

Наталија А. Степанова²¹⁰

ФГБОУ ВО Государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье раскрываются теоретические подходы к исследованию самостоятельности мышления у младших школьников. Анализируются особенности развития показателей самостоятельности мышления у школьников с диагнозом «задержка психического развития». Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие школьники 10-11 летнего возраста с диагнозом «задержка психического развития церебрально-органического генеза». Они показали, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Обосновано применение коррекционно-развивающей программы, доказана ее эффективность.

Ключевые слова: диагноз «задержка психического развития», эмпирическое исследование, «задержка психического развития церебрально-органического генеза», коррекционно-развивающая программа.

Проблема изучения и формирования качеств ума, способствующих ребенку успешно овладеть различными видами деятельности и, в первую очередь, учебной, нам представляется особенно актуальной. В этом направлении в российской психологии проведено значительное количество исследований (Д. Н. Богоявленский, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин). Вместе с тем, определяющие общую обучаемость и влияющие на ее эффективное формирование, отдельные качества ума у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в специальной психологии изучены не в полной мере.

Как показывают данные психологов, у детей с ЗПР качества ума, характеризующие общую обучаемость (обобщенность, гибкость,

²¹⁰stepanova@tspu.ru

осознанность, устойчивость, самостоятельность) приобретают особую специфику (Т. А. Власова, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, У. В. Ульenkова). Например, у младших школьников с ЗПР не все показатели обучаемости в равной степени отстают от нормального развития: наименее сформированными у них оказываются обобщенность (глубина) и гибкость мышления. В процессе обучения развитие именно этих качеств у детей данной категории представляет наибольшую сложность.

Для младших школьников с ЗПР самостоятельность мышления является не только важнейшим качеством продуктивного мышления, но и основным, базисным показателем обучаемости, поскольку ее компоненты (обобщенность, гибкость и др.) уже предполагают самостоятельные умственные действия. [24].

Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей формирования самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития, разработке коррекционно-развивающей программы.

Мы предполагаем, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Применение коррекционно-развивающей программы будет способствовать развитию самостоятельности мышления.

В психологии много внимания уделяется изучению мышления как основного процесса познания действительности. Данный процесс у каждого человека развивается индивидуально, иногда не соответствуют возрастным нормам виды мышления и их характеристики [15].

Одним из важнейших измерений личности всегда считалась самостоятельность мышления, которая рассматривается как организация познавательной деятельности учащихся.

В психолого-педагогической литературе существуют различные теории самостоятельности мышления. По У. В. Ульenkовой, самостоятельность мышления – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности (интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы), обуславливающих ее готовность к творческой переработке имеющихся знаний к продуктивной мыслительной деятельности [24].

Н. А. Половникова рассматривает самостоятельность мышления, как качество личности, характеризующееся стремлением и способностью своими силами продвигаться в овладении знаниями и включающее в себя побудительную, содержательную и техническую стороны. Определение отражает многосторонность рассматриваемого феномена, которая реализуется при наличии определенных мотивов и значительного объема знаний, а также при обладании субъектом деятельности приемами их получения [22].

Обоснование этих мыслей имеются в трудах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна [23]. Ученые выделяли следующие признаки самостоятельности мышления:

- Желание и умение самостоятельно мыслить;
- Умение ориентироваться в новой ситуации, найти свои пути к новой задаче;
- Стремление понять усваиваемые знания, и способы их добывания;
- Критический подход к суждению других;
- Самостоятельность собственных суждений.

Природа и сущность самостоятельности мышления связаны с анализом такого широкого понятия как "продуктивность мышления". В различных направлениях психологии проблема соотношения продуктивных и репродуктивных процессов мышления рассматривалась довольно детально [22].

Кроме того, самостоятельность мышления рассматривается как качество личности, обеспечивающее выбор и реализацию определенного способа решения задач. М. И. Махмутов [19] рассматривает вопросы развития самостоятельности мышления школьников в учебной деятельности в связи с проблемным обучением. Автор определяет самостоятельность мышления как интеллектуальную способность ученика и его умения, позволяющие ему самостоятельно учиться. Показателем наличия «познавательной самостоятельности» автор считает «умение ученика самостоятельно добывать новые знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки, умение применять их в практической деятельности» [20].

Детская психика выступает в своем непрерывном движении, изменении и развитии, противоречиях и катаклизмах. На протяжении младшего школьного возраста происходит дальнейшее физическое развитие ребенка, обеспечивающее его возможность систематического обучения в школе. У дошкольника, как подчеркивал Д. Б. Эльконин [26], имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива. Эти отношения существуют параллельно, они связаны иерархическими связями.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся научные понятия, законы науки, общие способы решения конкретно-практических задач, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности. Л. С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста – осознание и овладение психическими процессами – обязаны своим происхождением именно обучению [5].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия и внутренний план действий [5].

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов; развитие рефлексии; формирование внутреннего плана действий.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций [3].

Освоение в ходе обучения системы научных понятий предоставляет возможность говорить о формировании у младших школьников основ понятийного или Теоретического мышления.

Теоретическое мышление дает возможность ученику решать задачи, нацеливаясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Формирование теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения [6].

Существуют различные типы развивающего обучения. Система обучения, разработанная Д. Б. Элькониним [26] и В. В. Давыдовым [6], дает заметный развивающий эффект. В начальной школе дети осваивают знания, в которых отражаются отношения объектов и явлений; умения самостоятельно извлекать такие знания и применять их при решении разнообразных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе усвоенного действия в разные практические ситуации.

Так же форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников, очень важна для построения программы обучения.

Результативным оказалось объединение детей, вместе решающих одну и ту же учебную задачу. При работе в группах повышается мыслительная активность детей, так они лучше усваивают учебный материал. У детей, которые контролируют совместный ход работы, способны лучше оценить свой уровень знаний и возможностей, так развивается саморегуляция [10].

По В. С. Мерлину, наиболее четко самостоятельность как индивидуальное свойство обнаруживается в младшем школьном

возрасте, хотя там ее проявление связано с «возрастной подражательностью» [21].

Индивид формирует свою личность, только когда он осознает, чем он является и что он собой представляет. Поэтому развитие своей личности зависит от самостоятельности. Р.С. Немов говорит о том, что существует отличие самостоятельности младшего школьника от взрослых и отмечается, что этот возраст может стать кризисным для формирования данного качества.

В работах Л. И. Божович, А. К. Марковой и других показано, что самостоятельность мышления младших школьников есть, с одной стороны, характеристика, определяющая особенности выполнения различного рода учебных заданий; с другой стороны, она определяет младшего школьника как развивающуюся личность, отражая особенности потребностно-мотивационной и познавательной сфер в их взаимодействии. Самостоятельность мышления младших школьников характеризуется тем, что учащиеся не умеют соизмерять самостоятельно намеченные цели со своими возможностями [18].

Другими особенностями младшего школьного возраста, в отличии от старших дошкольников, являются большая работоспособность, произвольность психических процессов; импульсивность начинает регулироваться волей. Таким образом, для младшего школьного возраста характерны: произвольность психических процессов; большая работоспособность по сравнению с дошкольником; качественное изменение мышления и появление специфических мыслительных действий.

Н. Н. Подьяков и У. В. Ульенкова считают, что важным показателем самостоятельности мышления является наличие собственного мнения. В психологической структуре самостоятельности мышления У.В. Ульенкова выделяет [24]:

- наличие знаний, необходимых для решения задачи;
- владение общим методом мыслительной деятельности;
- наличие положительного эмоционального отношения к поиску;
- готовность и способность к саморегуляции, интеллектуальному напряжению, волевому усилию, сосредоточению внимания.

Особенности развития самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР рассмотрены в следующем пункте.

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) предложен Г.Е. Сухаревой, которая констатирует, что при ЗПР отмечается замедленный темп психического развития, личностная незрелость, негрубые нарушения познавательной деятельности по сравнению с принятыми нормами развития нормального человека соответствующего возраста, с тенденцией к компенсации и дальнейшему развитию [4].

У детей с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР) мыслительные операции, такие как анализ, синтез, сравнение,

обобщение, абстрагирование недостаточно сформированы и имеют своеобразные характерные черты. В частности, анализ предметов и явлений окружающей действительности, то есть способность мысленно расчленять объекты на составляющие их элементы, выделять отдельные признаки и свойства предметов дети с ЗПР проводят бессмысленно, пропуская ряд важных свойств, вычлняя только наиболее видимые части [17]. Вследствие этого у детей возникают сложности в установлении связей между частями предмета, находят, как правило, только зрительные свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Анализу предметов у младших школьников с ЗПР характерна меньшая полнота и недостаточная тонкость.

Необходимо отметить, что младшим школьникам с ЗПР свойственен сниженный уровень познавательной активности, что выражается, к примеру, в их недостаточной любознательности. Такие ученики, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, вообще не задают вопросов [8]. Они пассивны, медлительны, им характерна замедленная речь. Или же они задают вопросы, которые предпочтительно касаются только внешних свойств окружающих их предметов. Это несколько расторможенные, многословные и даже многоречивые дети. Способность ставить подобные вопросы и возможность самостоятельно находить требующие разрешения проблемы являются важными проявлениями мыслительной активности. У младших школьников с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач [8].

Таким образом, у детей с задержкой психического развития плохо развит уровень мыслительной деятельности, что отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе, основная функция которого состоит в анализе условий задачи и в самом предварительном составлении общего плана решения, в определенной стратегии поиска. Этот важнейший этап у данных детей почти отсутствует.

Следующей особенностью выступает недостаточный уровень сформированности операции обобщения, то есть умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак, к установке связей и зависимостей между предметами и явлениями окружающего мира. Данная особенность ясно выражается при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности [18]. Родовые понятия у детей с ЗПР имеют смешанный, плохо дифференцированный характер, событие для такого ребенка приобретает значение в зависимости от ситуации. Неспособность к абстрактному мышлению выражается во всех сферах нервно-психической деятельности [9].

Младшие школьники с ЗПР, как правило, не подготовлены к обучению в школе: они не имеют ярко выраженной мотивации (ни эмоционального, ни тем более познавательного характера) к обучению в школе (И. Ю. Кулагина, Л. В. Кузнецова), не обладают достаточными

волевыми усилиями для подчинения своей деятельности учебной задаче и значительно затрудняются в ее осознании (Г. И. Жаренкова, У. В. Ульяновская). Деятельность по словесной инструкции для них оказывается наиболее трудной. В значительной степени, по сравнению с нормально развивающимися младшими школьниками, у детей с ЗПР нарушена саморегуляция деятельности. У. В. Ульяновская отмечает, что они допускают большое количество ошибок, слабо контролируют себя в процессе деятельности, оценить свою работу либо затрудняются, либо дают положительную оценку, несмотря на низкое качество [24].

Проблема комплексного психологического изучения мыслительной деятельности детей с ЗПР рассматривалась учеными на различных возрастных этапах развития детей (Т. А. Власова, З. И. Калмыкова, Т. В. Егорова, У. В. Ульяновская, Г. И. Жаренкова, Т. А. Стрекалова). Важным для нас является исследование У. В. Ульяновской, посвященное изучению мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития, а также формированию у них самостоятельности мышления.

У. В. Ульяновской дан анализ негативных и позитивных особенностей формирования ребенка с задержкой психического развития как субъекта учебной деятельности. В частности, среди положительных потенциальных возможностей автор отмечает осознание детьми общей цели предъявляемого задания, подчинение этой цели собственной активности на протяжении заданного времени, способность удерживать правила выполнения задания. Однако недостаточная их осознанность приводит к неумению контролировать и оценивать выполняемое задание. В плане самостоятельности мышления автором отмечается неуверенность многих детей при выполнении заданий, недостаточная саморегуляция. Вместе с тем автор отмечает большую восприимчивость к помощи в процессе выполнения детьми учебных заданий. При этом мера помощи при выполнении детьми практической и логической деятельности значительно различается [25].

Т. А. Власова, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, У. В. Ульяновская показывают, что качества ума, характеризующие общую обучаемость (обобщенность, гибкость, осознанность, устойчивость, самостоятельность) относительно детей с ЗПР приобретают особую специфику. Не все показатели обучаемости одинаково отстают у младших школьников с задержкой психического развития от нормального развития: меньше сформированными у них оказываются обобщенность (глубина) и гибкость мышления. Развитие этих качеств у детей представляет большую сложность и в процессе обучения.

Самостоятельность мышления у младших школьников с ЗПР имеет специфические качественные особенности развития, без изучения которых невозможно организовать для них правильно подобранную педагогическую помощь [11].

Самостоятельность мышления для детей младшего школьного возраста с ЗПР выступает основным показателем, характеризующим

общую обучаемость, так как ее компоненты (обобщенность, гибкость и др.) уже предполагают самостоятельные умственные действия.

Различные особенности самостоятельности мышления младших школьников с ЗПР поддаются коррекции с разной степенью результативности. Наиболее удачно поддается направленному педагогическому воздействию мотивационный аспект самостоятельности мышления [2].

Для проведения эмпирического исследования нами применялась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики: «Выделение существенных признаков» (авт. С. Я. Рубинштейн); «Оценка эмоционального интеллекта» (авт. Н. Холл); **«Круги» (авт. Э. Вартегг);** «Изучение уровня саморегуляции» (авт. У. В. Ульяenkova); «Исключение лишнего».

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4. В исследовании участвовали школьники 10-11 летнего возраста с диагнозом «задержка психического развития церебрально-органического генеза».

В ходе эмпирического исследования нами выявлено, что у 90% младших школьников с задержкой психического развития не сформированы: саморегуляция, мотивация, низкая развитость глубины образов, отсутствует наличие второстепенных образов, слабое развитие гибкости, беглости и оригинальности мышления.

По результатам диагностической программы составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие отстающих компонентов.

При составлении коррекционно-развивающей программы нами были рассмотрены методические разработки различных авторов. У каждого из них свой подход к развитию тех или иных компонентов самостоятельности мышления.

С. В. Пурышева исследовала эмоционально-волевую сферу, а именно саморегуляцию и мотивацию младших школьников. В ее программу включены полифункциональные упражнения, которые, с одной стороны, могут решать несколько задач, с другой стороны, могут на разных детей оказывать различное воздействие. Среди них: беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами; словесные, настольно-печатные и подвижные игры; рисование эмоций; проигрывание этюдов; ролевые игры; сказки и терапевтические метафоры; игры, направленные на развитие произвольности [12].

В исследованиях А. Г. