**Министерство образования и науки Российской Федерации**

**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«Оренбургский государственный педагогический университет»**

Институт педагогики и психологии Кафедра специальной психологии

**КУРСОВАЯ РАБОТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ»**

**«ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ «ПРЕДМЕТНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ» В ИЗУЧЕНИИ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»**

Направление подготовки: 440303 «Специальное (дефектологическое) образование»

Профиль подготовки: Логопедия

Форма обучения: Заочная

Выполнил(а) студент(ка)

Могильная Юлия Олеговна

2 курса, группа 3Б-Л-22

Научный руководитель:

Воронова Анастасия Анатольевна

Степень, звание, должность \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_

подпись оценка

«\_\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018г.

**Оглавление**

Введение…………………………………………………………………….3

Глава 1. Особенности развития различных форм мышления младших школьников.

1.1. Особенности мышления младших школьников …………...……..…4

1.2. Клинико-психологическая характеристика детей с задержкой психического развития…………...…………………………………………........10

1.3.Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .………..15

Глава 2. Рассмотрение методики «Предметная классификация»

2.1. Суть методики «Предметная классификация» ……………………..19

2.2. Порядок проведения «Методики Рубенштейна» ………...................21

Заключение………………………………………………………………....23

Список литературы………..……………………………………………………...24

**Введение**

Ежегодно в России рождается около 30 тыс. детей с врожденными и наследственными заболеваниями. В процессе выхаживания детей уровень физического и умственного развития подрастающего поколения снижается, возрастают показатели соматических и неврологических заболеваний, что в конечном итоге ведет к росту инвалидности. В связи с этим насущными становятся проблемы реабилитационной помощи детям, практические предложения по совершенствованию системы педагогического воздействия. Исследование умственного развития детей необходимо для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия обучения, соответствующие реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития.

Цельнашего исследования – рассмотреть работу методики «Предметная классификация» на примерах детей с разным уровнем развития

Объектом исследования являются особенности психического развития детей, имеющих задержку психического развития.

Предметисследования – своеобразие процесса мышления младших школьников, имеющих разный уровень психического развития.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Описать психические особенности развития детей с задержкой психического развития;
2. Провести анализ своеобразия мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста .

Методы исследования:теоретический анализ литературы, метод количественной и качественной обработки.

**ГЛАВА 1 Особенности развития различных форм мышления у младших школьников**

**1.1Особенности мышления младших школьников**

Современный уровень развития общества и соответственно сведения, почерпнутые из различных источников информации, вызывают потребность уже у младших школьников вскрыть причины и сущность явлений, объяснить их, т.е. отвлеченно мыслить.

Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. В результате ряда исследований выяснилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании условий, то есть при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный теоретический материал.

**Развитие форм мышления у младших школьников.**

У ребенка и до овладения им системой знания имеются в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из единичного, частное подчиняется общему. Существенное значение в мышлении ребенка приобретают родовые и видовые понятия, которые играют столь значительную роль в классифицирующих отраслях науки, и соответствующая форма абстракции. Соответственно оформляются также индукция и дедукция. По новым линиям начинает идти анализ и синтез. Мысль переходит уже от случайных связей ко всему более существенному в них. Но при этом сохраняется еще ограниченность мышления по преимуществу внешними чувственными свойствами или признаками. Более или менее существенные связи познаются пока в основном лишь постольку, поскольку они даны во внешнем чувственном содержании опыта. Мышлению ребенка на этой ступени уже доступно научное знание, поскольку оно заключается в познании конкретных фактов, их классификации, систематизации и эмпирическом объяснении. Теоретическое объяснение, отвлеченные теории в абстрактных понятиях и такие же абстрактные закономерности на этой ступени развития мышления еще мало доступны. В единстве представления и понятия господствующим является еще представление. Все мышление ребенка - доступные ему понятия, суждения, умозаключения - получает на этой ступени развития новое строение.

