными-методистами определены виды внеурочной деятельности, которые могут быть использованы именно в школе:

- игровая деятельность;
- познавательная деятельность;
- проблемно-ценностное общение;
- досуговое общение (досугово-развлекательная деятельность);
- художественное творчество;
- социальное творчество (деятельность, основанная на социально-преобразующем добровольчестве);
- производственно-трудовая деятельность;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность [15].

В процессе развития мышления во внеурочной деятельности с младшими школьниками целесообразно применять приемы и методы игровой деятельности, так как игра стимулирует развитие познавательной

деятельности у учащихся. Кроме того, использование дидактических игр способствует созданию положительного настроения у детей, формирует позитивное отношение к выполняемой деятельности, помогает закрепить изученный материал в интересной форме без монотонности и скуки, способствует повышению общей работоспособности и снижению утомляемости [67].

Согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся внеурочная деятельность может быть организована в групповой и индивидуальной форме, а также в виде кружков, секций, экскурсий, соревнований по следующим направлениям развития: спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное, общекультурное, духовно-нравственное и социальное [3].

Формы организации как образовательной деятельности в целом, так и внеурочной в частности, определяется организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Содержательная часть занятий в рамках внеурочной деятельности должна выражаться в следующих формах, основанных на добровольности, соответственно с выбором учащихся и возможностями образовательной организации: художественная, филологическая, культурологическая, хоровая студия, сетевое сообщество, школьный спортклуб, спортивная секция, «круглый стол», диспут, конференция, олимпиада, военно-патриотическое объединение, экскурсия, соревнование, научно-поисковое исследование, общественно полезные практики и др. [70].

Выбор того или иного направления внеурочной деятельности, форм ее реализации осуществляется образовательной организацией на основе особых образовательных потребностей учащихся, пожеланий родителей или законных представителей детей, а также существующих условий в конкретной организации.

При организации внеурочной деятельности учащихся образовательная организация может использовать ресурсы учреждений

дополнительного образования, а также возможности культурно-спортивных организаций, т.е. внеурочная деятельность реализуется образовательной организацией непосредственно во внеурочное время с использованием возможностей сетевого взаимодействия. В каникулярное время с целью продолжения внеурочной деятельности целесообразно использование возможностей организаций отдыха детей, тематических лагерных смен, летних школ, организовываемых на базе образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования учащихся [70].

Время, отведенное на внеурочную деятельность, не учитывается при определении максимально допустимой недельной нагрузки обучающихся и составляет не более 1350 часов за 4 года обучения.

Исходя из ресурсов организации, реализующей образовательную деятельность, внеурочная деятельность может осуществляться по следующим схемам:

- непосредственно на базе образовательной организации;
- совместно с учреждениями дополнительного образования детей, культурно-спортивными организациями;
- комбинированная схема, т.е. совместно с другими организациями и при участии педагогов организации, осуществляющей образовательную деятельность [54].

Главным преимуществом реализации внеурочной деятельности непосредственно на базе образовательной организации является создание всех необходимых условий для полноценного пребывания учащихся в школе в течение дня, содержательное единство учебной, воспитательной и развивающей деятельности в рамках основной образовательной программы конкретного образовательного учреждения.

При такой форме организации предполагается участие всего педагогического коллектива данного учреждения (воспитатели, учителя начальной школы, учителя-предметники, учителя-логопеды, педагоги-

психологи, учителя-дефектологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования и др.), а также медицинских работников.

Внеурочная деятельность тесным образом связана с дополнительным образованием детей в той части, в которой необходимо создание условий для развития творческих способностей учащихся, их участия в технической, спортивной, художественной и другой деятельности. Связующим звеном между внеурочной деятельностью и дополнительным образованием являются факультативные занятия, детские научные общества, экологические и военно-патриотические отряды и другие формы ее реализации [16].

В случае совместной организации внеурочной деятельности есть главное преимущество – предоставление широкого спектра занятий для детей, основывающихся на возможности свободного выбора, наличии детских объединений по различным направлениям, привлечении квалифицированных специалистов с целью реализации внеурочной деятельности.

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО. Содержание данной области определяется ритмикой и коррекционно-развивающими занятиями – психокоррекционными и логопедическими.

При реализации АООП НОО обучающихся с ОВЗ время, отводимое на внеурочную деятельность (с учетом часов, отводимых на коррекционно-развивающую область), составляет не менее 1680 часов и не более 2380 часов. В соответствии со временем, отведенным на внеурочную деятельность, недельная нагрузка распределяется таким образом, что из 10 часов 7 приходится на коррекционные занятия [3].

Образовательные организации самостоятельно формируют план внеурочной деятельности, который, прежде всего, направлен на достижение учащимися планируемых результатов освоения основной

образовательной программы начального общего образования. Кроме того, образовательное учреждение разрабатывает и утверждает программу внеурочной деятельности с учетом социальных, этнических, экономических и других особенностей региона, запросов родителей, детей и других субъектов образовательного процесса на основе культурно-исторического и системно-деятельностного подходов [55].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внеурочная деятельность является неотъемлемой частью современного образовательного процесса и нацелена на всестороннее развитие обучающихся, удовлетворение индивидуальных потребностей, склонностей и интересов детей, а также преодоление имеющихся трудностей в развитии и обучении учащихся.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

«Мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе определяются как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, но преобразуются в новые, более совершенные. Детский интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления.

Мышление в онтогенезе последовательно проходит ряд стадий развития. Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования, конкретизации, обобщения, классификации. В норме мышление развивается постепенно, переходя от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному мышлению, а далее следует развитие словесно-логического мышления.

Развитие мышления у детей будет проходить гораздо успешнее при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении ребенка, под которым понимается процесс оказания особой поддержки, заботы и защиты ребенку в ходе его становления, обеспечивающий гармоничное развитие, успешную самореализацию, социализацию и его благополучие.

В целях максимально полной реализации всех условий психолого-педагогического сопровождения и с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса необходимо правильно организовывать внеурочную деятельность учащихся в образовательных организациях. Внеурочная деятельность заключается в объединении всех видов деятельности учащихся, за исключением учебной, в ходе которых имеется возможность реализации задач социализации и воспитания детей.



## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

В последние годы наблюдается очень высокая распространенность такого нарушения психической деятельности как ЗПР. Связанно это с профилактикой и терапией таких заболеваний матери и ребенка в раннем возрасте, которые когда-то приводили к смерти ребенка или умственной отсталости. Более совершенными стали методы диагностики детей с отклонениями в развитии на ранних этапах развития (от рождения до 3-х лет).

Категория ЗПР была выделена в связи с резким повышением числа стойко неуспевающих детей, вызванным переходом школы на новые, усложненные программы обучения. Комплексное и системное изучение ЗПР началось в отечественной дефектологии в 60-е годы XX века и продолжается до сих пор [18].

В отечественной литературе психофизический инфантилизм был описан в работах В.А. Гиляровского, М.О. Гуревича, Е.Н. Крыловой, В.П. Кудрявцевой, А.Ф. Мельниковой, М.С. Певзнер, М.Я. Серейского, Т.П. Симсон и другие.

1. Причины возникновения ЗПР можно разделить на две большие группы: причины биологического характера (патологии беременности, недоношенность, родовые травмы и т.д.).

2. Причины социально-психологического характера (полная изоляция от матери, дефицит полноценной деятельности в определенный возраст, искаженные условия воспитания и т.д.) [18].

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин. В клинической и психолого-педагогической литературе представлено несколько классификаций ЗПР у детей.

Обобщая имеющиеся научные данные (Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянов, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и др.), выделяют основные формы ЗПР: конституционального происхождения, соматогенного, психогенного и церебрально-органического. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Наиболее часто встречающиеся из них в процессе школьного обучения и вызывающие трудности у педагогов это соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза [34].

Задержка психического развития – 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 [64].

Выделяют следующие типы ЗПР:

1. ЗПР конституционного происхождения (гармонический инфантилизм). При этом варианте у детей младшего школьного возраста эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего школьного возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, наблюдается преобладание

игровых интересов.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип задержки развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями, аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы (например, сердца), детскими неврозами, астенией. Все это может привести к снижению психического тонуса, нередко имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений – неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванными режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок. Такие дети «домашние», в результате чего круг общения у них ограничен, нарушаются межличностные отношения. Родители уделяют такому ребенку очень много внимания, ограждают от всех бытовых неурядиц (гиперопека родителей), и это все влияет на состояние ребенка в большей степени, чем сама болезнь. Вот почему нельзя внушать ребенку мысль о его абсолютной безнадежности и ставить его в особые условия.

3. ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психических, в первую очередь эмоционального развития.

4. ЗПР церебро-астенического (церебрально-органического) происхождения. У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит

очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости. Этот вариант ЗПР встречается наиболее часто и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной задержке развития [64].

Анамнез детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального характера вследствие патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), недоношенность, асфиксии и травмы при родах.

Церебрально-органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру ЗПР, провоцируя эмоционально волевую незрелость и определяя характер нарушений познавательной деятельности. В психолого-педагогических исследованиях С.А. Домишкевич, Г.И. Жаренковой, Л.И. Переслени, В.А. Пермяковой и др. отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР:

- Неустойчивость (колебания) внимания ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5-15 мин, затем в течение какого-то времени, хотя бы 3-7 мин, отдыхает, накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты отдыха ребенок как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности и т. д.

- Сниженная концентрация внимания выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.

– Снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.

– Сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей.

– Сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения.

– «Прилипание внимания» выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию

– Повышенная отвлекаемость [57].

Таким образом, у детей с ЗПР внимание имеет ряд своих особенностей, которые влияют на развитие в целом.

Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий, что описано в работах З.М. Дунаевой, З. Матейчик, Н.А. Никашиной, С.К. Сиволапова, С.Г. Шевченко, А.Н. Цымбалюк и др. Для детей с ЗПР характерны, прежде всего, недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний и представлений об окружающем мире [73].

При ЗПР нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность. Проявляется это в том, что дети испытывают затруднения в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки, поступающей через

органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми. Ребенок с ЗПР воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник. Различия между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками становятся все более выраженными по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия.

У детей с ЗПР отмечаются определенные недостатки в развитии произвольной памяти. В частности, ввиду сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации (Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная и др.).

Наглядно предъявляемый материал запоминается лучше, чем вербальный, при этом возможность манипулировать им создает более благоприятные условия для запоминания.

Отклонения в развитии памяти являются характерными для ЗПР как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других [33].

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Е.В. Мальцева и др.).

Импрессивная сторона речи характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи. Для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляторного аппарата [21].

По степени выраженности можно выделить три группы речевых нарушений, наблюдающихся у детей с ЗПР:

- изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков). Причина, как правило, в недостаточности артикуляционного аппарата и недостаточности речевой моторики;

- комбинированный дефект: дефекты произношения сочетаются с нарушениями фонематического слуха. Имеются дефекты в овладении двумя-тремя фонематическими группами;

- системное недоразвитие речи – нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний [21].

Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Так, при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует норме.

При ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

В связи с вышеперечисленными трудностями возникает неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Если рассматривать особенности эмоционально-волевой сферы, то у школьников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность

по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии социальной зрелости [2].

Среди детей с ЗПР церебрально-органического генеза И.М. Марковская выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозимости [38].

Дети первой группы шумные и подвижные: на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. Со взрослыми бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость и крикливость. Чувства раскаяния и обиды у них неглубоки и кратковременны.

При психической тормозимости наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям вызывает трудности привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы.

Для всех младших школьников с ЗПР частые проявления беспокойства и тревоги, в школе у них наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе [2].

При анализе особенностей деятельности, возникают трудности в контроле не только за поведением у школьников с ЗПР, но и за их деятельностью, в частности учебной.



Одним из проявлений недостатков саморегуляции становятся трудности планирования. Дети с ЗПР отличаются неопределенностью интересов и планов на будущее. Их направленность характеризуется «взглядом в прошлое», она наполнена инфантильными интересами предыдущего возрастного этапа. Поэтому нередко имеет место парадоксальная реализация некоторых подростковых или даже взрослых тенденций в игровых формах поведения, или, напротив, игровые интересы облекаются во взрослые формы поведения. Эгоцентрическое желание обратить на себя внимание реализуется в «шутовстве», вызывающих поступках, например, употреблении спиртных напитков, курении и т.п.

В целом деятельность ребенка с ЗПР как в мотивационно-потребности, так и в операционно-технической составляющей на любом возрастном этапе отстает от нормативных возрастных характеристик в среднем на 2-3 года, о чем уже говорилось выше при характеристике отдельных составляющих психики ребенка с ЗПР [2].

Несмотря на то, что ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений, она обуславливает задержку в смене приоритетных линий развития у детей данной категории.

Таким образом, ЗПР характеризуется отсутствием крупных нарушений в структуре мозга и незрелостью некоторых форм поведения. Определяя основные формы ЗПР, исследователи основываются на этиологическом признаке и выделяют основные формы: ЗПР конституционального происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР психогенного происхождения; ЗПР церебрально-органического генеза.

Основные типы ЗПР легли в основу психолого-педагогических исследований особенностей развития ЗПР у младших школьников. Эти дети испытывают трудности в усвоении общеобразовательной школьной программы, так как у таких детей отмечается низкая мотивация к учебе, снижение работоспособности, двигательная расторможенность, частая

утомляемость. Младшие школьники с ЗПР имеют замедленный темп сенсомоторики, истощаемость психических процессов, дефекты речи, скудность словарного запаса слов, недостаточную волевую саморегуляцию, нарушения в координации движений, задержку речевого развития. Высокая распространенность ЗПР у детей младшего школьного возраста свидетельствует о необходимости своевременной диагностики и проведения соответствующих коррекционных мероприятий.

## 2.2 Особенности развития мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Под ЗПР понимают нарушение нормального темпа психического развития и незрелость эмоционально-волевой сферы, которое характеризуется недостаточным уровнем развития высших психических функций.

Изучением данной проблемы занимались: Н.Ю. Борякова, Е.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова, В.И. Лубовский, Н.Г. Поддубная, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер.

По данным Министерства образования Российской Федерации, за последние 10 лет количество детей с нарушением интеллекта снизилось на 14-15 %, а количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. Эта группа детей имеет стойкую тенденцию к увеличению: из-за ослабления материнского и детского здоровья в целом по стране; в связи с тем, что успехи теории и практики дифференцированной диагностики позволяет все более точно обнаруживать детей с данной особенностью развития [28].

ЗПР определяется как особая группа, включающая несколько клинических форм с разными проявлениями отклонения в развитии, отличающимися от нарушения интеллекта. В работах, проведенных под

руководством М.С. Певзнер, выделены четыре клинические формы психического и психофизического инфантилизма:

- инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сфере при первично сохраненном интеллекте;
- инфантилизм, осложнённый церебро-астеническим синдромом;
- инфантилизм в сочетании с недоразвитием речи [10].

К.С. Лебединский выделяет клинические типы ЗПР, различающиеся по этиопатогенетическому основанию:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического происхождения [34].

Каждому типу ЗПР свойственна своя клинико-психологическая структура, у каждой свои особенности эмоциональной незрелости и нарушение познавательной деятельности, так считает К.С. Лебединская.

Для дифференцированной диагностики ЗПР от других нарушений в развитии, важнейшим показателем при оценке психического развития, обучающегося является развитие мышления и уровень сформированности мыслительных операций.

Особенности мышления детей с ЗПР и динамику мыслительной деятельности изучала Т.В. Егорова. Благодаря её исследованиям и полученным данным, было выявлено, что обучающиеся с ЗПР, имели больший успех при решении наглядно-практических и наглядно-образных задач, чем при решении задач, в которых требовалось использование такой мыслительной операции, как аналогия. Как считала сама Т.В. Егорова, этот факт на основании которого можно дифференцировать детей с ЗПР от умственно отсталых. Если же есть отставание в развитии мышления у детей, то, это свидетельствует о симптоматике ЗПР и отличает таких обучающихся от нормально развивающихся сверстников, по мнению Г.Л. Карпова и Т.П. Артемьева [22].

По наблюдениям Т.А. Власовой, В.И. Лубовского и Н.А. Никашиной, была выявлена следующая психологическая особенность детей с ЗПР, у них происходит отставание в развитии всех форм мышления. При этом если обучающимся с ЗПР оказать посильную помощь, они способны выполнять задания разной сложности на близком к норме уровне, именно этот качественный показатель отличает детей с ЗПР от умственно отсталых обучающихся. Данный факт свидетельствует о том, что дети с ЗПР имеют большой потенциал и возможности в овладении предложенным им учебным материалом [18].

Мыслительная деятельность обучающихся с ЗПР отличается неравномерным развитием различных видов мышления. По научным наблюдениям У.В. Ульенковой, было выявлено, что при диагностике мышления у детей с ЗПР, у них наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развито значительно лучше в сравнении со словесно-логическим мышлением, так же невербальные тесты более доступны обучающимся с ЗПР, чем невербальные [64].

Исследование Т.В. Егоровой показало, что, если сравнивать разные виды деятельности, которые требуют наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, у младших школьников с ЗПР наибольшее затруднение вызывают задания, которые требуют задействовать словесно-логическое мышление, при этом наглядно-действенное мышление нарушено в меньшей степени [22].

По мнению Г.А. Карповой и Т.П. Артемьевой, у обучающихся с ЗПР значительно выражено отставание словесно-логического мышления, менее выражено отставание в наглядно-образном мышлении, и близко к уровню нормы развито наглядно-действенное мышление [29].

С.Г. Шевченко утверждает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с ЗПР негативно оказывает влияние малый запас знаний об окружающей среде, который отличается нечёткостью и бессистемностью. Большая часть детей с ЗПР не умеют самостоятельно

строить умозаключения путем составления суждений и испытывают значительные трудности при доказательстве истинности и ложности утверждения, на это указывает Т.А. Стрекалова. Так же она составила уровни развития наглядного и словесно-логического мышления и выявлена положительная корреляция между умениями решать наглядные задачи и возможностями построения суждений и умозаключений [74].

На развитие мышления и всю познавательную деятельность особую роль оказывает мотивация, и у детей с ЗПР наблюдается дефицит мотивационного компонента, это проявляется в том, что познавательные процессы не интересуют таких обучающихся. На занятиях обучающиеся с ЗПР могут быть вялыми, или наоборот слишком беспокойные, при этом не могут сосредоточиться на выполнении задания.

Т.А. Власова, В.И. Лубовский и Н.А. Никашина, утверждают, что в отличии сверстников, развивающихся в пределах возрастной нормы, дети с ЗПР недостаточно любознательны в повседневной жизни и на занятиях. При чем это наблюдается еще в дошкольном возрасте, такие дети практически не задают вопросов об окружающем мире, ни медлительны, пассивны и не многословны, однако наблюдаются и совершенно противоположные особенности, дети с ЗПР могут быть болтливы, и задавать много вопросов, которые касаются внешних свойств окружающих, или и вовсе далеки от сути обсуждаемой темы [10].

Дети с ЗПР присуща несформированность регуляционно-целевого компонента. Т.В. Егорова отмечает в своем исследовании, что дети с ЗПР не могли в ходе решения контролировать свои действия. Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задании. Дети не анализировали исходные условия задачи, не планировали свои действия, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант.

Т.В. Егорова, заметила наличие низкого уровня сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР, подтверждает своеобразие мыслительного процесса уже на начальном этапе деятельности, которым является ориентирование. В процессе выполнения задания практического или учебного, обучающимся с ЗПР характерно отсутствие или кратковременный характер данного этапа [22].

По мнению многих ученых (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина и др.), обучающимся с ЗПР характерна несформированность мыслительных операций, таких как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и сравнение [10].

Дети с конституциональной, соматогенной и психогенной ЗПР имеют менее нарушенную мыслительную деятельность. Они более восприимчивы к помощи, более критичны к полученным результатам. Дети с церебрально-органической задержкой имеют более глубокое нарушение мыслительной деятельности. Особо сильно это проявляется при решении словесно-логических задач. Они практически не критичны к своим решениям.

В связи с вышеперечисленными данными, можно сделать вывод, что у младших школьников с ЗПР наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; не владение родовыми понятиями, замедленность, инертность, стремление к шаблону (Т.В. Егорова, И.А. Коробейникова, В.А. Пермякова и др.).

У обучающихся с ЗПР наблюдается задержка в развитии всех форм мышления. В большей степени это проявляется при исследовании словесно-логического мышления, а в наименьшей степени при диагностики наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. При поступлении в школу наблюдается не сформированность основных

мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение и обобщение, а также в осуществлении суждений, и составлении умозаключений. Учитывая особенности развития детей с ЗПР, для более полноценного развития необходимо как можно раньше создавать адаптационные условия обучения и воспитания в дошкольных и общеобразовательных учреждениях [1].

Таким образом, проанализировав данные различных психолого-педагогических исследований, можно сделать вывод о том, что мыслительная деятельность детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет специфические особенности. Наиболее нарушенным является словесно-логическое мышление, в то время как более сохранным оказывается наглядно-действенное мышление, как более простая форма мыслительной деятельности. Все мыслительные операции сформированы на низком уровне в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Внутри категории детей с ЗПР также имеются существенные различия, которые зависят от природы происхождения дефекта.

### 2.3 Обзор коррекционных методик по развитию мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития

Мышление детей с ЗПР отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза ЗПР. В первую очередь у детей происходит задержка развития всех форм мышления, особенность заключается в том, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развито значительно лучше, чем словесно-логическое. По многочисленным исследованиям у детей с ЗПР наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей, и не владение родовыми понятиями, замедленность, инертность стремление к шаблону.

Мышление детей с ЗПР имеет ряд отличительных особенностей, которые качественно отличают их от нормативно развивающихся сверстников. Младшие школьники с ЗПР отличаются несформированной познавательной мотивацией, недостаточным развитием всех мыслительных операций, стереотипностью мышления, отсутствием или кратковременностью ориентировочного этапа действий, низкой мыслительной активностью. Эти и другие особенности мышления детей данной категории с самого начала школьного обучения существенно затрудняют усвоение материала и формирование учебных навыков [31].

К настоящему времени педагогами накоплен значительный практический опыт работы с детьми с ЗПР. Существуют различные методики по развитию мышления у детей данной категории.

В основу учебной программы С.Г. Шевченко заложила последовательное и систематическое ознакомление учащихся с непосредственно наблюдаемыми предметами и явлениями природы и социальной жизни, считая это благоприятными условиями для умственного и речевого развития детей, имеющих трудности в обучении. В указанной программе коррекционная работа направлена на восполнение пробелов в предшествующем развитии детей, активизацию познавательной деятельности [74].

В ходе знакомства с предметами и явлениями окружающего мира дети учатся сравнивать предметы по плану, находить их общие и отличительные признаки; осуществлять классификацию предметов или их изображений по группам на основе родового признака; обозначать группу предметов обобщающим словом; устанавливать простые причинно-следственные связи. Работа по данной программе предполагает несколько основных направлений с соответствующими этапами реализации системы коррекционно-развивающего обучения:

– развитие обобщенных представлений об основных свойствах предметов (подготовительный период);



– формирование конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира, на основе сформированных в подготовительный период умений и навыков и единого обобщенного способа анализа объектов;

– развитие элементарных (родовых) понятий на основе обучения способам словесного обобщения и классификации изученных объектов;

– обогащение словарного запаса и развитие связной речи во взаимосвязи с наблюдениями и предметно-практической деятельностью обучающихся [74].

С.Г. Шевченко утверждает, что с момента начала обучения детей необходимо приучать обосновывать свои ответы, аргументировать их. Такой подход в работе с учащимися позволяет активизировать мыслительные процессы, расширить опыт ребенка в установлении причинно-следственных и временных связей. Кроме того, для активизации познавательной деятельности и развития самостоятельности мышления детей автор считает полезным использовать в процессе урока дидактические игры, обосновывая это тем, что игра является ведущим видом деятельности у ребенка с ЗПР, особенно на начальном этапе школьного обучения [74].

С.Д. Забрамная и Ю.А. Костенкова предлагают для учащихся начальной школы задания по развитию знаний, умений и навыков, способствующих повышению успешности в освоении соответствующих предметов. Предложенный материал может использоваться педагогом на занятиях как с нормативно-развивающимися детьми, так и с детьми с ЗПР. Важно отметить, что задания носят коррекционно-развивающий характер, так как они направлены не только на повышение уровня знаний по конкретным учебным программам, но и способствуют развитию психических процессов, в том числе мышления. Приложение данного пособия содержит ряд заданий, направленных непосредственно на развитие мыслительных процессов у первоклассников [25].

При планировании коррекционно-развивающих занятий с детьми, испытывающими трудности в обучении, авторы пособия рекомендуют придерживаться дифференцированного подхода, при котором одним ученикам предлагаются более легкие задания, а другим – более сложные, но обязательно с учетом испытываемых ребенком трудностей в обучении и уровня развития психических процессов.

Е.А. Екжанова и О.А. Фроликова по результатам проведенных исследований пришли к выводу, что с каждым годом число детей психофизиологически не готовых к началу систематического школьного обучения растет. В связи с этим увеличивается количество детей, нуждающихся в специальной коррекционной помощи различных специалистов – дефектологов, психологов, логопедов. Авторы предлагают методы и приемы коррекции проблем развития внимания, памяти, мышления, речи, пространственных представлений, моторно-перцептивных действий. Описанные в книге задания могут применяться в индивидуальной форме на занятиях с ребенком, а также для домашних заданий [23].

Раздел, посвященный развитию мышления, описывает упражнения, которые направлены:

- на формирование словесно-логического мышления на основе наглядно-образного;
- на развитие скорости мышления, мыслительных процессов – обобщения, отвлечения, способности выделять существенные признаки;
- на формирование умений анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, способности рассуждать.

Для каждого предложенного упражнения авторы описывают ход занятия и необходимый стимульный материал. Задания могут использоваться в любом порядке, а также в соответствии с уровнем развития ребенка педагог может подбирать конкретные упражнения.

Л.Н. Блинова подчеркивает значительный потенциал детей данной категории, что в большей степени определяет успешность работы с ними при условии, если педагог будет осознавать благоприятный интеллектуальный потенциал этих детей [7].

Автор указывает основные технологические требования для формирования индивидуально-коррекционного подхода к обучающимся при развитии у них мыслительной деятельности.

1. Коррекционная направленность всего образовательного процесса, которая обеспечивает ученикам режим жизнедеятельности (увеличенный срок обучения, малая наполняемость класса, щадящий режим); соответствующий учебный план.

2. Формирование у детей воспроизводящих способов мыслительной деятельности, являющихся базой для усвоения знаний. Использование опор, которые позволяют приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

3. Использование в работе с детьми проблемных ситуаций, предполагающих частично-поисковый метод обучения. Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, активизирует инертные и малоподвижные мыслительные процессы, все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт учащегося по установлению причинно-следственных связей и временных отношений, развивает потребность в преодолении ситуации незнания.

4. Формирование мыслительных операций на основе вербализации, их речевого опосредования. Проговаривание умственных действий способствует развитию словесно-логического мышления.

5. Развитие у учащихся рефлексии, связанной с учебной мотивацией, осознанием действий и контролем собственной деятельности.

По мнению Л.Н. Блиновой педагог создает определенные условия, которые способствуют принятию учеником цели предстоящей работы, формированию алгоритма аналитического обобщения информации, созданию ситуации для переноса полученных знаний в новые условия, способствует погружению ребенка в ситуацию частично самостоятельного выбора способа решения, формированию самоконтроля [7].

Помимо описания содержания коррекционно-развивающей деятельности авторы предлагают рабочую тетрадь, где все задания расположены по увеличению степени сложности, начиная с заданий на формирование наглядных форм мышления. Задания построены с учетом жизненного опыта детей, а в ходе работы с ними предполагается смена деятельности, что делает занятия более интересными и менее утомительными.

Н.П. Локалова предлагает комплексный подход к развитию детей. Автор описала систему заданий, предназначенных для комплексного развития познавательных процессов у учащихся начальной школы [36].

Задания и упражнения соответствуют принципу системной дифференциации и направлены на развитие различных форм и видов мыслительных операций анализа и синтеза. Представленными в книге заданиями могут воспользоваться учителя начальных классов, а также педагоги-психологи, дефектологи и родители учащихся.

Как указывает автор данной программы, занятия будут максимально эффективны при условии их систематического проведения (не реже одного раза в неделю). Исходя из соображений автора, что основной задачей развития первоклассников является развитие сенсорно-перцептивной сферы, наглядно-образной формы мышления, формирование предпосылок овладения учебной деятельностью. Аналитико-синтетические мыслительные процессы лежат в основе всей познавательной деятельности учащихся.

Следовательно, детям важно уметь выделять отдельные признаки объектов и явлений и оперировать ими и интерпретировать их, осмысливать воспринятую информацию. Именно на это и нацелена разработанная Н.П. Локаловой программа занятий. Необходимо отметить, что представленные в книге задания и упражнения предназначены для работы с детьми общеобразовательной школы [36].

Однако постепенно нарастающий характер сложности заданий, умелое и целенаправленное использование их педагогом позволяет применять данный материал и в работе с учащимися с ЗПР. В программе Н.П. Локаловой равное значение придается развитию когнитивных умений детей и тем знаниям, которые с их помощью приобретаются, так как эффективное развитие познавательной сферы возможно только как сочетание взаимосвязанных и одновременно протекающих процессов обработки когнитивных умений на базе усвоенного содержательного материала [36].

С точки зрения развития мыслительных процессов у детей интересным представляется подход Ж.М. Глозман. Автор раскрывает основное содержание понятия мышления и описывает особенности развития мыслительной деятельности в детском возрасте. Кроме того, Ж.М. Глозман представляет нейропсихологический анализ мыслительных процессов с описанием их сложной многокомпонентной структуры [14].

Автор раскрывает практическое содержание игр и упражнений, направленных на формирование конкретных мыслительных операций. В предложенном практическом материале содержатся рекомендации по возрастным ограничениям, а также по возможным способам помощи ребенку, что позволяет ему справиться с возникающими трудностями. Занимательная форма упражнений делает их привлекательными для детей, создает позитивное отношение к занятиям и дает чувство радости от достигнутого успеха. Предлагаемые задания могут проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме [14].

Ю.Г. Тамберг знакомит нас с основными видами мышления и способами его развития, а также представляет задания и упражнения для формирования основных мыслительных процессов и операций [62].

Представленный автором материал может использоваться педагогами, психологами, воспитателями, а также заинтересованными родителями. Автор описывает содержание тренингов по развитию способности сравнивать объекты и явления, классифицировать их, умения рассуждать, решать различные логические задачи, давать определения словам, способности правильно формулировать утверждения и др. Задания и упражнения имеют различную степень сложности, что позволяет подобрать их в соответствии с возрастом ребенка и уровнем его развития, а также могут использоваться как индивидуально, так и при работе с группой детей. Четкая инструкция и правильно оказанная помощь со стороны педагога при возникновении трудностей выполнения задания помогает справиться с ними даже детям с ЗПР [62].

Таким образом, существующие в настоящее время коррекционные методики предлагают различные подходы к развитию мышления у детей с ЗПР, опираясь на их индивидуальные особенности.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Задержка психического развития характеризуется отсутствием крупных нарушений в структуре мозга и незрелостью некоторых форм поведения. Определяя основные формы ЗПР, исследователи основываются на этиологическом признаке и выделяют основные формы: конституционального происхождения; соматогенного происхождения; психогенного происхождения; церебрально-органического генеза.

По данным многочисленных исследований значительное место в структуре дефекта при ЗПР занимают нарушения мышления. Для детей данной категории характерны несформированность отдельных мыслительных операций, нарушение развития мыслительной деятельности в целом, поверхностность мышления, инертность и малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию и подражанию.

Качественное своеобразие и неравномерность процесса развития характерно для всех видов мышления. Так наглядно-действенное мышление, как наиболее простая форма мыслительного процесса, по уровню сформированности наиболее приближено к норме. При этом словесно-логическое мышление существенно отстает в своем развитии.

Характерное отставание в развитии основных познавательных процессов, и прежде всего мышления, у детей с ЗПР требует своевременной и правильно организованной коррекционной работы.

В психолого-педагогической литературе к настоящему времени представлены различные подходы к коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей данной категории. В рамках определенной методики каждый автор учитывает индивидуальные особенности детей, их потребности и возможности.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

3.1 Методики обследования уровня мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития

У детей с ЗПР есть определенные особенности мышления, которые становятся все более заметными при отсутствии своевременной коррекционной работы. Для того чтобы помочь ребенку с ЗПР преодолеть трудности в развитии мыслительных процессов, необходимо изучить уровень развития мыслительных операций.

В нашем исследовании мы опирались на основные методологические принципы психолого-педагогической диагностики. Принцип комплексного изучения развития психики ребенка подразумевает детальное и глубинное раскрытие основных причин и механизмов появления того или иного отклонения, которое реализуется рядом специалистов совместно [50].

Системный подход к изучению развития ребенка предполагает анализ результатов его психической деятельности, выявление отдельных нарушений и установление взаимосвязей между ними. При этом важно выявить не только нарушения, но и сохранные функции и отдельные ее звенья, положительные стороны личности ребенка, на которые можно опираться при коррекционной работе.

Принцип динамического изучения ребенка предполагает отслеживание изменений, происходящих в процессе его развития, учет возрастных особенностей ребенка, так как это важно при организации обследования, выборе диагностического инструментария и анализе результатов исследования. Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка – опирается на теоретическое положение



Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Потенциальные возможности ребенка определяют способности и темп усвоения новых знаний и умений.

В качестве диагностики мы использовали методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровика [24].

Материал представлен в Приложении 1. Рассмотрим их более подробно.

Методика №1 «Нелепицы».

Цель исследования: выявить способность на основе анализа и синтеза понять смысл воспринимаемого; сделать простейшее обобщение, выделить связи, эмоциональную реакцию на нелепость в изображении (смех, улыбку, удивление); устойчивость внимания; наличие интереса; уровень речевого развития и запас представления об окружающем.

Стимульный материал: 1 карточка с изображением нелепых ситуаций с животными.

Проведение проведения: ребенку показывают картинку с изображением нелепых ситуаций с животными. Задача ребенка заключается в нахождении несоответствия с указанием правильного ответа.

Инструкция: «Внимательно рассмотри эту картину и ответь, все ли правильно нарисовано и расположено на своем месте. Если тебе покажется, что есть что-то что неправильно нарисовано и находится не на месте, то покажи на это и объясни, почему ты так думаешь. После ты должен рассказать, как на самом деле должно быть».

Примечание. Инструкцию необходимо выполнять последовательно. За 3 минуты ребенок должен назвать все нелепицы и показать их на картине, а после объяснить, как на самом деле должно быть.

Оценка результатов: результатом методики является подсчет правильных ответов с установлением уровня владения операцией.

Методика №2 «Серия сюжетных картинок».

Цель: выявление умения устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением последовательности событий.

Процедура проведения: ребёнку демонстрируют попеременно сюжетные картинки и просят их рассмотреть и разложить в определенной последовательности: Раскладывание картинок происходит без помощи взрослого.

Инструкция: «Разложи, что сначала было, что потом и чем всё завершилось. А теперь расскажи, что там нарисовано».

Оценка результатов: результатом методики является подсчет правильных ответов с установлением уровня владения операцией.

Методика №3 «Установление закономерностей».

Цель: выявить сформированность анализа, сравнения; способность выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии; установить особенности протекания аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач; возможности речевого объяснения сделанного выбора; обучаемость в процессе выполнения аналогичных задач.

Стимульный материал: сюжетная картинка, на которой есть ряд пустых мест, которые нужно заполнить.

Процедура проведения: перед ребенком кладут сюжетную картинку, на которой есть ряд пустых мест, объясняют и показывают способ выполнения задания. В качестве помощи задают наводящие вопросы типа: «Что здесь должно быть нарисовано?».

Методика №4 «Найди лишний предмет».

Цель исследования: определение уровня сформированности операции обобщения, способности к дифференциации существенных признаков предметов или явлений, умений отвлекаться от второстепенных

признаков класса предметов.

Стимульный материал: 5 карточек с изображением 4 предметов.

Процедура проведения: Ребенку демонстрируют карточки с изображением 4 предметов, на каждой карточке есть лишний предмет, задача ребенка во время рассматривания найти его.

Инструкция: «Посмотри внимательно на 4 предмета, которые изображены на карточке. Один из этих предметов является лишним. Внимательно посмотри и определи лишнюю картинку. Как ты думаешь, почему именно картинка лишняя?».

Методика № 5 «Классификация предметов».

Цели исследования: установление характера процесса обобщения и абстрагирования; формирование умения группировать объекты на основе существенных признаков и устанавливать логические связи.

Стимульный материал: набор карточек (предварительно вырезанных и наклеенных на картон), на каждой из которых изображено по одному предмету.

Процедура проведения: Ребенку показывают набор карточек, на каждой из которых изображено по одному предмету и ему необходимо сгруппировать эти карточки.

Инструкция: «Сделай так, чтобы групп было стало значительно меньше. Скажи, в какие группы можно объединить эти карточки и как их назвать».

Обработка результатов проводилась следующим образом:

1 балл – не справился ребенок самостоятельно, непонимание цели задания, непринятие помощи учителя.

2 балла – задание выполнил, с помощью взрослого, с дополнительной инструкцией.

3 балла – успешно справился с предложенным заданием.

Далее подсчитывалось общее количество набранных баллов:

6-10 баллов – низкий уровень;

11-14 баллов – средний уровень;

15-18 баллов – высокий уровень.

Таким образом, описанные выше методики позволяют выявить уровень развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР. Выбранные методики являются наиболее информативными и доступными для детей исследуемой категории, а также валидными и надежными для проведения исследовательской работы.

### 3.2 Состояние уровня мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития

Обследование проводилось в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 7 учащихся 1-х классов с ЗПР.

У всех детей по результатам прохождения психолого-медико-педагогической комиссии выставлен диагноз – задержка психического развития. Список детей, участвовавших в исследовании, представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Младшие школьники с ЗПР

№ п/п	Имя ребенка	Пол	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Артём К.	м	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
2.	Булат С.	м	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
3.	Александр Л.	м	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
4.	Тимофей У.	м	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
5.	Данил П.	м	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
6.	Богдана Ч.	ж	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
7.	Ева П.	ж	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1

Нами проводилось наблюдение за младшими школьниками с ЗПР в процессе образовательной деятельности, коррекционных занятий, так же проводились беседы с педагогами, были изучены личные дела обучающихся.

В ходе обследования детям последовательно предъявлялись методики для изучения особенностей мыслительных процессов. Все задания подходили для диагностики младших школьников с ЗПР.

При выполнении методики №1 «Нелепицы» Артем К. активно включился в задание, не дослушав до конца инструкцию. Рассмотрев картинку, Артем К. начал быстро указывать на ошибки, допущенные художником. Однако на просьбу описать, какое изображение было бы верным, не смог дать точного и развернутого ответа на 2 нелепицы. В отведенное время уложился.

Булат С. также активно включился в задание, был импульсивен. Со смехом отметив нелепости на картинке, Булат С. не смог объяснить характер трех ошибок художника и дать правильный вариант изображения. В отведенное время уложился.

При выполнении задания Александр Л. активно и с интересом начал рассматривать картинку, периодически улыбался, показывая тем самым понимание нелепых ошибок автора изображения. Александр Л. словесно обозначил 5 нелепиц, при описании варианта верного изображения не смог дать полного и точного ответа на 4 нелепицы. Во времени не уложился.

Тимофей У. с интересом начал рассматривать изображение и в процессе просмотра называл ошибки, допущенные художником. На просьбу описать верный вариант изображения Тимофей У. охотно рассказал, как должна быть нарисована картинка, при этом отмечалась непоследовательность и импульсивность, упустил 3 ошибки. Во время выполнения задания Тимофей У. периодически отвлекался на посторонние раздражители. В отведенное время уложился.

Данил П. активно включился в задание, и в процессе просмотра называл ошибки, допущенные художником. Данил П. не смог объяснить характер двух ошибок художника и дать правильный вариант изображения. В отведенное время уложился.

При предъявлении изображения с нелепицами Богдана Ч. не дослушала инструкцию полностью, проявив импульсивность, девочка начала восклицать о неправильности рисунка. Богдана Ч. несколько хаотично переходила от одной ошибки к другой, не дав развернутый ответ на правильный вариант изображения 4 нелепостей, по времени не уложилась.

Ева П. довольно активно включилась в задание, однако быстро устала и потеряла интерес. В отведенное время не уложилась, отметила 5 ошибок, верный вариант изображения описала не полностью. В ответ на стимулирующие вопросы начинала повторять прежние ответы и лишь при обращении внимания на некоторые нелепости давала объяснения.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №1 «Нелепицы», приведено в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике №1 «Нелепицы»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1.	Артём К.	2	средний
2.	Булат С.	2	средний
3.	Александр Л.	1	низкий
4.	Тимофей У.	2	средний
5.	Данил П.	2	средний
6.	Богдана Ч.	1	низкий
7.	Ева П.	1	низкий

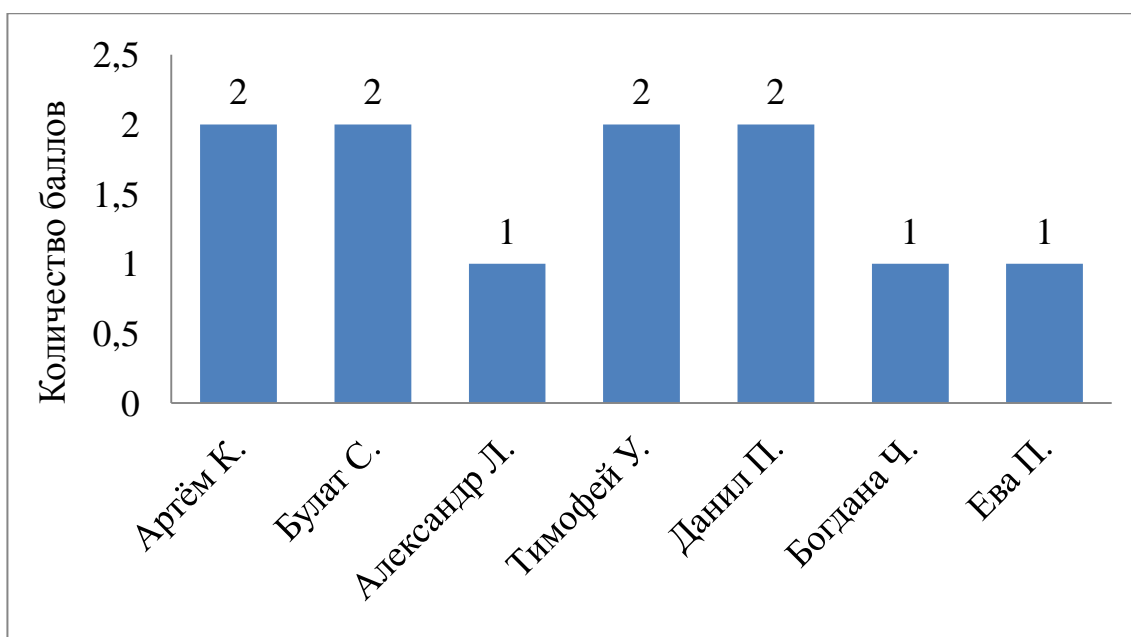


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике №1 «Нелепицы» (констатирующий эксперимент)

Анализ результатов выполнения методики №1 «Нелепицы» показал, что 42,9 % детей исследуемой группы имеют низкий уровень развития мыслительных операций, испытывают трудности в поиске ошибок, не укладываются в отведенное время и не могут доказать свою правоту развернутым описанием правильного изображения. Другая половина детей – 57,1 % со средним уровнем развития мыслительных операций, способна найти все ошибки, однако испытывают затруднения при объяснении верного варианта картинки, могут отвлекаться на посторонние раздражители, проявляют импульсивность при выполнении задания, не до конца выслушивают предъявляемую инструкцию.

Далее мы проанализировали результаты методики №2 «Серия сюжетных картинок», направленной на выявление уровня развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Артём К., Булат С., Тимофей У., Данил П. правильно определили последовательность изображений, но только с помощью подсказок справились с процессом формулирования устного рассказа.

Александр Л., Богдана Ч., Ева П. не смогли установить правильную последовательность, или смогли справиться с заданием, но путем проб и

ошибок. В большинстве случаев дети не могли связно объяснить, почему построена именно такой вариант цепочек событий, отвлекались на посторонние раздражители, старались выпросить подсказку, а не сосредоточиться на поэтапном выполнении задания.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №2 «Серия сюжетных картинок», приведено в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике №2 «Серия сюжетных картинок»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1.	Артём К.	1	низкий
2.	Булат С.	2	средний
3.	Александр Л.	1	низкий
4.	Тимофей У.	2	средний
5.	Данил П.	2	средний
6.	Богдана Ч.	1	низкий
7.	Ева П.	1	низкий

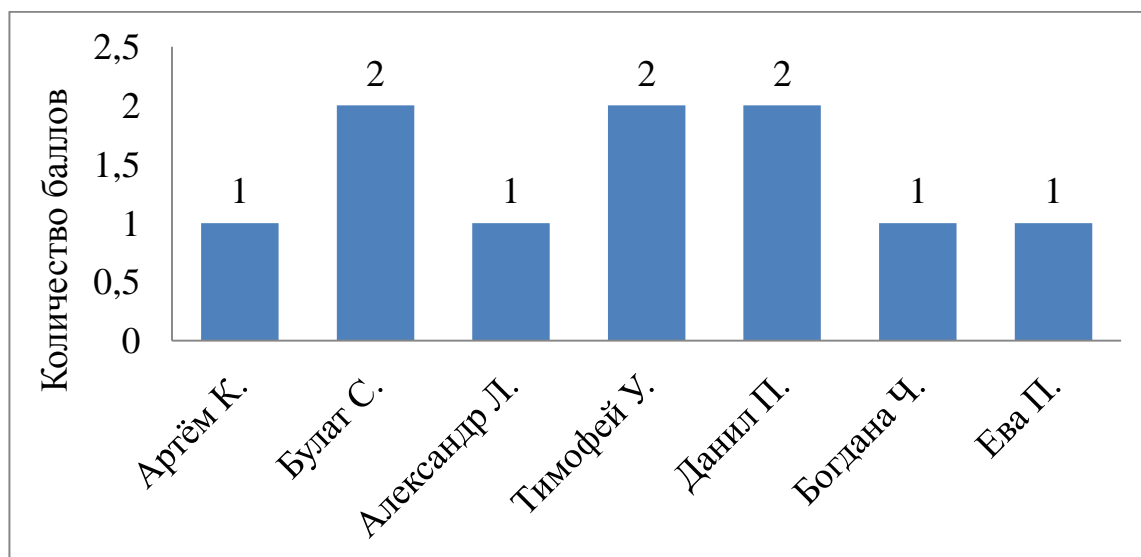


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике №2 «Серия сюжетных картинок» (констатирующий эксперимент)

Из рисунка 2 видно, что 3 ребенка показали средний уровень – 42,9 %, поскольку испытывали трудности в установлении причинно-



следственных связей. При рассказе по картинке дети не использовали сложные синтаксические конструкции. 4 ребенка показали низкий уровень развития мыслительных операций – 57,1 %. У таких детей возникли сложности в построении предложений, в составлении простых нераспространенных предложений. При составлении рассказа не соблюдали последовательность событий и недостаточно осмысливали причинно-следственные отношения.

Анализируя результаты выполнения методики №3 «Установление закономерностей», можно отметить, что все младшие школьники с ЗПР правильно поняли и усвоили инструкцию к данной методике. Александр Л., Богдана Ч., Ева П. задание выполнили с помощью взрослого, с дополнительной инструкцией.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №3 «Установление закономерностей», приведено в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по методике №3 «Установление закономерностей»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1.	Артём К.	3	высокий
2.	Булат С.	3	высокий
3.	Александр Л.	2	средний
4.	Тимофей У.	3	высокий
5.	Данил П.	3	высокий
6.	Богдана Ч.	2	средний
7.	Ева П.	2	средний

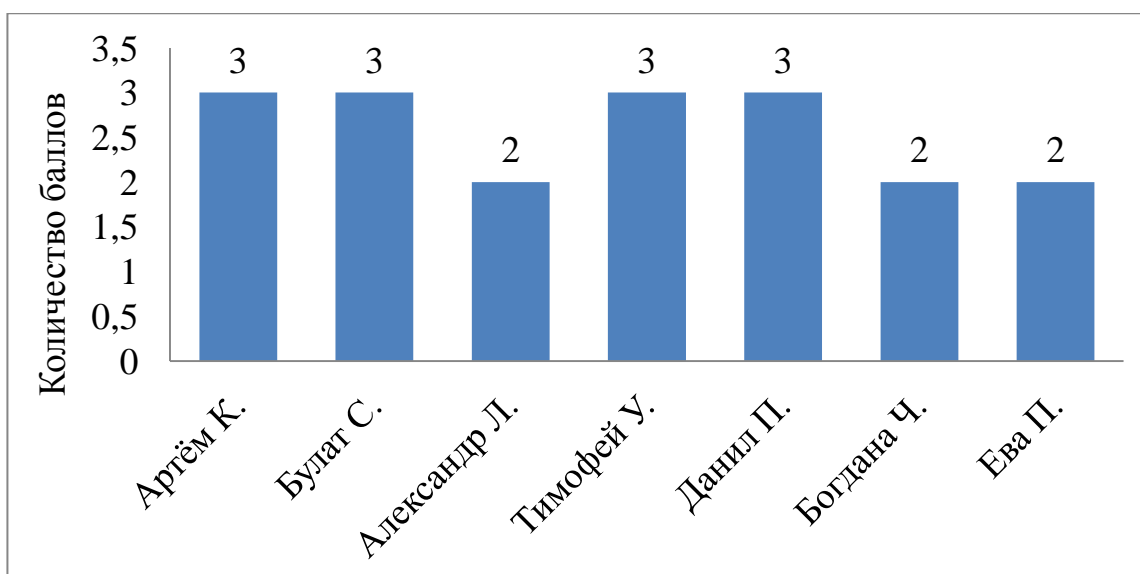


Рисунок 3 – Результаты исследования по методике №3 «Установление закономерностей» (констатирующий эксперимент)

Из результатов, приведенных на рисунке 3, мы видим, что 42,9 % детей исследуемой группы имеют высокий уровень развития мыслительных операций, у детей не возникало трудностей. 3 ребенка показали средний уровень развития мыслительных операций – 57,1 %. Они нуждались в направляющей, стимулирующей или обучающей помощи педагога.

Артём М. активно включился в задание, проявлял интерес на протяжении всего выполнения методики №4 «Найди лишний предмет», удерживал инструкцию. Наглядный и речевой план обобщения присутствовал во всех заданиях. Артём М. владеет простыми, стандартными обобщениями. В остальных заданиях отмечались трудности в виде неправильных исключений, невозможности дать обобщающее слово более развернутого, сложного характера. В задание с двумя возможными решениями смог найти только 1 правильный ответ.

Булат С. также активно включился в задание, проявлял импульсивность, эмоционально реагировал на некоторые задания (удивлялся, иногда смеялся). Булат С. начал допускать импульсивные ошибки с самостоятельным исправлением уже на первой картинке. При этом он способен понять задания на простые обобщения, владеет

стандартными обобщениями. С другими картинками у Булата С. возникли значительные затруднения в виде ошибочных исключений, трудности подбора обобщающего слова более развернутого, сложного характера. С заданиями с двумя возможными решениями не справился.

При выполнении заданий Александр Л. допустил импульсивные ошибки, но самостоятельно исправил их. Ему доступны стандартные обобщения, способен к дифференцировке стандартных обобщений. Наглядный и речевой план обобщения присутствовал во всех заданиях. Основные сложности были в заданиях, требующих сложных речевых формулировок и объяснений, а также в заданиях с двумя возможными решениями.

Тимофей У. с интересом включился в задание, правильно понял инструкцию и удерживал ее на протяжении всего задания. Тимофей У. способен понять задания на простые обобщения, владеет стандартными обобщениями, но не способен к их дифференцировке. При выполнении более сложных заданий стал допускать ошибки, самостоятельно исправить их не смог. Отмечались обобщения по конкретным или ситуативным признакам.

Данил П. правильно понял инструкцию к заданиям, с интересом включился, но периодически нуждался в стимулирующей и эмоционально регулирующей помощи со стороны педагога. Данил П. хорошо справился с заданиями на простые обобщения, отмечался наглядный и речевой план обобщения, способность к дифференцировке стандартных обобщений. В сложных заданиях допустил ошибки, выполнил обобщения по конкретным и ситуативным признакам, при обращении внимания на ошибки – не исправил их.

При выполнении заданий по данной методике у Богданы Ч. возникли сложности – при правильных ответах отмечались недостаточно верные речевые обобщения. Богдана Ч. допускала ошибки и испытывала трудности в формулировании речевых обобщений, не смогла дать

вербальный ответ. В задании с двумя вариантами ответов также были допущены ошибки по принципу конкретных и ситуативных обобщений.

При выполнении заданий Ева П. допустила импульсивные ошибки, но самостоятельно исправила их. Наглядный и речевой план обобщения присутствовал во всех заданиях. Основные сложности были в заданиях, требующих сложных речевых формулировок и объяснений, а также в заданиях с двумя возможными решениями.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №4 «Найди лишний предмет», приведено в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования по методике №4 «Найди лишний предмет»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1.	Артём К.	1	низкий
2.	Булат С.	1	низкий
3.	Александр Л.	1	низкий
4.	Тимофей У.	1	низкий
5.	Данил П.	1	низкий
6.	Богдана Ч.	1	низкий
7.	Ева П.	1	низкий

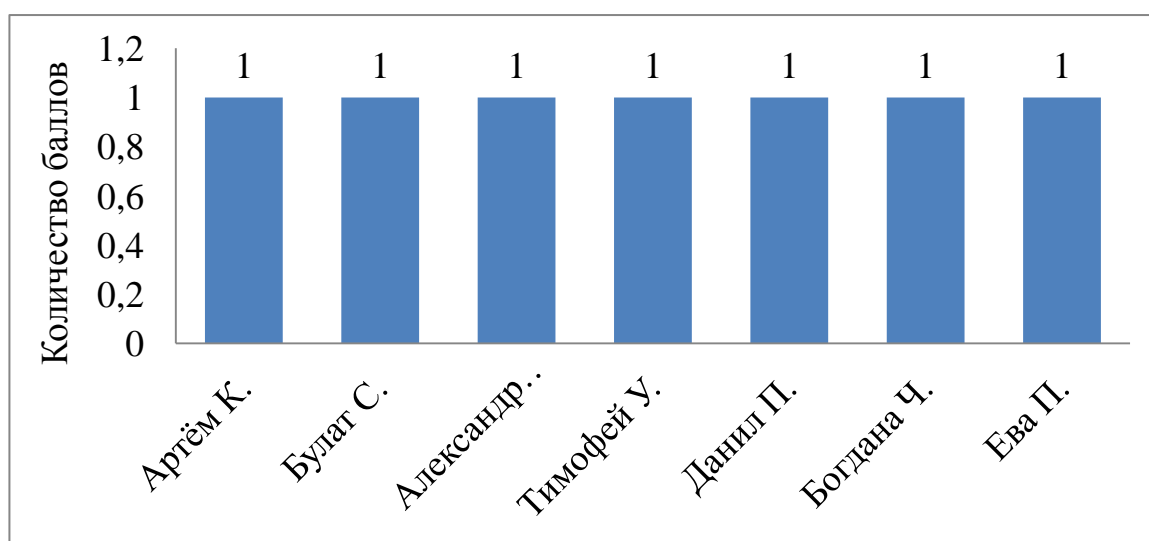


Рисунок 4 – Результаты исследования по методике №4 «Найди лишний предмет» (констатирующий эксперимент)

Из результатов, приведенных на рисунке 4, мы видим, что все – 100 % младшие школьники с ЗПР имеют низкий уровень развития мыслительных операций. Дети правильно поняли инструкцию, смогли удержать ее на протяжении всего задания. Всем детям были доступны стандартные обобщения, однако обобщающие слова они знают плохо, испытывают затруднения в подборе речевых формулировок.

Первый этап выполнения этого задания можно назвать ориентировочным, так как все младшие школьники с ЗПР начали с рассматривания и раскладывания картинок перед собой. Только после этого они приступали к складыванию картинок по наиболее ярким и знакомым признакам. На втором этапе работы с картинками дети продолжали раскладывать изображения по признакам, в результате чего получалось от 6 до 9 групп. При этом словесно аргументировать свой расклад могли лишь Артём К., Булат С., Тимофей У., Данил П. Половину картинок дети затруднялись группировать, объединяя их по конкретным и ситуативным признакам. Соответственно третий этап работы был не доступен всем детям исследуемой группы, сложные обобщения были им не доступны.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №5 «Классификация предметов», приведено в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по методике №5 «Классификация предметов»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1.	Артём К.	2	средний
2.	Булат С.	2	средний
3.	Александр Л.	1	низкий
4.	Тимофей У.	2	средний
5.	Данил П.	2	средний
6.	Богдана Ч.	1	низкий
7.	Ева П.	1	низкий

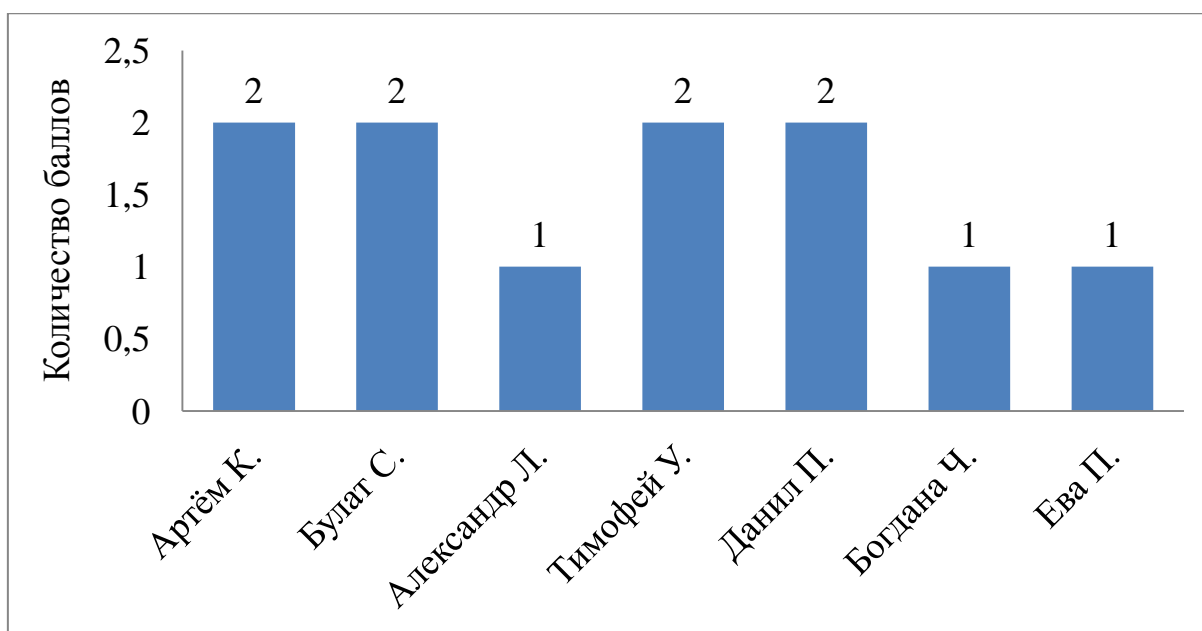


Рисунок 5 – Результаты исследования по методике №5 «Классификация предметов» (констатирующий эксперимент)

В результате проведенной методики №5 «Классификация предметов» были получены следующие результаты. 4 детей показали средний уровень развития мыслительных операций (установление характера процесса обобщения и абстрагирования; сформированности умения группировать объекты на основе существенных признаков и устанавливать логические связи), что составляет 57,1 %. 3 детей, показали низкий уровень развития мыслительных операций, что составляет 42,9 %, такие дети испытывали значительные трудности при выполнении задания. Дети затруднялись в названии предметов и групп, осуществляя группировку, не были уверены в ее правильности. Педагог осуществлял помощь наводящими и уточняющими вопросами, демонстрировал правильность выполнения. Однако детям не удавалось повторить задание после педагога, они продолжали раскладывать хаотично картинки без опоры на принципы их классификации по признаку.

Анализ результатов диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Анализ результатов диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР

Имя ребенка	Диагностический инструментарий					Общее количество баллов	Уровень развития
	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5		
Артём К.	2	1	3	1	2	9	низкий
Булат С.	2	2	3	1	2	10	низкий
Александр Л.	1	1	2	1	1	6	низкий
Тимофей У.	2	2	3	1	2	10	низкий
Данил П.	2	2	3	1	2	10	низкий
Богдана Ч.	1	1	2	1	1	6	низкий
Ева П.	1	1	2	1	1	6	низкий

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 6.

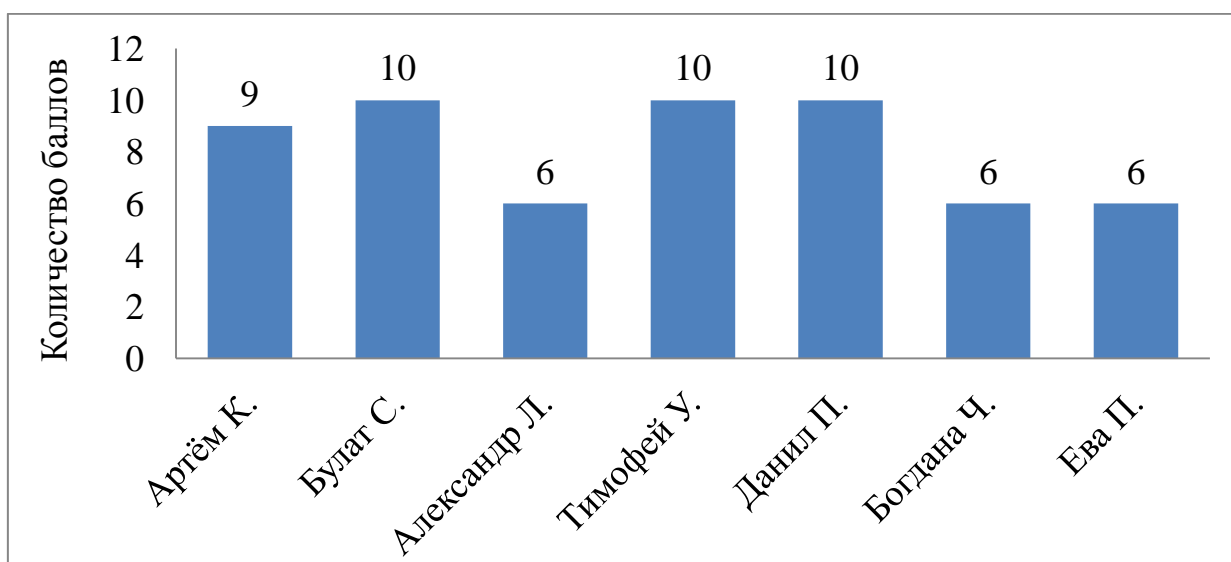


Рисунок 6 – Результаты диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР (констатирующий эксперимент)

Анализ результатов диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР показал, что у всех детей (100 %) низкий уровень развития мыслительных операций.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что уровень развития мыслительных операций у

младших школьников с ЗПР сформировано недостаточно и имеет свое качественное своеобразие. Все мыслительные процессы находятся на уровне ниже возрастной нормы. Мышление характеризуется поверхностностью, некоторой инертностью, сниженным уровнем обобщения. В связи с этим необходима разработка программы, направленной на развитие мыслительных операций, и проведение коррекционных занятий с данной категорией детей в процессе внеурочной деятельности.

### 3.3 Содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития в процессе развития мыслительных операций во внеурочной деятельности

Проанализировав результаты исследования можно сделать вывод о том, что мыслительные операции младших школьников с ЗПР имеет недостатки, качественно отличается от детей с нормативным вариантом развития. В связи с этим необходимо правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР по развитию мыслительных операций во внеурочной деятельности.

Для максимальной эффективности коррекционного воздействия на развитие мыслительных операций у детей исследуемой категории важно учитывать основные принципы психолого-педагогического сопровождения: непрерывности, системности, поддержки и развития индивидуальности ребенка, обеспечения субъектной позиции ребенка, взаимодействия специалистов сопровождения.

Целью программы: развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.) у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

Задачи программы:

1. Развитие способности оперировать образами (представление



цвета, размера, формы, а также расположения предмета в пространстве).

2. Формирование умения обобщать и классифицировать.

3. Развитие аналитико-синтетической деятельности.

Коррекционно-развивающая работа разработана и внедрена во внеурочную деятельность, согласно требованиям ФГОС НОО, по программе «Развитие мыслительных операций», рассчитанная на 33 часа. Занятия проводились 1 раз в неделю, в первой половине дня, продолжительностью 30-40 минут.

Учитывая возраст детей и их особенности, предпочтительной формой проведения занятий была игровая форма.

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся. В данный комплекс входят упражнения и игры следующих авторов: А.Ф. Ануфриева, Е.А. Екжановой, С.Д. Забрамной, Н.П. Локаловой, Ю.Г. Тамберг, О.А. Фроликовой, Л.М. Шипицыной [5, 23, 25, 36, 62, 75].

Все игры и упражнения по развитию мыслительных операций можно разделить на 3 направления:

1. Развитие процессов анализа, синтеза и сравнения.

2. Развитие процессов обобщения и конкретизации.

3. Развитие процессов абстрагирования, классификации и выведения аналогий.

Планируемые результаты: динамика в развитии мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.).

В ходе коррекционно-развивающих занятий использовалась структура занятия Э.М. Битяновой [6].

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий. Структура коррекционно-развивающего занятия:

1. Ритуал приветствия. Помогает сплачивать обучающихся, в процессе приветствия помогает построить доверительные отношения в группе.

2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, пальчиковые игры). Разминка помогает настроиться на рабочую атмосферу в группе. Упражнения для разминки могут проводиться и между различными заданиями, это поможет отвлечься, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

3. Основное содержание занятия – совокупность упражнений и игр, которые направлены на развитие мыслительных операций. Важно правильно предъявлять порядок упражнений и игр от простых к сложным, также подразумевается смена деятельности (с учетом утомления детей).

4. Рефлексия занятия – оценка всего занятия, и каждого упражнения в отдельности. Арт-терапия, беседы. Для рефлексии необходимо учитывать: эмоциональное отреагирование (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и осмысление (почему это важно, для чего мы это делали).

На первом и последнем занятиях в программе проводятся диагностики уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР по выбранным нами методикам: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов».

После проведения диагностики проводится обработка полученных результатов, опираясь на которые, программу можно адаптировать под

нарушения сформированности мыслительных операций младших школьников с ЗПР.

Рассмотрим тематическое планирование нашей программы.

Таблица 8 – Тематическое планирование с определением основных видов внеурочной деятельности обучающихся

№ п/п	Наименование направлений	Всего часов	Основные виды внеурочной деятельности обучающихся
1.	Психолого-педагогическая диагностика уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР.	2	Методики: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов».
2.	Развитие графических навыков.	29	Познавательная Игровая
3.	Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по русскому языку.		
4	Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по математике.		
5.	Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия.	2	Методики: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов».
Итого:		33	29 ч (коррекционно-развивающие занятия) + 4 ч (диагностики индивидуальной)

Программа коррекционного курса «Развитие мыслительных операций» 1-4 класс для детей с ЗПР представлена в Приложении 2.

Также был проведен педагогический совет «Эффективные методы развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР».

Рекомендации педагогам по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР:

Комплексно подходить к развитию познавательных процессов детей. Познавательная активность, стремление к умственному труду должны формироваться на легком, доступном и интересном для ребенка материале.

Разнообразить формы и методы проведения занятия, шире использовать дидактические игры, чередовать занятия по развитию речи с заданиями по развитию внимания, памяти, мышления, восприятия и др.

Научить ребенка объединять предметы, принадлежащие к определенным предметным темам, учить классифицировать предметы по темам, группам. Развития навыка анализа и синтеза, поможет ребенку глубже изучать материал, представленным учителем.

Использовать различные приемы обучения, а именно словесные, наглядные, практические. Использование словесного приема побуждает ребенка к мыслительной деятельности. Наглядные приемы, демонстрация наглядных пособий, показ способа действий, показ образец, используют для лучшего восприятия и усвоения информации. Практические приемы позволяют закрепить теорию на практике.

Осуществлять грамотное педагогическое руководство развивающими играми в соответствии с этапами их освоения. Использовать различные виды развивающих игр.

Использование в работе педагога и психолога принцип индивидуального подхода к каждому из учеников. Адаптация заданий различного уровня под развитие учеников, увеличивая или сокращая объем заданий. Это позволит предотвратить проблемы в усвоении и формирования знаний, умений и навыков, успешного овладения информацией образовательной программы.

Использование в работе с учениками различные наглядные пособия, схемы, картинки, алгоритмы, инструкции. Это поможет систематизировать и дифференцировать информацию учеников.

Для активизации и оптимизации умственной работоспособности, создавать специальные щадящие условия, чередуя интеллектуальные и физические нагрузки, а также отдыха и труда в различных видах деятельности младшего школьника с ЗПР [30].

Максимальным эффектом улучшения успеваемости ребенка будет являться оказание психологической помощи, которая будет воздействовать и на ту социальную среду, в которой находится ребенок. Проще всего это организовать как форму психологического сопровождения.

Кроме того проводилась работа с родителями, на которых были разъяснены особенности развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР.

Рекомендации родителям по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР:

Использовать наглядные дидактические игры с расширенным диапазоном применения: рисование, прохождение лабиринтов, построение фигурных моделей, при этом предоставлять ребенку не только наглядный образец, но и словесную инструкцию, объясняя каждое действие.

Ребенку рекомендуется всегда повторять и закреплять пройденный в школе материал. При этом родители должны активно взаимодействовать с ребенком, доступно объясняя каждую полученную ребенком информацию, побуждая к самостоятельному поиску информации, и воспитывая самостоятельность ребенка.

Предоставить ребенку яркий, красочный образец работы – для развития восприятия и внимания и легкий материал для лучшего усвоения и понимания информации.

Необходимо как можно больше общаться, делиться своим опытом, учить ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, развивая активный словарный запас, проводить упражнения на артикуляцию, развивая общие знания, умения и навыки представления ребенка о себе и окружающим его мире.

Важно показать ребенку многообразие окружающего мира, ходить в музеи, театры, прослушивать музыку, рассматривать репродукции картин, при этом необходимо обсуждать с ребенком впечатления, учиться выявлять свойства, признаки предметов и явлений, которые окружают его.

Развивающие игры математической направленности способствуют успешному обучению основам математики, формированию математического мышления, стимулируют развитие творческого воображения, воспитанию настойчивости, воли, усидчивости, целеустремленности.

Познавательная активность детей, стремление к интеллектуальной работе должны формироваться на легком, доступном и интересном для ребенка материале. Любая попытка познать мир научной сферы деятельности, должна поощряться. Хвалите ребенка за хороший вопрос, за тягу к знаниям.

У младших школьников с ЗПР возникают большие проблемы с построением даже самых простых логических цепочек. Чтобы у ребенка получилось правильно построить согласованное грамматическое предложение, сформулировать грамотно умозаключение, взрослые должны обучить ребенка связывать свою речь, формировать и направлять свою мысль [32].

Таким образом, нами была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР, которая согласно выдвинутой гипотезе, должна обеспечить успешность психолого-педагогического сопровождения по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

### 3.4 Анализ результатов экспериментальной работы

После проведенной коррекционно-развивающей работы, с целью доказать выдвинутую нами гипотезу, была проведена повторная диагностика детей исследуемой категории. Для этого были использованы те же диагностические методики с той же группой детей. После этого был проведен анализ полученных результатов.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №1 «Нелепицы», приведена в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №1 «Нелепицы»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	2	2	средний
2.	Булат С.	2	3	высокий
3.	Александр Л.	1	2	средний
4.	Тимофей У.	2	3	высокий
5.	Данил П.	2	3	высокий
6.	Богдана Ч.	1	2	средний
7.	Ева П.	1	2	средний

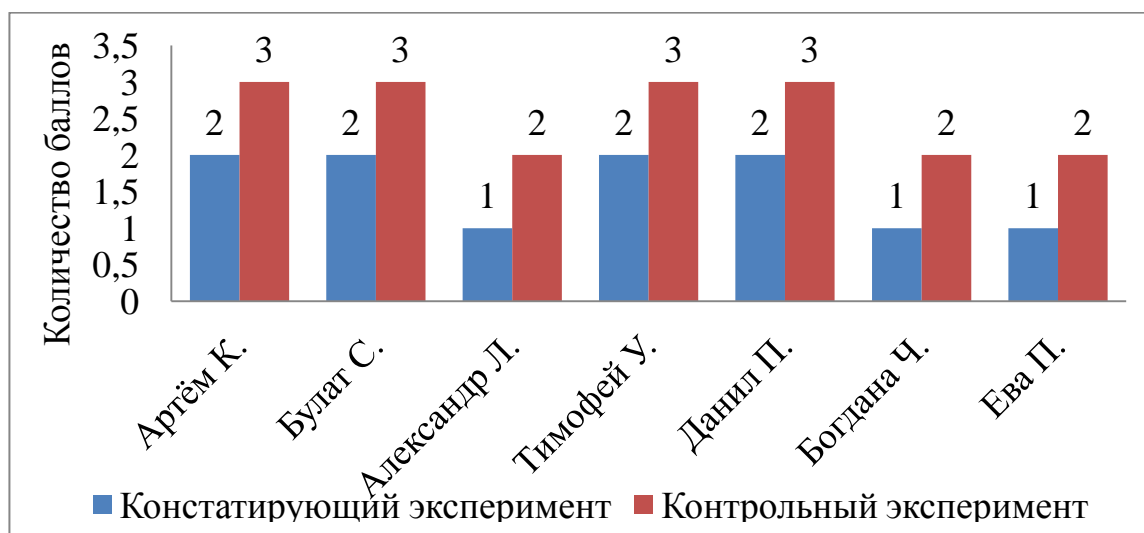


Рисунок 7 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №1 «Нелепицы»

Исходя из рисунка 7, мы видим наличие положительной динамики у исследуемой категории детей по результатам выполнения методики №1 «Нелепицы». 57,2 % детей показали высокий уровень развития мыслительных операций. При выполнении задания дети нашли все ошибки, но при этом не смогли дать объяснение 1-2 нелепицам. Остальные

42,8 % детей исследуемой категории со средним уровнем развития мыслительных операций, способны найти все ошибки, однако испытывали затруднения при объяснении верного варианта картинки, могли отвлекаться на посторонние раздражители, давали импульсивные ответы с самостоятельным исправлением, но не могли дать объяснение 3-4 нелепицам.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №2 «Серия сюжетных картинок», приведено в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №2 «Серия сюжетных картинок»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	1	2	средний
2.	Булат С.	2	3	высокий
3.	Александр Л.	1	2	средний
4.	Тимофей У.	2	3	высокий
5.	Данил П.	2	3	высокий
6.	Богдана Ч.	1	2	средний
7.	Ева П.	1	2	средний



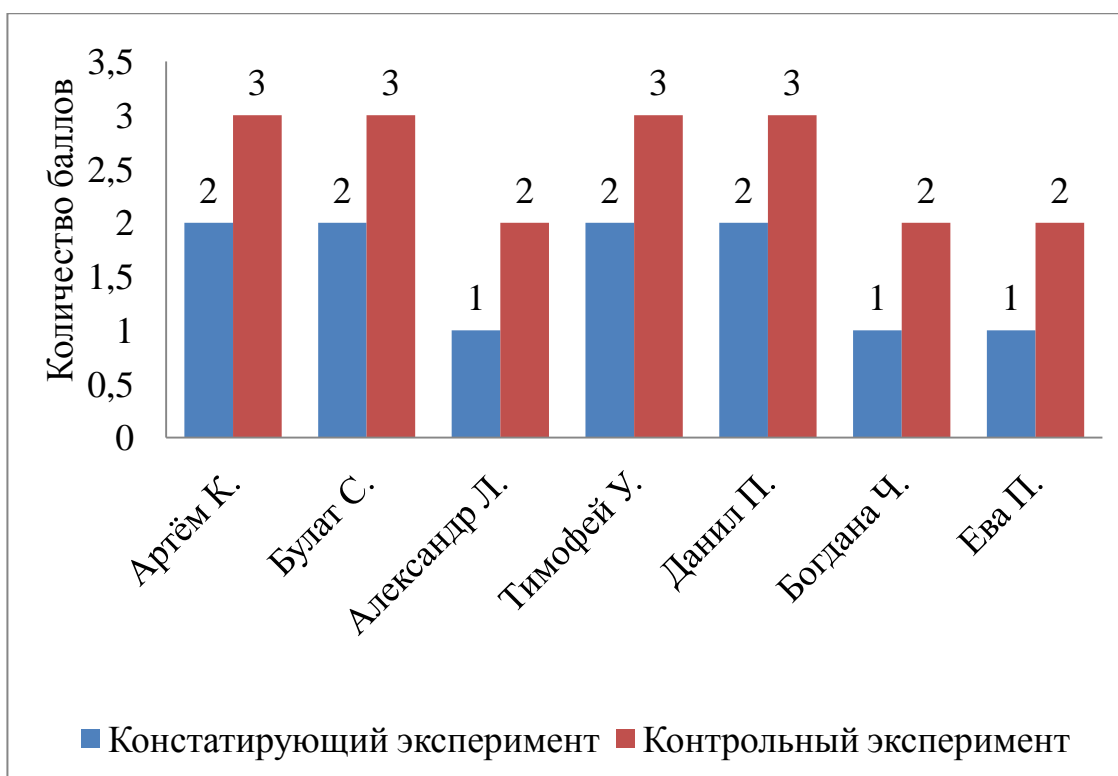


Рисунок 8 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №2 «Серия сюжетных картинок»

Анализ результатов выполнения методики №2 «Серия сюжетных картинок» позволяет сделать вывод о том, что дети исследуемой группы стали лучше выявлять причинно-следственные связи. 57,2 % детей вышли на высокий уровень развития мыслительных операций, смогли выстроить правильную последовательность из 4 картинок.

Остальные 42,9 % детей показали средний уровень развития мыслительных операций, при рассказе по картинке дети не использовали сложные синтаксические конструкции. При этом необходимо отметить, что все дети при правильном понимании смысла сюжета испытывали трудности при составлении рассказа, допускали неточности при объяснении тех или иных событий, происходящих на картинке.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №3 «Установление закономерностей», приведено в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №3 «Установление закономерностей»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	3	3	высокий
2.	Булат С.	3	3	высокий
3.	Александр Л.	2	3	высокий
4.	Тимофей У.	3	3	высокий
5.	Данил П.	3	3	высокий
6.	Богдана Ч.	2	3	высокий
7.	Ева П.	2	3	высокий

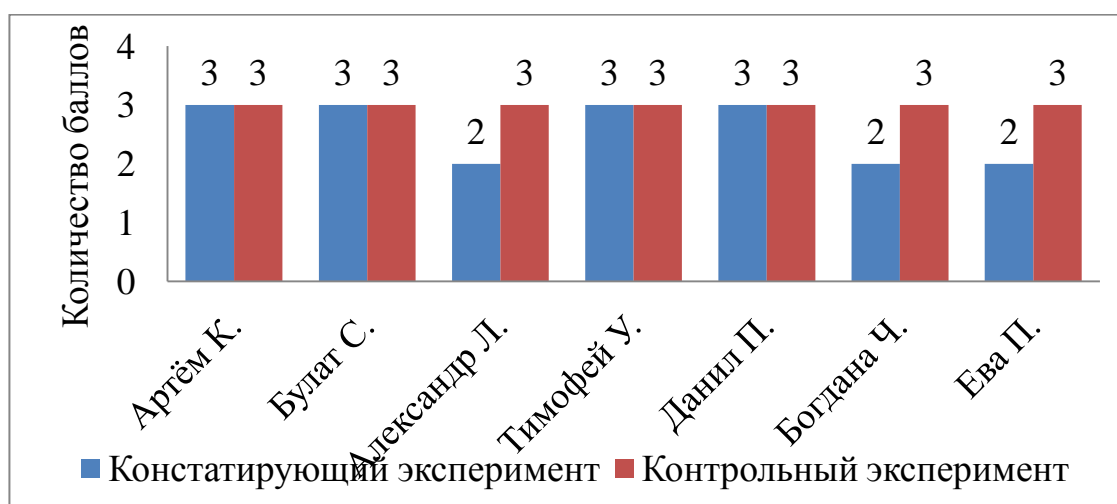


Рисунок 9 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №3 «Установление закономерностей»

Исходя из рисунка 9, мы видим наличие положительной динамики у всех младших школьников с ЗПР по результатам выполнения методики №3 «Установление закономерностей». 100 % детей показали высокий уровень развития мыслительных операций. Можно отметить, что все младшие школьники с ЗПР правильно поняли и усвоили инструкцию.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №4 «Найди лишний предмет», приведено в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №4 «Найди лишний предмет»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	1	2	средний
2.	Булат С.	1	2	средний
3.	Александр Л.	1	1	низкий
4.	Тимофей У.	1	2	средний
5.	Данил П.	1	2	средний
6.	Богдана Ч.	1	2	средний
7.	Ева П.	1	1	низкий

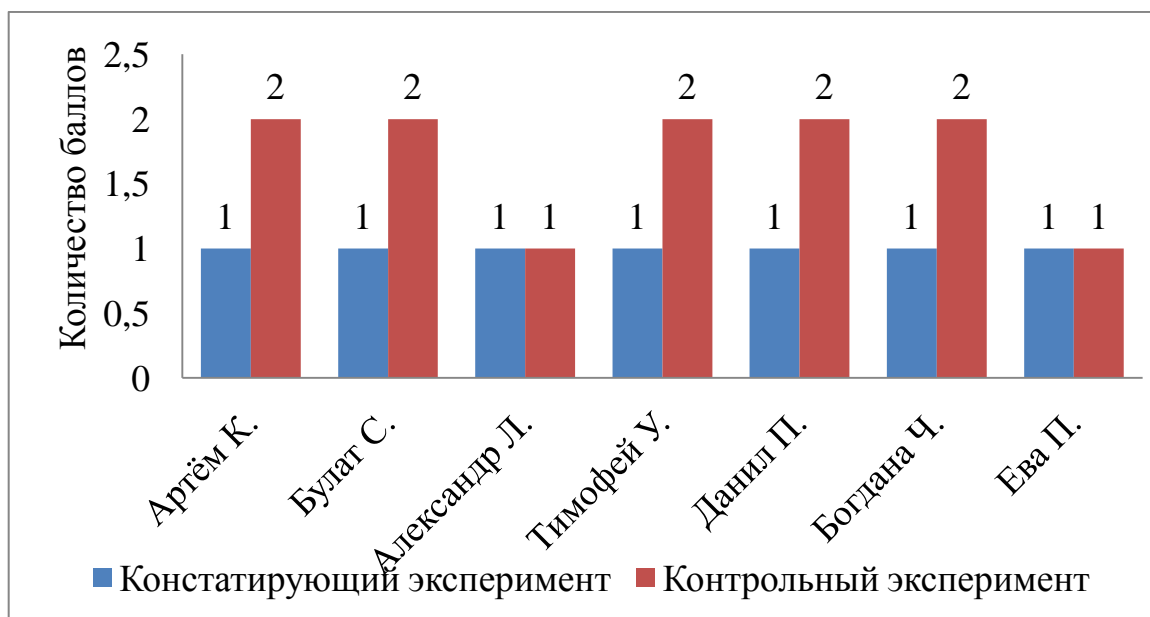


Рисунок 10 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №4 «Найди лишний предмет»

Анализ полученных данных показал наличие положительной динамики, 71,4 % детей показали средний уровень развития мыслительных операций, что проявилось в большем количестве правильных ответов и в

более высоком уровне обобщения. Детям стали доступны не только простые и стандартные обобщения, но и дифференцированные, более сложные по существу и по названию. 28,6 % младших школьников с ЗПР остались на низком уровне мыслительных операций. Однако обобщения, требующие развернутого объяснения, задания с двумя верными решениями остались недоступными.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики №5 «Классификация предметов», приведено в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №5 «Классификация предметов»

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	2	3	высокий
2.	Булат С.	2	3	высокий
3.	Александр Л.	1	2	средний
4.	Тимофей У.	2	3	высокий
5.	Данил П.	2	3	высокий
6.	Богдана Ч.	1	2	средний
7.	Ева П.	1	2	средний

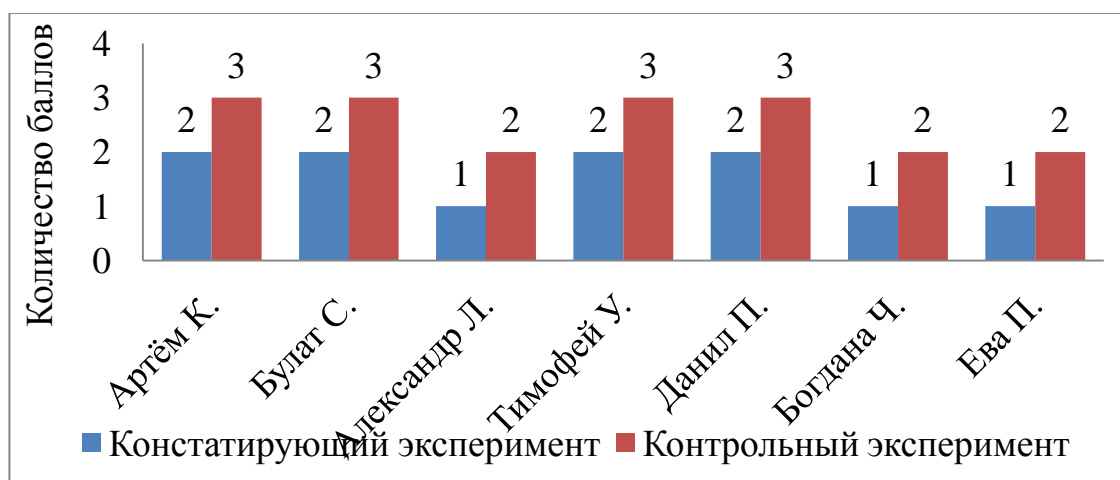


Рисунок 11 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике №5 «Классификация предметов»

Выполняя методику №5 «Классификация предметов» 57,2 % детей вышли на высокий уровень развития мыслительных операций. Эти дети разложили картинки на группы и смогли объединить 3-5 групп между собой. Остальные 42,9 % детей показали средний уровень развития мыслительных операций, эти дети разложили картинки по группам, но объединить их между собой не смогли. Но признаки, на основании которых обобщались предметные картинки, были по существу. Все дети более активно старались объяснять свои действия и обозначали обобщающими словами.

Анализ результатов диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР

№ п/п	Имя ребенка	Общее количество баллов		Уровень развития (после контрольного эксперимента)
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
1.	Артём К.	9	12	средний
2.	Булат С.	10	14	средний
3.	Александр Л.	6	10	низкий
4.	Тимофей У.	10	14	средний
5.	Данил П.	10	14	средний
6.	Богдана Ч.	6	11	средний
7.	Ева П.	6	10	низкий

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 12.

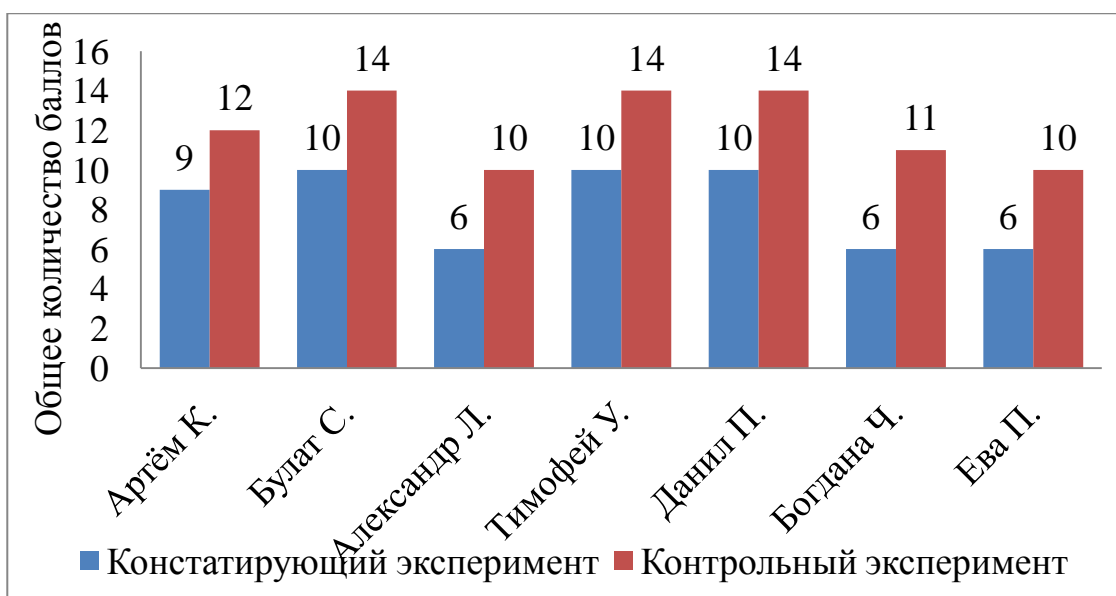


Рисунок 12 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР

Из результатов диагностики изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР видно, что средний уровень мыслительных операций у 5 человек (71,5 %). Дети справились со всеми методиками. Старались выполнить задания качественно и быстро. Логически правильно выстраивали устный ответ при выполнении задания, находили причинно-следственные связи между двумя и более предметами. Дети старались и показали результаты намного выше тех, что были до проведения программы. Только у 2 детей (28,5 %) остался низкий уровень мыслительных операций, так как Александр Л. и Ева П. часто пропускали коррекционно-развивающие занятия.

Таким образом, анализ результатов доказывает, что проведение коррекционно-развивающих занятий посредством внедрения коррекционно-развивающей программы по развитию мыслительных операций, позволило повысить уровень мыслительных операций у обучающихся с ЗПР во внеурочной деятельности, что говорит о положительной динамике.

### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

С целью исследования уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР нами были использованы следующие диагностические методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровика: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов». При проведении диагностического исследования мы опирались на основные методологические принципы психолого-педагогической диагностики.

Констатирующий эксперимент проводился нами в МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 7 учащихся 1-х классов с ЗПР. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что у всех младших школьников с ЗПР низкий уровень развития мыслительных операций.

Следующим этапом нашего исследования была разработка и внедрение коррекционно-развивающей программы по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности. В процессе психолого-педагогического сопровождения детей исследуемой категории участвовали педагог-психолог, дефектолог, логопед, в течение учебного года, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Данная программа была структурирована и систематизирована по трем направлениям: развитие процессов анализа, синтеза и сравнения; развитие процессов обобщения и конкретизации; развитие процессов абстрагирования, классификации и выведения аналогии.

После реализации коррекционно-развивающей программы было проведено контрольное исследование уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР, в результате, которого мы увидели наличие положительной динамики в виде повышения количественных и качественных показателей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Данная проблема изучения развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР остается актуальной, так как в настоящее время значительно увеличивается их количество, и они начинают обучаться в условиях общеобразовательной школы. Это делает актуальным не только вопросы диагностики мыслительной деятельности школьников с ЗПР, но и ее развития в процессе обучения.

В первой главе мы определили сущность и понятие «мыслительные операции». «Мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе определяются как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Рассмотрели теоретические основы процесса развития мыслительных операций в онтогенезе в норме и процесс мыслительных операций у младших школьников с ЗПР.

Развитие мыслительных операций у младших школьников ЗПР будет проходить успешнее, если будет правильно организовано психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР. Суть идеи психолого-педагогического сопровождения – это комплексный подход к решению проблем развития.

Изучили характеристики и особенности внеурочной деятельности, в связи с тем, что коррекцию уровней мыслительных операций необходимо будет проводить, совместно не отрываясь от учебного процесса.

Во второй главе изучили клинико-психолого-педагогические основы развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР. В этой



главе мы дали определение понятию ЗПР: такое понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной.

У младших школьников с ЗПР отмечаются затруднения в понимании, связанные с нарушением аналитико-синтетической деятельности; сложности в процессе сравнения объектов, предметов и явлений, а также при выполнении операций обобщения и абстрагирования.

Рассмотрели различные подходы к коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей данной категории. В рамках определенной методики каждый автор учитывает индивидуальные особенности детей, их потребности и возможности.

В третьей главе в рамках исследовательской работы, мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. Исследования проводилось в МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 7 учащихся 1-х классов с ЗПР.

Для исследования уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР нами были использованы следующие диагностические методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровика: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов». Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что у всех младших школьников с ЗПР низкий уровень развития мыслительных операций.

В связи с этим была разработана и внедрена коррекционно-развивающая программы. В рамках формирующего эксперимента проводилась коррекционно-развивающая работа во внеурочное время по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР.

Для проверки эффективности коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент. Из результатов изучения уровня развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР видно,

что средний уровень мыслительных операций у 5 человек (71,5 %). Только у 2 детей (28,5 %) остался низкий уровень мыслительных операций, так как Александр Л. и Ева П. часто пропускали коррекционно-развивающие занятия.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа, проведенная нами, оказалась эффективной, и у младших школьников с ЗПР наблюдалась тенденция к улучшению процесса развития мыслительных операций во внеурочной деятельности.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтверждена: динамика развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР будет значительнее, если в процессе психолого-педагогического сопровождения использовать программу по развитию мыслительных операций у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абухова, М. С. Особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / М. С. Абухова // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 233–235.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 2013. – 150 с.
3. Айчувакова, Е. Р. Нормативные документы и материалы ФГОС, регламентирующие организацию внеурочной деятельности в начальной школе [Текст] / Е. Р. Айчувакова // Воспитательная работа в школе. – 2014. – №7. – С. 44–48.
4. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.
5. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва: Издательство «Ось-89», 2003. – 222 с.
6. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1998. – 298 с.
7. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Москва: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
8. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Возрастная и педагогическая психология [Текст]: хрестоматия: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. / Л. И. Божович; сост.

И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 78–82.

9. Ватина, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс]: методическое пособие / Е. В. Ватина, Н. Н. Журавлева. – Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2012. – 68 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/47891.html>

10. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1973. – 175 с.

11. Вифлеемский, А. Б. Внеурочная деятельность: правовое регулирование и педагогические реалии [Электронный ресурс] / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. – 2018. – №6–7. – С. 48–56. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/51883741>

12. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – Москва: Просвещение, 1984. – 547 с.

13. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 432 с. – Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/437761>

14. Глозман, Ж. М. Развиваем мышление. Игры, упражнения, советы специалиста [Электронный ресурс] / Ж. М. Глозман, С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова. – Саратов: Вузовское образование, 2013. – 78 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11270.html>

15. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с.

16. Григорьев, Д. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение [Текст]:

пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2011. – 96 с.

17. Гулевич, И. И. Проектирование внеурочной деятельности обучающихся начальных классов [Электронный ресурс] / И. И. Гулевич // Управление начальной школой. – 2014. – №5. – С. 32–42. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/40827787>

18. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, И. А. Цыпиной. – Москва: Педагогика, 1984. – 256 с.

19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – Москва: АРКТИ, 2001. – 224 с.

20. Долгова, В. И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Электронный ресурс] / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, Н. А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 1–8. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46370.html>

21. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст] / З. М. Дунаева. – Москва: Советский спорт, 2006. – 191 с.

22. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – Москва: Наука, 1973. – 321 с.

23. Екжанова, Е. А. Эффективная коррекция для первоклассников в играх и упражнениях: Методика коррекционно-педагогической работы в начальных классах общеобразовательной школы [Текст]: научно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, О. А. Фроликова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 272 с.

24. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст]: пособие для психол.- пед. комис. / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 32 с.

25. Забрамная, С. Д. Дидактический материал для занятий с детьми, испытывающими трудности в усвоении математики и чтения: 1 класс [Текст]: пособие для педагогов, дефектологов, психологов / С. Д. Забрамная, Ю. А. Костенкова. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 128 с.

26. Зак, Г. Г. Инновационные подходы к организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени общего образования [Электронный ресурс] / Г. Г. Зак // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 234–239. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/45483996>

27. Казакова, Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе [Текст]: аналитические материалы по состоянию системы индивидуального сопровождения в Санкт-Петербурге / Е. И. Казакова // Дети группы риска: Материалы Международного семинара. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И Герцена, 1998. – 178 с.

28. Капитанец, Е. Г. Исследование особенностей мышления младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Е. Г. Капитанец, И. С. Хохлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 9–14. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56969.html>

29. Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева. – Екатеринбург, 1995. – 154 с.

30. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей [Текст] / Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. – №4.

– С. 71-75.

31. Койлакаева, З. Р. Особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / З. Р. Койлакаева, П. В. Валиева // Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике: сборник материалов XIII Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2018. – С. 258–263. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/34366390-Osobennosti-myshleniya-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya.html>

32. Консультативная помощь педагогам и родителям в условиях инклюзивного обучения учеников с задержкой психического развития [Текст]: методич. рекомендации / сост. Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Издательство Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 92 с.

33. Кравцова, Е. Е. Развитие идей Л.С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике [Электронный ресурс] / Е. Е. Кравцова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – №2. – С. 46–53. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-idey-l-s-vygotskogo-o-myshlenii-i-rechi-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktike>

34. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст] / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 15–27.

35. Литовченко, О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога [Электронный ресурс] / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695–697. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9899>

36. Локалова, Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников [Текст]: Книга для учителя начальных классов / Н. П. Локалова. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.

37. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] /

А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 410 с.

38. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И. Ф. Марковская. – Москва: Компенс-центр, 2005. – 216 с.

39. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР [Текст] / Л. Г. Мустаева. – Москва: Аркти, 2015. – 130 с.

40. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2000. – 432 с.

41. Немов, Р. С. Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление [Электронный ресурс]: учебник и практикум для СПО / Роберт Немов. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 224 с. – Режим доступа: <https://www.biblioonline.ru/bcode/429655>

42. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст]: пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва: Знание, 2004. – 126 с.

43. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной. – Москва: Просвещение, 1981. – 120 с.

44. Организация внеурочной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Справочник заместителя директора школы. – 2016. – №5. – С. 92–94. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/46551429>

45. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей [Электронный ресурс]: учебник для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л. В. Байбородова. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 363 с. – Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/437118>

46. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]: Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Речь, 1997. – 352 с.



47. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

48. Письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 г. №03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

49. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

50. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. – Москва: Академия, 2003. – 320 с.

51. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах [Текст]: Том I / гл. ред. В. Г. Панов. – Москва: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – 608 с.

52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.

53. Рудкова, С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников [Текст] / С. Г. Рудкова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – №1. – С. 32–34.

54. Рязанова, Н. Г. Разработка комплексной программы внеурочной деятельности для учащихся начальных классов [Текст] / Н. Г. Рязанова // Управление начальной школой. – 2014. – №4. – С. 4–13.

55. Сабельникова, С. И. Составление пояснительной записки к учебному плану и плану внеурочной деятельности для начального общего образования [Текст] / С. И. Сабельникова // Управление начальной школой. – 2014. – №8. – С. 4–12.

56. Савиных, Г. П. Организация внеурочной деятельности в начальной школе [Текст] / Г. П. Савиных // Управление начальной школой. – 2016. – №3. – С. 21–29.

57. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 384 с.

58. Соколова, Т. Е. Оценка качества внеурочной деятельности и внеурочных достижений младших школьников [Текст] / Т. Е. Соколова // Управление начальной школой. – 2014. – №5. – С. 43–53.

59. Степанов, Е. Н. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов [Текст] / Е. Н. Степанов // Управление начальной школой. – 2014. – №1. – С. 5–20.

60. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 180 с.

61. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 22 с.

62. Тамберг, Ю. Г. Как научить ребенка думать [Текст]: учебное пособие / Ю. Г. Тамберг. – Санкт-Петербург: Издательство «Михаил Сизов», 2002. – 320 с.

63. Требования к внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2016. – №5. – С. 64–69. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/46563045>

64. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] // У. В. Ульенкова. – Нижний Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

65. Урунтаева, Г. А. Детская психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 2010. – 356 с.

66. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

67. Фокина, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение внеурочной деятельности участников образовательных отношений [Электронный ресурс] / А. В. Фокина // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2015. – №10. – С. 4–11. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/45471740>

68. Хохлова, И. С. Программа формирования свойств мышления у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / И. С. Хохлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 241–245. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970825.html>

69. Чекунова, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы [Текст] / Е. А. Чекунова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 239–247.

70. Чернобай, Е. В. Азбука внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Чернобай, Э. Р. Баграмян // Справочник заместителя директора. – 2014. – №6. – С. 34–39. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/41294387>

71. Чернобай, Е. В. Внеурочная и урочная деятельность младших школьников: разграничение понятий [Текст] / Е. В. Чернобай, Э. Р. Баграмян // Управление начальной школой. – 2014. – №7. – С. 4–10.

72. Шаров, А. А. Современное понимание термина «Психолого-педагогическое сопровождение» и его трактовка в русле специального образования [Электронный ресурс] / А. А. Шаров // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 11. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2015/11/6080>

73. Шевченко, С. Г. Готовимся к школе: Ознакомление с окружающим миром. Развитие мышления и речи. Природа [Текст] / С. Г. Шевченко. – Москва: Ника-Пресс, 1998. – 87 с.

74. Шевченко, С. Г. Об учебно-методическом комплекте по подготовке детей к обучению грамоте, математике, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Справочник для руководителя и учителя начальной школы [Текст] / С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер, Г. М. Капустина. – Тула: Родничок, 1999. – С. 756–771.

75. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С. и др.; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 240 с.

76. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Аккадения, 1960. – 384 с.

77. <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика №1 «Нелепицы» (С.Д. Забрамная и О.В. Боровик)



Методика №2 «Серия сюжетных картинок»  
(С.Д. Забрамная и О.В. Боровик)





Методика №3 «Установление закономерностей»  
(С.Д. Забрамная и О.В. Боровик)



Методика №4 «Найди лишний предмет»  
(С.Д. Забрамная и О.В. Боровик)





Методика № 5 «Классификация предметов»  
(С.Д. Забражная и О.В. Боровик)



## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

### **Программа коррекционного курса «Развитие мыслительных операций»**

**1-4 класс**

**для детей с задержкой психического развития**

Методическое пособие для учителей и родителей



## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка.....	3
Общая характеристика коррекционного курса «Развитие мыслительных операций».....	5
Место коррекционного курса «Развитие мыслительных операций» в учебном плане.....	6
Планируемые результаты освоения коррекционного курса.....	7
Содержание коррекционного курса.....	9
Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся.....	11
Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности.....	12
Календарно-тематическое планирование коррекционного курса.....	14
Список литературы.....	27

## Пояснительная записка

Программа коррекционного курса «Развитие мыслительных операций» для обучающихся 1-4 классов реализована на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 73 г. Челябинска».

Программа коррекционной работы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) направлена на создание системы комплексной помощи детям с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), коррекцию недостатков в учебной и познавательной деятельности обучающихся, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении АООП.

Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

– Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (редакция от 02.06.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2016);

– Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373, с изменениями и дополнениями).

– Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598).

– Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-

эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрировано в Минюсте России 14.08.2015 № 38528).

– Адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

– Учебного плана МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

– Положения о рабочей программе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

**Цель:** развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.) у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

#### **Задачи коррекционного курса:**

1. Развитие способности оперировать образами (представление цвета, размера, формы, а также расположения предмета в пространстве).

2. Формирование умения обобщать и классифицировать.

3. Развитие аналитико-синтетической деятельности.

Обязательным условием реализации программы является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, согласованная работа с учителем данного класса с учетом особых образовательных потребностей детей.

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие **принципы:**

– Принцип приоритетности интересов обучающегося определяет отношение работников организации, которые призваны оказывать каждому обучающемуся помощь в развитии с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

– Принцип системности – обеспечивает единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

– Принцип непрерывности обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьников с учетом изменений в их личности.

– Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с обучающимся с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

– Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блока в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.

– Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

### **Общая характеристика коррекционного курса**

#### **«Развитие мыслительных операций»**

Мыслительная деятельность младших школьников с ЗПР характеризуется выраженным отставанием вербального вида мышления (словесно-логического) и большей сохранностью невербального (наглядно-действенного, наглядно-образного), которое по своему развитию приближается у них к возрастным нормативным требованиям.

Коррекционно-развивающая направленность курса для обучающихся осуществляется за счет разнообразной предметно-практической деятельности, использования приемов взаимно-однозначного соотнесения, закрепления понятий в графических работах, постепенном усложнении предъявляемых заданий, поэтапном формировании умственных действий (с реальными предметами, их заместителями, в громкой речи, во внутреннем плане) с постепенным уменьшением количества внешних развернутых действий.

Объект коррекции – обучающиеся 1-4 классов с ЗПР.

Особенностью проведения коррекционных занятий является использование дефектологом специальных приемов и методов, обеспечивающих удовлетворение специальных образовательных потребностей детей с ЗПР, что позволяет максимально индивидуализировать коррекционный процесс:

- частая смена видов деятельности;
- включение в работу больше анализаторов;
- использование ориентировочной основы действий (опорные сигналы, образцы выполнения задания, алгоритмы, схемы, таблицы и др.)
- повторяемость программного материала с усложнением;
- дифференциация заданий;
- развитие в адекватном темпе;
- дозированность подачи материала;
- объяснение материала в интересной форме;
- вовлечение в занимательную деятельность;
- воздействие через эмоциональную сферу;
- создание ситуации успеха;
- рефлексия изученного.

## **Место коррекционного курса «Развитие мыслительных операций» в учебном плане**

Коррекционно-развивающая область, согласно требованиям ФГОС НОО младших школьников с ЗПР, является обязательной частью внеурочной деятельности и представлена фронтальными и индивидуальными коррекционно-развивающими занятиями.

На проведение коррекционной работы в 1–4 классах отводится 31 учебная неделя; в 1 классе – 30 учебных недель (1 неделя дополнительных каникул в 3 четверти). 2 недели в начале учебного года отводится на обследование уровня мыслительных операций, и 1 неделя в конце учебного года для подведения итогов коррекционной работы за год.

Таблица 1. Место коррекционного курса «Развитие мыслительных операций» в учебном плане

Класс	Количество занятий в неделю	Количество учебных недель в году	Общее количество часов	Количество часов, отведенных на педагогическое обследование	Количество часов, отведенных на коррекционные занятия
1 класс	1	33	33	4 ч.(4 недели)	29
2 класс	1	34	34	4 ч.(4 недели)	30
3 класс	1	34	34	4 ч.(4 недели)	30
4 класс	1	34	34	4 ч.(4 недели)	30

Длительность занятий в первом классе соответствии с рекомендациями АООП растет постепенно: с 25–30 минут в сентябре-октябре до 35 минут в ноябре-декабре и 40 минут, начиная со второго полугодия. Во 2-4 классах длительность занятий составляет 40 мин.

## Планируемые результаты освоения коррекционного курса

### Личностные УУД:

- освоение доступной социальной роли обучающейся, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;
- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, общепринятых правилах;
- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выход из спорных ситуаций;
- основы персональной идентичности, осознание своей принадлежности к определённому полу, осознание себя как «Я»;
- социально-эмоциональное участие в процессе общения и совместной деятельности;
- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся развивающемся мире.

### Предметные УУД:

- различать цвета, уметь анализировать и удерживать зрительный образ;
- отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями;
- последовательность событий;
- находить и называть закономерность в расположении предметов, достраивать логически ряд в соответствии с заданным принципом, самостоятельно составлять элементарную закономерность;

- называть несколько вариантов лишнего предмета среди группы однородных, обосновывать свой выбор;
- находить принцип группировки предметов, давать обобщенное название данных групп;
- уметь определять причинно-следственные связи, распознавать заведомо ложные фразы, исправлять алогичность, обосновывать свое мнение;
- выделять существенные признаки предмета, объяснять свой выбор;
- конструировать фразы различными способами (путем соединения начала и конца; путем подбора первого и последнего слова по заданной конструкции и так далее) – свободно ориентироваться в пространстве, оперируя понятиями: «вверх наискосок справа налево» и другие, самостоятельно составлять рисунки с использованием данных понятий на клетчатой бумаге;
- составлять рассказ на заданную тему, придумывать продолжение ситуации, сочинять сказки на новый лад, фантастические истории, как от первого лица, так и о лица неодушевленного предмета;
- функциональные отношения между понятиями. Обучающийся получит возможность научиться логически рассуждать, пользуясь приёмами анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации;
- выделять существенные признаки и закономерности предметов; – сравнивать предметы, понятия;
- обобщать и классифицировать понятия, предметы, явления;
- концентрировать, переключать своё внимание;
- развивать свою память;
- самостоятельно выполнять задания;
- осуществлять самоконтроль, оценивать себя, искать и исправлять свои ошибки;



- решать логические задачи на развитие аналитических способностей и способностей рассуждать;
- находить несколько способов решения задач.

### **Содержание коррекционного курса**

При разработке коррекционно-развивающей программы, мы адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся. В данный комплекс входят упражнения и игры следующих авторов: А.Ф. Ануфриева, Е.А. Екжановой, С.Д. Забрамной, Н.П. Локаловой, Ю.Г. Тамберг, О.А. Фроликовой, Л.М. Шипицыной.

Учитывая возраст детей и их особенности, предпочтительной формой проведения занятий – игровая форма.

Все игры и упражнения по развитию мыслительных операций можно разделить на 3 направления:

1. Развитие процессов анализа, синтеза и сравнения.
2. Развитие процессов обобщения и конкретизации.
3. Развитие процессов абстрагирования, классификации и выведения аналогий.

В ходе коррекционно-развивающих занятий использовалась структура занятия Э.М. Битяновой.

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий. Структура коррекционно-развивающего занятия:

5. Ритуал приветствия. Помогает спланировать обучающихся, в процессе приветствия помогает построить доверительные отношения в группе.

6. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, пальчиковые игры). Разминка помогает настроиться на рабочую атмосферу в группе. Упражнения для разминки могут проводиться и между различными заданиями, это поможет отвлечься, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

7. Основное содержание занятия – совокупность упражнений и игр, которые направлены на развитие мыслительных операций. Важно правильно предъявлять порядок упражнений и игр от простых к сложным, также подразумевается смена деятельности (с учетом утомления детей).

8. Рефлексия занятия – оценка всего занятия, и каждого упражнения в отдельности. Арт-терапия, беседы. Для рефлексии необходимо учитывать: эмоциональное отреагирование (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и осмысление (почему это важно, для чего мы это делали).

На первом и последнем занятиях в программе проводятся диагностики уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР по выбранным нами методикам: «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок», «Установление закономерностей», «Найди лишний предмет», «Классификация предметов».

### **Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся**

Таблица 2. Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся

Тема (раздел)	Количество часов				Основные виды деятельности
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Развитие графических навыков.	29	3	3	3	Познавательная Игровая
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по русскому языку.		14	14	12	
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по математике.		13	13	15	
Итого:	29	30	30	30	

### Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности

Таблица 3. Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности

Наименования объектов и средств материально-технического обеспечения	Количество	Примечания
<b>Печатные пособия</b>		
Демонстрационный материал (картинки предметные, таблицы) в соответствии с основными темами программы обучения.	Более 10	Многоразового использования
Карточки с заданиями по математике для 1-4 классов.	Более 10	
<b>Компьютерные и информационно-коммуникативные средства</b>		
Цифровые информационные инструменты и источники (по основным темам программы): электронные справочные учебные пособия.	Более 10	Презентации Методические пособия в электронном варианте
<b>Технические средства обучения</b>		
Стол учительский.	1	
Стул для педагога	1	
Шкаф для пособий	1	
Школьная парта, двухместная, регулируемая по высоте.	4	
Школьная парта, одноместная, регулируемая по высоте.	1	
Стул ученический, регулируемый по высоте	9	

Ноутбук	1	
МФУ	1	
Экран	1	
Проектор	1	
Доска магнитная	1	
<b>Учебно-практическое и учебно-лабораторное оборудование</b>		
Объекты (предметы), предназначенные для счёта: от 1 до 10; от 1 до 20; от 1 до 100.	На подгруппу	Размер каждого объекта для счёта (фишки, бусины, блока, палочки) не менее 5 см.
Пособия для изучения состава чисел (в том числе карточки с цифрами и другими знаками).	На подгруппу	
Учебные пособия для изучения геометрических величин (длины, периметра, площади): условные мерки, линейки, квадраты (мерки) и др.	На подгруппу	
Учебные пособия для изучения геометрических фигур, геометрического конструирования: модели геометрических фигур и тел.	2	
Таблица умножения.	1	Демонстрационная
Таблица сложения.	1	Демонстрационная
Компоненты арифметических действий (сумма, разность, произведение, частное).	1	Демонстрационная
Таблица величин (длина, масса, объем, площадь).	1	Демонстрационная
Макет часов.	1	Демонстрационный
Времена года (12 месяцев).	Более 10	Набор картинок
Дни недели.	7	Карточки
Картинки тематические (предметные, сюжетные).	Более 10	Демонстрационные, раздаточные
<b>Игры</b>		
Конструкторы «Танграм», «Квадраты Никитина», «Кубики Кооса».	3 набора	Для индивидуальной работы или в малой группе.
Настольные развивающие игры.	Более 5	
Электронные игры развивающего характера.	Более 10	

## Календарно-тематическое планирование коррекционного курса

Таблица 4. Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 1 класса

№	Тема	Тематическое содержание	Дата	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
1 четверть					
Психолого-педагогическая диагностика уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР (2 часа)					
1.	Осень. Обведение листьев по трафарету.	Знакомство с характерными признаками, осенними месяцами, погодой данного времени года.	15.09	1	Формирование знаний о сезонных явлениях, развитие речи развитие наглядно-образного мышления.
2.	«Найди лишнее». Временные представления.	Знакомство с частями суток, с их последовательностью.	22.09	1	Знакомство с частями суток, с их последовательностью.
3.	Классная комната. Упражнения на штриховку.	Знакомство с классом. Развитие навыков каллиграфии.	29.09	1	Развитие навыков пространственной ориентировки Коррекция мелкой моторики.
4.	«Зрительный диктант». Количество предметов.	Определение количества предметов.	06.10	1	Развитие зрительного внимания, развитие зрительного восприятия.
5.	Моя семья.	Формирование знаний и представлений о членах семьи.	13.10	1	Развитие речи, развитие внимания к окружающим.
6.	Геометрические фигуры. Квадрат, круг.	Знакомство с геометрическими фигурами.	20.10	1	Развитие зрительного восприятия, внимания, формирование элементарных математических представлений.
7.	«Запомни цвета». Отношение порядка следования.	Понятия: первый, последний, крайний, перед, после.	27.10	1	Развитие речи, расширение математических представлений.
2 четверть					
8.	Рисование прямых линий.	Вертикальные и горизонтальные прямые линии.	10.11	1	Развитие зрительного внимания, развитие зрительного восприятия, формирование элементарных математических представлений.
9.	«Волшебный мешочек». Разгадывание предметов.	Формирование навыка тактильно узнавать предметы.	17.11	1	Развитие мелкой моторики. Развитие тактильного восприятия.

## Продолжение таблицы 4

10.	Геометрические фигуры: прямоугольник, овал.	Знакомство с геометрической фигурой.	24.11	1	Развитие зрительного внимания, развитие зрительного восприятия, формирование элементарных математических представлений.
11.	Части и целое.	Формирование навыка узнавать предмет по части и собирать из частей целый предмет.	01.12	1	Развитие целостного и дифференцированного восприятия, развитие зрительного внимания.
12.	Запоминание предметов. Число и цифра.	Состав числа, порядок числа, соотнесение с предметами, написание.	08.12	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.
13.	«Порядок предметов». Число и цифра.	Состав числа, порядок числа, соотнесение с предметами, написание.	15.12	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.
14.	Написание элементов букв.	Элементы строчных, заглавных букв: крючки, петли.	22.12	1	Развитие зрительного внимания и зрительного восприятия развитие зрительно-моторной координации, формирование Пространственной
3 четверть					
15.	Написание цифр.	Состав числа, порядок числа, соотнесение с предметами, написание.	12.01	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.
16.	«Опиши предмет». Составление рассказа «Зимние забавы».	Формирование знаний о зимних видах спорта, о детских играх зимой.	19.01	1	Развитие воображения развитие речи, расширение и уточнение словарного запаса.
17.	Заглавная и строчная буква.	Элементы строчных, заглавных букв: крючки, петли.	26.01	1	Развитие мелкой моторики рук, развитие координации движений.
18.	Чтение слогов.	Формировать умение складывать звуки в слоги.	02.02	1	Сенсорное развитие, развитие кругозора, развитие словаря, развитие наглядно-образного мышления.
19.	Написание слогов.	Элементы строчных, заглавных букв: крючки, петли, соединение букв.	09.02	1	Развитие зрительного внимания и зрительного восприятия развитие зрительно-моторной координации, формирование пространственной
20.	Решение примеров на сложение и вычитание.	Состав числа, порядок числа, сложение и вычитание.	02.03	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.

21.	«Что перепутал художник?».	Рассматривание картинок, анализ ошибок на рисунках.	09.03	1	Развитие мышления, речи.
22.	Решение задач в одно действие.	Выделение главной мысли в задаче. Определение вопроса.	16.03	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.
23.	«Волшебный мешочек».	Отгадывание предметов не осязая.	23.03	1	Развитие тактильных ощущений, мышления, моторики.
4 четверть					
24.	«Найди отличия».	Сравнение предметов по размеру, форме и цвету.	06.04	1	Развитие мышления пространственных представлений, речи.
25.	«Продолжи логический ряд». Геометрические фигуры.	Закрепление знаний о геометрических фигурах.	13.04	1	Развитие зрительного внимания, развитие зрительного восприятия, формирование элементарных математических представлений.
26.	Прямой и обратный счет в пределах 10.	Состав числа, порядок числа, соотнесение с предметами, написание.	20.04	1	Формирование математических представлений, развитие мыслительных операций.
27.	«Исключи лишнее».	Исключение лишних предметов по различным признакам.	27.04	1	Социально-бытовая ориентировка, расширение знаний об окружающем мире, расширение словарного запаса, развитие памяти, развитие речи.
28.	«Качественные признаки предметов».	Описание различных предметов.	04.05	1	Коррекция зрительного восприятия, сенсорное развитие, речи, мышления.
29.	Сходство и различие.	Сравнение предметов по назначению, форме, цвету, величине.	11.05	1	Расширение знаний развитие словаря, развитие мыслительных процессов, развитие памяти, речи.
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)					

Таблица 5. Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 2 класса

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
Психолого-педагогическая диагностика уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР (2 часа)				
Развитие графических навыков (3 часа)				
1.	Ориентирование на листе бумаги и в пространстве.	Упражнение «Солнышко», упражнения на понимание сторон «право-лево», верх-низ», «центр», «круг в круге».	1	Развитие пространственных представлений через умение ориентироваться на плоскости листа; посредством закрепления понятий: вверху, внизу, слева, справа, впереди, сзади.
2.	Рисование узоров, элементов букв и цифр.	«Одновременное рисование» Проведение параллельных линий - вертикальных и наклонных. Графический диктант.	1	Развитие зрительной памяти посредством воспроизведения данных учителем узоров, элементов букв и цифр. Развитие памяти, слухового внимания посредством написания геометрических и знаковых диктантов.
3.	Работа в прописях.	Работа над формой букв. Графический диктант. Работа в прописях Рисование фигур, букв и цифр в воздухе.	1	Формирование каллиграфического навыка путем написания прописных и строчных букв и соединение их в слоги. Развитие зрительной памяти и внимания посредством написания графических диктантов (точечных).
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по русскому языку (14 часов)				
4.	Звуки и буквы. Фонетический разбор.	Алфавит. «Буква и звук». Упражнения на изменение смысла слов (пруд-прут).	1	Развитие зрительной памяти посредством запоминания ряда букв и звуков, расположенных в определённом порядке.
5.	Упражнения в обозначении звуков буквами.		1	Формировать графические умения. Формировать умения простого фонематического анализа: выделять (узнавать) звук на фоне слова и выделять звук из слова (в начале и в конце слова).
6.	Упражнения в определении и проверке безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением.	Слуховой диктант. «Найди и исправь ошибки».	1	Формировать умение находить орфограммы. Развитие речи, слухового восприятия.
7.	Твёрдые и мягкие согласные звуки. Правописание парных согласных в корне слова.		1	Развитие зрительной памяти. Развивать умение анализировать зрительно воспринимаемые объекты, анализировать



Продолжение таблицы 5

8.	Упражнения в написании сочетаний ЧК, ЧН.		1	последовательность действий и совершать последовательно действия по инструкции педагога. Корректировать и развивать: связную устную речь; зрительное восприятие при работе с карточкой.
9.	Упражнения в написании сочетаний ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ.		1	
10.	Части речи. Существительное. Правописание собственных имен существительных.	Разложи слова по группам, разбери слова по схемам.	1	
11.	Упражнения в различении одушевленных и неодушевленных имен существительных.	Игра «Живое - неживое».	1	
12.	Части речи. Прилагательное. Упражнения в определении прилагательных по вопросам.	Разложи слова по группам, разбери слова по схемам.	1	
13.	Изменение существительных по числам. Имена существительные, употребляющиеся только в одном числе.		1	
14.	Изменение глагола по числам.		1	
15.	Правописание частицы НЕ с глаголами.		1	
16.	Местоимение (личное) как часть речи: его значение, употребление в речи.		1	
17.	Правописание предлогов с именами существительными.		1	

Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по математике (13 часов)				
18.	Нумерация. Устный счет. Состав чисел.	Устный счет. «Лишнее число». «Соотнеси число с картинкой».	1	Выполнять сложение, вычитание чисел в пределах 10, 20, опираясь на знание их состава из двух слагаемых. Развитие речи и мышления через умение сравнивать числа. Развитие активности и внимания через устный счёт с элементами игры. Развивать умения проводить анализ и синтез числа, устанавливать отношения «часть - целое». Уметь обобщать. Развивать умение планировать ход деятельности и работать по алгоритму. Внутренний план действия (алгоритм работы над задачей) найти вопрос - ответ Внутренний план действия (алгоритм работы над задачей) найти вопрос - ответ. Развитие внимания, логического мышления.
19.	Сравнение выражений.		1	
20.	Решение примеров на сложение и вычитание вида « $36+2$ , $36+20$ ».	Устный счет. «Домино».	1	
21.	Решение примеров на сложение и вычитание вида « $26+7$ , $25+3$ , $25-3$ , $35-7$ ».	Устный счет: примеры «с окошечками» на нахождение неизвестных слагаемого, уменьшаемого и вычитаемого 100.	1	
22.	Решения примеров изученных видов.	«Реши цепочку», «Пройди лабиринт», «Поднимись на вершину».	1	
23.	Порядок действий. Сравнение выражений.		1	
24.	Устный счет: нахождение неизвестных слагаемого, уменьшаемого, вычитаемого.	Устный счет: примеры «с окошечками» на нахождение неизвестных слагаемого, уменьшаемого и вычитаемого в пределах 100.	1	
25.	Задачи на увеличение и уменьшение на несколько единиц.	Подчеркни главное в тексте, заполни таблицу, реши задачу, проверь по плану.	1	
26.	Действия деление и умножение.		1	
27.	Умножение и деление на 2 и 3; простые задачи на сложение и вычитание.	Работа с таблицей умножения. Решение задач и примеров.	1	
28.	Решение задач на умножение и деление с опорой на рисунок.	Подчеркни главное в тексте, заполни таблицу, реши задачу, проверь по плану	1	
29.	Решение задач на умножение и деление с опорой на рисунок.		1	
30.	Геометрические фигуры.	Ганграм. «Составь рисунок из фигур».	1	
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)				

Таблица 6. Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 3 класса

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
Психолого-педагогическая диагностика уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР (2 часа)				
Развитие графических навыков (3 часа)				
1.	Манипуляции с мелкими предметами.	Пальчиковая гимнастика. Работа с пинцетом и крупами. Лепка. Мозаика. Работа с глиной.	1	Развитие мелкой моторики рук посредством тренировки пальцев рук. Развитие мелкой моторики рук, механической памяти, устной речи посредством пальчиковой гимнастики (инсценировки).
2.	Рисование узоров, элементов букв и цифр.	«Одновременное рисование» Проведение параллельных линий - вертикальных и наклонных. Графический диктант.	1	Развитие зрительной памяти посредством воспроизведения данных учителем узоров, элементов букв и цифр.
3.	Коррекция почерка.	Работа над формой букв. Графический диктант. Работа в прописях. Рисование фигур, букв и цифр в воздухе.	1	Развитие памяти, слухового внимания посредством написания геометрических и знаковых диктантов. Формирование каллиграфического навыка путем написания прописных и строчных букв и соединение их в слоги. Развитие зрительной памяти и внимания посредством написания графических диктантов.
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по русскому языку (14 часов)				
4.	Определение количества слогов. Деление слов на слоги.	Составление слов и слогов. Игра «Пройди лабиринт».	1	Развитие зрительной памяти посредством запоминания ряда букв и звуков, расположенных в определённом порядке.
5.	Составление слов по схемам.		1	
6.	Текст и предложение.	Добавь слово. Составление предложений, определить вид по цели высказывания и интонации.	1	Развитие логического мышления посредством завершения логических цепочек слов. Развитие восприятия и фонематического слуха путём
7.	Составление словосочетаний и предложений.	«Дополни предложение совами», «Закончи предложение», цепочки слов. Деформированный текст.	1	узнавания и выделения гласного и согласного звука.

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
8.	Деление текста на части.	«Добавь слово». Составление предложений, составление текста.	1	Развитие зрительной памяти посредством запоминания ряда букв и звуков, расположенных в определённом порядке.
9.	Состав слова. Корень.	Алфавит. Упражнения с глухими и звонкими согласными. Зрительно-орфографический диктант.	1	Формировать графические умения. Формировать умения простого фонематического анализа: выделять (узнавать) звук на фоне слова и выделять звук из слова (в начале и в конце слова).
10.	Приставка и суффиксы. Упражнение в образовании слов.	Игра «Собери слово». Игра «Подбери слово к схеме» Найди и исправь ошибки.	1	Формировать умение находить орфограммы. Развитие речи, слухового восприятия.
11.	Упражнение в образовании слов с помощью суффиксов и приставок.		1	Развитие речи, слухового восприятия.
12.	Непроизносимые согласные.		1	Развитие зрительной памяти.
13.	Имя существительное. Число имени существительного.		1	Развивать умение анализировать зрительно воспринимаемые объекты, анализировать последовательность действий и совершать последовательно действия по инструкции педагога.
14.	Изменение существительных по вопросам.		1	
15.	Склонение имён прилагательных.		1	Корректировать и развивать: связную устную речь; зрительное восприятие при работе с карточкой.
16.	Глагол как часть речи. Упражнение в нахождении глаголов в тексте.		1	
17.	Изменение глаголов по временам.		1	
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по математике (13 часов)				
18.	Устная и письменная нумерация чисел от 1 до 100.	Устный счет. «Домино». «Лишнее число», «Лабиринт».	1	Выполнять сложение, вычитание чисел в пределах 100, опираясь на знание их состава из двух слагаемых.
19.	Сложение в пределах 100 без перехода через разряд.	Решение примеров. «Найди закономерность».	1	Развитие речи и мышления через умение сравнивать числа.
20.	Таблица умножения на 2-3 и соответствующие случаи деления.	Работа с таблицей умножения. Работа с таблицей, решение задач и примеров, найди ответ, реши.	1	Развитие активности и внимания через устный счёт с элементами игры. Развивать умения проводить анализ и синтез

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
21.	Таблица умножения на 4-5 и соответствующие случаи деления.		1	устанавливать отношения «часть - целое». Уметь обобщать. Развивать умение планировать ход деятельности и работать по алгоритму. Внутренний план действия (алгоритм работы над задачей) найти вопрос - ответ. Развитие внимания, логического мышления Развитие умения дифференцировать разряды чисел. Развитие речи и мышления через умение сравнивать числа.
22.	Таблица умножения на 6-7 и соответствующие случаи деления.		1	
23.	Таблица умножения на 8-9 и соответствующие случаи деления.		1	
24.	Решение задач. Деление по содержанию и деление на равные части.		1	Развитие умения планировать ход деятельности и работать по алгоритму.
25.	Умножение на 0 и на 1. Умножение 0 на любое число.	Решение примеров. «Найди закономерность».	1	Развивать активность мыслительной деятельности через решение примеров в два действия.
26.	Компоненты деления и умножения. Проверка деления умножением.		1	
27.	Нахождение периметра Геометрических фигур.		1	
28.	Упражнения на сложение и вычитание чисел в пределах 100.		1	
29.	Правила о порядке выполнения действий.	Решение примеров. «Найди закономерность».	1	
30.	Письменные приёмы сложения и вычитания в пределах 1000.		1	
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)				

Таблица 7. Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 4 класса

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
Психолого-педагогическая диагностика уровня развития мыслительных операций младших школьников с ЗПР (2 часа)				
Развитие графических навыков (3 часа)				
1.	Коррекция почерка.	Работа над формой букв. Графический	1	Формирование каллиграфического навыка путем написания прописных и строчных букв и соединение их в слоги. Развитие зрительной памяти и внимания посредством написания графических диктантов.
2.	Коррекция почерка.	диктант.	1	
3.	Коррекция почерка.	Работа в прописях Рисование фигур, букв и цифр в воздухе.	1	
Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по русскому языку (12 часов)				
4.	Текст и предложение.	«Дополни предложение словами», «Закончи предложение», цепочки слов. Деформированный текст.	1	Текст. Отличие текста от набора предложений. Развитие логического мышления посредством завершения логических цепочек слов.
5.	Однородные члены предложения. Связь однородных членов в предложении с помощью интонации перечисления и союзов.	«Распространи предложение», «Исправь ошибки», «Составь предложение».	1	Корректировать и развивать связную устную речь. Корректировать и развивать мыслительную деятельность (установление логических и причинно-следственных связей). Составлять предложения с однородными подлежащими и однородными сказуемыми, редактировать тексты.
6.	Простые и сложные предложения.	«От простого к сложному и наоборот».	1	
7.	Правописание гласных и согласных в корнях слов.	«Верно-неверно».	1	Развитие логического мышления посредством завершения логических цепочек. Корректировать и развивать связную устную речь.
8.	Упражнение в склонении имён существительных и в распознавании падежей.		1	Корректировать и развивать мыслительную деятельность (установление логических и причинно-следственных связей).

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
9.	Падежные окончания имен существительных единственного числа 1, 2, 3 склонения. Способы проверки безударных Падежных окончаний имён существительных.		1	Устанавливать управляющее слово, включая предлог, от которого зависит падеж существительного, определять тип склонения и падеж существительных, выделять в предложениях существительные, прилагательные, в которых окончание является орфограммой.
10.	Окончаний имен прилагательных женского рода в родительном, дательном, творительном и предложном падежах.		1	
11.	Склонение имён прилагательных во множественном числе.		1	Применять на практике различные способы проверки правописания безударных падежных окончаний имён прилагательных в форме мужского, среднего и женского рода единственного числа.
12.	Упражнение в правописании местоимений и правильном употреблении их в речи.		1	Выделять личные местоимения в предложении (в тексте). Устанавливать лексическое значение личных местоимений по лексическому значению существительных, которые они заменяют. Наблюдать за личными местоимениями единственного и множественного числа при склонении (работать с таблицей) и устанавливать, как они изменяются.
13.	Неопределенная форма глагола. Образование временных форм от глагола в неопределенной форме.		1	Выделять глаголы в неопределённой форме в предложении (в тексте). Строить алгоритм выделения основы глаголов в неопределённой форме.

№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
14.	Изменение глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам (спряжение).		1	Наблюдать и сравнивать лексическое значение глаголов в неопределённой форме с частицей -ся и без неё. Различать лексическое значение глаголов в неопределённой форме с частицей -ся и без неё. Составлять текст на заданную тему с использованием глаголов. Наблюдать (анализировать) и устанавливать, как по неопределённой форме глагола определить все его возможные формы времени.
15.	Упражнение в распознавании. Спряжения глаголов по неопределённой форме.		1	Устанавливать на практике по неопределённой форме данного глагола все его возможные формы времени.
<b>Развитие мыслительных операций посредством изучения программного материала по математике (15 часов)</b>				
16.	Нумерация чисел в пределах 1000	Устный счет. «Лишнее число», «Лабиринт».	1	Развитие умения дифференцировать разряды чисел. Развитие речи и мышления через умение сравнивать числа.
17.	Числовые выражения. Порядок выполнения действий. Сложение и вычитание.	Решение примеров. «Найди закономерность».	1	Развивать активность мыслительной деятельности через решение примеров в два действия.
18.	Приемы письменного вычитания трехзначных чисел.	«Найди дату», «математическая цепочка».	1	Развивать мышление через умение применять правило о переместительном свойстве сложения на практике.
19.	Приемы письменного умножения трехзначного числа на однозначное число.	Соотнеси число с картинкой», «Шифровка».	1	Развитие умения дифференцировать примеры. Развитие активности и внимания через приёмы письменного умножения с элементами игры.
20.	Приемы письменного деления трехзначного числа на однозначное число.	«Соотнеси число с картинкой», «Шифровка».	1	
21.	Увеличение (уменьшение) числа в 10, 100.		1	Развитие быстроты реакции и мыслительной деятельности через решение примеров на умножение и деление.
22.	Единицы площади.		1	Умение работать с именованными числами времени, массы и площади.
23.	Единицы массы.		1	Умение определять время по часам с точностью до часа, минуты.
24.	Единицы времени.		1	Умение анализировать части суток, времена года.



№	Тема	Тематическое содержание	Кол-во часов	Виды учебной деятельности
25.	Решение задач на определение начала, продолжительности и конца события.	Задачи на внимательность. «Математическое лото».	1	Развитие воображения, мышления посредством решения простых задач на сложение и вычитание. Развитие речи, воображения, мышления через составление задач по картинке и их решение.
26.	Решение задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц, выраженных в косвенной форме.	«Обратная задача» Решение задач по таблице Составление схемы по смыслу задачи.	1	Развитие зрительного восприятия и мышления через заполнение пробелов в таблицах. Развитие логического мышления через умение рассуждать, правильно отвечать на вопросы учителя.
27.	Приемы письменного умножения многозначного числа на однозначное число.		1	Развитие умения дифференцировать примеры. Развитие активности и внимания через приёмы письменного умножения с элементами игры.
28.	Приемы письменного деления многозначного числа на однозначное число.		1	Развитие умения дифференцировать примеры. Развитие активности и внимания через приёмы письменного деления с элементами игры.
29.	Решение задач на движение.		1	Развитие речи, воображения, мышления через составление задач по картинке и их решение.
30.	Письменное умножение и деление многозначного числа на двузначное, трёхзначное число.	Задачи на внимательность. «Математическое лото».	1	Развитие умения дифференцировать примеры. Развитие активности и внимания через приёмы письменного деления с элементами игры.
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)				

## Список литературы

Для учителя:

1. 400 узоров для развития моторики мелких мышц у детей дошкольного возраста / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. – М.: Издательство «АСТРЕЛЬ», 2004.
2. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – Москва, 2006.
3. Итоговые контрольные работы по математике, русскому языку, чтению для детей начальной школы (по программам С(К)ОУ 7 вида) / Е.А. Екжанова, С.А. Мюльбах, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина. – Челябинск: «Образование», 2010.
4. Комплексные работы для учеников 1-2 классов (с ЗПР) / Е.С. Будникова, Е.И. Касимова, У.В. Колотилова и др.
5. Математика 1-4 класс (в 2-х частях). Учебник. ФГОС / С. И. Волкова, О.Л. Пчелкина. – М.: Просвещение, 2015.
6. Математика за 5 шагов 1-4 классы / В.А. Крутецкая. – Спб.: Литера, 2017.
7. Окружающий мир. 1-4 класс (в 2-х частях). Учебник. ФГОС / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2015
8. Методика исследования готовности к школьному обучению / Е.А. Екжанова. – Спб: КАРО, 2007
9. Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М.: Издательский центр «Академия», 2003
10. Полный курс математики 1-4 класс / Узорова О.В., Е.А. Нефёдова. – М.: Издательство АСТ, 2015.
11. Формирование УУД у младших школьников с ООП / Т.В. Калабух, Е.В. Клейменова. – Волгоград: Учитель, 2013.

Для ученика:

1. Математика. Все примеры и задания для начальной школы. 1-4 класс / Е.Э. Кочурова. – М.: Издательство АСТ, 2018.

2. Тетрадь по математике и конструированию для 1 класса коррекционно-развивающего обучения в 4 частях. / А.В. Белошистая, – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
3. Тренажёр по математике 1-4 класс / Е.О. Пожилова. – М.: Эксмо, 2018.
4. Тренажер для начальной школы. Математика 1-4 класс / Н.А. Латышева. – М.: Издательский Дом Рученькиных, 2018.