В этот первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребенок входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон - и от общего к частному, и от частного к общему. Опираясь на частный единичный случай и на одну из немногих опорных точек, которыми ребенок овладевает в области общего, он идет к специальному понятию и на основе последующего обобщения частного приходит к более содержательным обобщениям. Овладение понятиями. Овладение научными понятиями совершается у детей в процессе обучения.

Процесс овладения обобщенным понятийным содержанием научного знания, сложившегося в ходе исторического развития, является вместе с тем и процессом формирования способности детей к обобщению. Развитие способностей ребенка к обобщению является и предпосылкой и следствием его умственной деятельности, направленной на овладение содержания научных понятий, осознается ребенком с разной мерой глубины и адекватности проникновения в него, совершается как бы уступами. Уровень усвоения детьми различных понятий существенно зависит от уровня заключенного в соответствующем понятии обобщения, от близости или отдаленности от наглядного содержания, от смежности его опосредования.

Значительные трудности появляются при определении понятий, выражающих систему отношений. Такие термины, как "эксплуатация", поэтому даются детям трудно. В отношении подобных понятий у большинства детей наблюдаются значительные колебания в уровне определений: от очень несовершенных и даже просто совсем неадекватных у одних до вполне удовлетворительных - у других. Как правило, употребление термина в изложении исторического контекста стоит на более высоком уровне, чем его определение.

Дети обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребенок овладевает понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах. Тем не менее, даже метод определений обнаруживает большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т.е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными.

На ранних ступенях развития у дошкольника значительное место занимают целевые определения. Многочисленные данные различных исследований обнаруживают качественные сдвиги в характере определений у детей на протяжении школьного возраста.

По данным других исследований у учащихся начальной школы число логических определении возрастает за счет целевых. При этом наиболее совершенными оказываются определения, связанные с эмпирически - конкретным материалом, и еще мало доступны определения сложных отвлеченных понятий. За определением по целевому назначению сначала следует определение посредством перечисления признаков. Первую попытку определить предмет не только отношением его к субъекту, минуя объективные отношения предметов, друг к другу, и не только посредством наглядных признаков представляют логические определения через родовое понятие. Это определение по своей структуре приближается к определениям формальной логики. Оно включает предмет в класс однородных, а не в систему связанных с ним предметов или понятий. По данным ряда исследователей, этот тип определения преобладает главным образом у младших школьников от 7 до 10 - 11 лет. [4, с.272]

При этом недостаточность обобщения у детей на первых порах проявляется в том, что они часто указывают не специфический признак, а частный. Их определения, поэтому не исчерпывающие: им редко удается определить все определяемое и только определяемое. В каждом случае дается определение, применимое к частной ситуации, но не обобщенное путем выделения существенных для определяемого отношений, не зависящих от данной ситуации. В таких определениях ребенок, пользуясь общими понятиями, все же оказывается связанным частной ситуацией, непосредственно ему данной: для одного двоюродный брат - это сын дяди, для другого - тети, для одного тетя - это сестра матери, для другого - сестра отца. Обобщенность мысли далеко не полная, она исходит из непосредственной точки зрения, остающейся неизбежно во власти частных ситуаций.

Третьей, более высокой, формой определения являются определения посредством включения понятия в систему определяющих его объективных связей (вместо формальных отношений подчинения). Таковы так называемые генетические определения, которые определяют физическое явление через связь с порождающими его причинами или отвлеченное понятие через систему существенных для него отношений. И такие определения могут носить не вполне обобщенный характер.

Роль определения посредством примера по мере развития у школьника отвлеченного мышления резко падает. Поскольку путь к обобщению лежит через раскрытие связей и отношений, эта форма определений открывает большие возможности для обобщения и облегчает переход на ступень адекватного определения понятия, включающего все то и только то, что объективно существенно. Различные формы определения в реальном мышлении ребенка сосуществуют: в то время как более элементарные формы определения, т.е. раскрытие содержания понятия, по - прежнему преобладают, но в областях, которыми ребенок лучше овладел, наблюдаются уже и более совершенные формы; и обратно, когда ребенок овладел основной системой знаний, то у него начинают преобладать высшие формы определения, хотя на плохо освоенных участках еще встречаются и низшие.

**Суждения и умозаключения**

В развитии суждений ребенка существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Она закрепляется в школьном возрасте обучением, в процессе которого ребенку сообщаются знания и от него требуют ответов, которые оцениваются с точки зрения их правильности. Но пока познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным легко признается то, что исходит из авторитетного источника и потому представляется достоверным ("учитель сказал", "так написано в книге"). Положение изменяется по мере того, как углубляется познавательное проникновение в предмет, и в связи с ростом сознательности ребенок начинает устанавливать свое внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Первый школьный возраст характеризуется обычно сугубым реализмом установок, господством интереса к конкретным фактам объективной действительности (проявляющегося в коллекционировании, составлении гербариев и пр.). Конкретные факты стоят в центре интеллектуальных интересов ребенка. Это сказывается на содержании и структуре его суждений. В них значительное место занимают, говоря языком диалектической логики, "суждения наличного бытия" и "суждения рефлексии"; из "суждений понятия" представлены преимущественно ассерторические, значительно слабее проблематические и аподиктические.[15, с.302]

Сами доказательства, к которым прибегает ребенок, сводятся сплошь и рядом к ссылке на пример. Ссылка на пример, и аналогия являются типичными приемами, "методами" доказательства маленького школьника. Очень распространенное представление о том, что мышление ребенка характеризуется в первую очередь неспособностью раскрывать связи и давать объяснения, явно несостоятельно; наблюдения опровергают его. Для ребенка, скорее, характерна легкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения. Первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, без всякой проверки принимается за универсальную закономерность; первая представившаяся мысль без всякой критики и взвешивания - за достоверное объяснение. Мысль ребенка работает сначала короткими замыканиями. Лишь, по мере того как ребенок, расчленяя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т.е. положение, которое нуждается еще в проверке, суждение превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.[7, с.13]

По данным ряда исследований, у младших школьников наблюдается значительное развитие в способности умозаключения. В первом школьном возрасте (7 - 10 лет) формируются индуктивные и дедуктивные умозаключения, раскрывающие более глубокие объективные связи, чем трансдукция у дошкольника. Но и в этом периоде:

1) умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом лишь, поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы, как, например, умозаключения о соотношении величин. Не исключена, конечно, и в этом возрасте возможность более отвлеченных умозаключений (но они носят лишь более или менее спорадический характер); целая система отвлеченных умозаключений (например, дедуктивная математическая система) без наглядной основы в этом возрасте, как общее правило, малодоступна;

2) умозаключения, поскольку они объективны, совершаются в соответствии с определенными принципами или правилами, но не на основе этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен еще пониманию.

Все эти данные свидетельствуют о большом качественном сдвиге в мышлении школьника по сравнению с мышлением дошкольника; вместе с тем они обнаруживают и границы этой новой ступени мышления; мысль еще с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов; сложные системы опосредований ей еще малодоступны. Овладение ими характеризует следующую ступень развития мысли.

Оперируя уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребенка подготовляется, таким образом, к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребенка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

**Клинико-психологическая характеристика детей**

**с задержкой психического развития**

Задержка психического развития – это состояние, характеризующееся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, имеющая тенденцию к компенсации в условиях специального обучения и воспитания [15].

Аномалия развития, квалифицируемая как задержка психического развития, встречается значительно чаще других, более грубых нарушений психического онтогенеза. Основные клинические типы ЗПР дифференцированы нами по этиопатогенетическому принципу:

1. ЗПР конституционального происхождения.

2. ЗПР соматогенного происхождения.

3. ЗПР психогенного происхождения.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения.

При *конституциональной* задержке речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста, с преобладанием аффективной мотивации поведения, повышенным фоном настроения, яркостью и непосредственностью эмоций при их поверхностности и неустойчивости, беспечностью и повышенной внушаемостью. Затруднения в обучении у этих детей были связаны лишь с незрелостью мотивации и личности в целом, игровым характером интересов. Типичной была инфантильность и физического облика [10].

Соматогенная задержка психического развития была обусловлена длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы. Нарушения познавательной деятельности в большой мере связаны с хронической астенией [6].

Психогенныйвариант ЗПР был связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию эмоционально-волевой сферы ребенка, его познавательной деятельности, личности в целом. Социальный генез этой аномалии развития не исключает ее патологического характера. Как известно, неблагоприятные средовые условия, рано возникшие и длительно действующие, могут привести сначала к нарушению вегетативной нервной системы ребенка, а затем - к психическому, в первую очередь - эмоциональному дизонтогенезу [там же].

ЗПР церебрально-органического генеза принадлежит основное место в проблеме данной аномалии развития. Он встречался чаще других вышеописанных типов, обладал большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности. Его происхождение связано с органической, чаще негрубой резидуальной недостаточностью центральной нервной системы вследствие патологии беременности, родов, ранних постнатальных инфекций и травм, генетических пороков развития [11]. Отмечается замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности   
Церебрально-органическая недостаточность накладывала типичный отпечаток как на нарушения познавательной деятельности, так и на особенности эмоционально-волевой незрелости. Органический инфантилизм характеризовался отсутствием живости и яркости эмоций, бедностью воображения и творчества в игре, ее монотонностью и однообразием, преобладанием в ней компонента двигательной расторможенности. Игра нередко выступала как способ ухода от затруднений в учебе. Отмечались слабость заинтересованности в оценке, пониженный уровень притязаний. Повышенная внушаемость отражала органический дефект критики. В физическом облике сочетались черты незрелости и органической диспластичности [6].

В зависимости от преобладающего эмоционального фона нами были выделены 3 основных типа органического инфантилизма:

- по типу психической неустойчивости. Для него были характерны психомоторная расторможенность, эйфорический оттенок настроения с импульсивностью, дурашливостью, назойливостью, проявлениями "сенсорной жажды". В психологическом эксперименте обнаруживались малая интенсивность и кратковременность эмоциональных реакций, повышенные внушаемость и подражательность, склонность к имитации не системы действий, а внешней манеры поведения окружающих; завышенная самооценка в сочетании со слабостью личностной реакции на успех и неуспех, отсутствие планирования будущего;

- по типу психической тормозимости. Типичным были пониженный фон настроения, безынициативность, нерешительность, малодушие, безвольность. При психологическом исследовании выявлялись заниженная самооценка, склонность к фиксации на отрицательных впечатлениях, повьшенная зависимость от окружающих;

- по церебрально-эндокринному типу. Характерным было сочетание несамостоятельности, наивности, внушаемости с карикатурной взрослостью поведения: склонностью к рассуждательству, сентенциям, "важности" манер.

При церебрально-органической ЗПР нарушение познавательной деятельности носило более грубый характер, чем при других вышеописанных формах: более тяжелым были нейродинамические расстройства, проявлявшиеся не только в истощаемости, но и инертности, плохой переключаемости психических процессов, парциальной дефицитарности ряда высших корковых и подкорковых функций - пространственных, памяти, внимания, речи и др. Большое значение в нарушениях познавательной деятельности имели и типичные для этого вида ЗПР энцефалопатические расстройства: аффективная возбудимость, расторможенность влечений, судорожные пароксизмы [30].

В условиях адекватного обучения и воспитания детей с 3ПP в специальной школе постепенно удается в достаточной мере компенсировать недостаточность познавательной деятельности, сформировать нужный запас знаний и умений. Однако незрелость эмоционально-волевой сферы - органический инфантилизм - часто оказывается наиболее резистентным к психолого-педагогической коррекции. Сохраняющаяся и в подростковом возрасте личностная незрелость, повышенная внушаемость способствуют формированию неадекватных инфантильных путей самоутверждения, создавая большую уязвимость в отношении асоциальных форм поведения. Значительная роль в фиксации эмоционально-волевой незрелости принадлежала и неправильным условиям воспитания. ЗПР - это, пожалуй, единственная аномалия психического развития, требующая специального обучения, в которой социальный фактор может играть не только добавочную, но и основную этиологическую роль [там же].

Известное положение Л.С.Выготского о сензитивных периодах развития психических функций позволяет предположить особое значение фактора стимуляции как интеллектуального, так в большой мере и эмоционального развития ребенка на определенных, наиболее значимых для каждой из психических функций возрастных этапах. Эти дети нуждаются в наиболее активной стимуляции познавательной деятельности, важна необходимость обучения детей с церебрально-органическими формами ЗПР в специальных школах, где помимо адекватной системы обучения и воспитания существует медицинская служба, обеспечивающая медикаментозную терапию, купирующую энцефалопатические расстройства. Полученные данные о специфическом сочетании черт эмоциональной незрелости с характером нарушений познавательной деятельности при различных вышеописанных вариантах ЗПР могут внести определенный вклад в проблему взаимоотношений интеллекта и аффекта [19].

Таким образом, каждый из типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, нередко осложнен рядом болезненных признаков - соматических, энцефалопатических, неврологических. Во многих случаях эти болезненные признаки нельзя расценивать только как осложняющие, так как они играют существенную патогенетическую роль в формировании самой ЗПР. Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а с нейродинамическими расстройствами - тонус и подвижность психических процессов.

Если говорить о наиболее часто встречающемся варианте – ЗПР церебрально-органического генеза, то можно отметить, что нарушение познавательной деятельности носит более грубый характер, чем при других формах. Также следует отметить, что все дети с ЗПР нуждаются в специальном обучении.

**1.3 Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста**

**с задержкой психического развития**

Развитие мышления детей с особыми образовательными потребностями подчинено тем же общим закономерностям, по которым протекает мышление нормально развивающихся детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

У детей с задержкой психического развития, по сравнению с детьми с умственной отсталостью более сохранна способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации. На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы: уровень развития внимания; уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок); уровень развития речи; уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов) [30].

Чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить. К 6-7 годам дошкольники способны выполнять сложные интеллектуальные задачи, даже если они ему неинтересны (действует принцип: «так надо» и самостоятельности) [21]. У детей с задержкой психического развития все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт - все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития. Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления. У детей с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь активное средство логического мышления ребенка [12].

Характеризуя виды мышления, можно отметить что, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития *наглядно-действенное* мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свои собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия. До конца дошкольного и начала младшего школьного возраста у детей с ЗПР фактически отсутствует возможность решения *наглядно-образных* задач. При попытках решать такие задачи у них выявляется отсутствие связи между словом и образом. У детей с ЗПР наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Кроме того, у них страдает и формирование элементов *логического* мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, у них складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Своевременное формирование наглядных форм мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития и составляет существенное звено в подготовке их к школьному обучению и социализации [6].

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам.

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

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

4. Стереотипность мышления, его шаблонность. Наглядно-образное мышление. Дети с задержкой психического развития затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности. Логическое мышление[там же].

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

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

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

- классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил) [30].

У всех детей с задержкой психического развития уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений: 1. Индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему). 2. Дедукция (от общего к частному). Дети с задержкой психического развития испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления осуществление вывода из двух посылок еще малодоступен детям с задержкой психического развития. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения. По мнению Ульенковой У.В., «дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления» [15].

Подытожив вышесказанное, следует отметить, что мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно. У детей данной категории наблюдается отставание в развитии всех видов мышления, а именно: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; также имеются нарушения развития операций мышления. Среди общих недостатков мышления детей с ЗПР можно выделить

1) несформированность мотивации к деятельности,

2) отсутствие ориентировочного этапа при решении мыслительных задач, 3) стереотипность,

4) сниженную мыслительную активность.

**ГЛАВА 2 Рассмотрение методики «Предметная классификация»**

**2.1. Суть методики «Предметная классификация»**

Для проведения исследования необходимо иметь набор из 70 карточек, на которых изображены разнообразные предметы и живые существа. Для получения достоверных данных следует пользоваться стандартным набором карточек.

Методика классификации предметов применяется как для исследования взрослых, так и детей (от 6 лет). В зависимости от возраста испытуемого из общего набора исключают часть карточек с изображениями незнакомых им предметов (измерительные приборы, учебные пособия) или отбирают небольшое количество карточек (20 шт.), распределяя их на простые группы, хорошо известные детям.

Для наиболее простого варианта методики необходим набор из 25 картинок. Всегда в одном и том же порядке предлагаются 20 заранее пронумерованных картинок: яблоко, диван, коза, лошадь, стол, ребенок, велосипед, телега, сливы, женщина, пароход, шкаф, собака, арбуз, моряк, этажерка, кузнец, кошка, самолет, груша.

Перед ребенком кладут пять непронумерованных ориентировочных карточек: лыжник, кровать, грузовик, вишня, овца.

Показывают ребенку пачку картинок: "Эти картинки разложим по группам - что к чему подходит". Затем предъявляют ребенку первую картинку - яблоко: "Куда мы положим яблоко?". При затруднениях в речи ребенок может показать жестом. Если он показывает верно, экспериментатор одобряет: "Правильно, положи к вишне.

Для проведения исследования необходимо иметь набор из 70 карточек, на которых изображены разнообразные предметы и живые существа. Для получения достоверных данных следует пользоваться стандартным набором карточек.

Методика классификации предметов применяется как для исследования взрослых, так и детей (от 6 лет). В зависимости от возраста испытуемого из общего набора исключают часть карточек с изображениями незнакомых им предметов (измерительные приборы, учебные пособия) или отбирают небольшое количество карточек (20 шт.), распределяя их на простые группы, хорошо известные детям.

Для наиболее простого варианта методики необходим набор из 25 картинок. Всегда в одном и том же порядке предлагаются 20 заранее пронумерованных картинок: яблоко, диван, коза, лошадь, стол, ребенок, велосипед, телега, сливы, женщина, пароход, шкаф, собака, арбуз, моряк, этажерка, кузнец, кошка, самолет, груша.

Перед ребенком кладут пять непронумерованных ориентировочных карточек: лыжник, кровать, грузовик, вишня, овца.   
Показывают ребенку пачку картинок: "Эти картинки разложим по группам - что к чему подходит". Затем предъявляют ребенку первую картинку - яблоко: "Куда мы положим яблоко?". При затруднениях в речи ребенок может показать жестом. Если он показывает верно, экспериментатор одобряет: "Правильно, положи к вишне. Это фрукты". (Обобщающее понятие дает сам экспериментатор.) Если попытка испытуемого не удалась, экспериментатор объясняет сам: "Положи к вишне, это фрукты".

Затем показывают вторую картинку - диван - с тем же вопросом: "Куда положим диван?". При неправильном решении экспериментатор опять объясняет, что эту картинку нужно положить к кровати, так как это мебель.

Экспериментатор продолжает раскладывать и объяснять, давая обобщенные понятия до тех пор, пока ребенок не начнет раскладывать сам. В протоколе отмечается номер картинки, с которой ребенок начинает правильно соотносить предметы по обобщенному признаку (нумерация картинок облегчает запись в протоколе). Эти записи позволяют лучше разобраться в особенностях протекания процессов анализа и синтеза, понять, доступно ли ребенку установление обобщенной связи между предметами или он объединяет их по конкретным признакам.

Поскольку обследование носит характер обучающего эксперимента, то при анализе данных решающее значение приобретают число этапов, необходимых для усвоения принципа действия, и возможность применения этого принципа в дальнейшей работе того же рода (т.е. "переноса").

В протоколе отмечаются номера картинок, вопросы и объяснения экспериментатора, действия ребенка, его вопросы и высказывания. Этот вариант методики у детей с первично сохранным интеллектом не вызывает затруднений. В большинстве случаев после совместного разбора двух-трех (иногда одной) картинок дети улавливают принцип классификации и дальше выполняют работу самостоятельно без ошибок или с единичными ошибками.

**2.2 Порядок проведения «Методики Рубенштейна»**

Одним из самых простых способов обнаружения психологических отклонений является методика «Классификация предметов».

Инструкция к проведению исследования:

Этап 1. «Глухая инструкция» - испытуемому предлагают разложить карточки, предоставленные для проведения эксперимента, по группам. При этом испытатель не дает четких инструкций о том, по какому критерию следует объединять указанные на методических карточках понятия. Если испытуемый задает вопрос о том, как следует формировать группы, руководитель эксперимента должен порекомендовать ссылаться лишь на собственное мнение.

Этап 2. Периодическая оценка – руководитель эксперимента должен спросить у испытуемого о критериях группировки. Все высказывания необходимо регистрировать в контрольном бланке. Если формирование групп было проведено на основании правильных критериев, руководитель должен похвалить или подвергнуть критике работу испытуемого. Реакцию испытуемого также необходимо зафиксировать в контрольном бланке.

Этап 3. Руководитель предлагает объединить созданные группы карточек в более крупные. Критерий обобщения также остаётся за испытуемым.

**Заключение**

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

В соответствии с задачами исследования было организовано и проведено обследование уровня развития мышления и у детей с интеллектуальной недостаточностью и у здоровых детей.

Мы рассмотрели работу методики «Предметная классификация» на примерах детей с разным уровнем развития. Результаты исследования показали нам, что дети с задержкой психического развития реагируют на раздаточные карточки иначе, чем здоровые дети.

**Список литературы**

## Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

## Борякова, Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова

## Вильшанская, А.Д. Условия формирования приёмов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2005. - № 2. – С. 57-65.

## Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. - № 5. – С. 29-35.

## Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

## Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.

## Лубовский, В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

## Лубовский, В.И. Обучение детей с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Т.А. Власова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 329 с.

## Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

## Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер, Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 1973.

## Переслени, Л. И. Особенности вероятного прогнозирования у детей в норме и патологии / Л. И. Переслени // Вопросы психологии. – 1976. - № 2.

## Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / под ред. О.В. Защиринской. – СПб., 2004. – 432 с.

## Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия / С.Г. Шевченко. – СПб., 2002.

## Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова. – СПб., 2004.

## Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / У.В. Ульенкова. – СПб., 2004.

## Шипицина Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста / Л.М. Шипицина. – СПб.: РЕЧЬ, 2008. – 48 с.

## Венгер Л. А. Основные закономерности психического развития ребенка: Дошкольное воспитание / Венгер, Мухина. - 1973 № 5 с 29—38-№ 6, с. 32—39.

## Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. – Т. 2. —361 с.

## Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т., т.3: Проблемы развития психики, т.4: Детская психология, т.5: Дефектология / Л.В. Выготский. – М.Педагогика.

## Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / Мухина. - М., 1999 г.

## Мухина В. С. Психология детства и отрочества. М., 1998. – 488 с.

## Назарова Н.М. Специальная педагогика / Назарова. М., 2002г.

## Петрова В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / Петрова В. Г., Белякова И. В - М., 1988.

## Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 624с.

## Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998. -160 с

## Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика / Пузанов. - М., 1998г.

## Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии /Рубинштейн. - М., 1973.— 416 с.

## Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.:Издательский центр "Академия", 2005. — 464 с.

## Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Стребелева. - М., 2004. – 184 с.

30. http://almanah.ikprao.ru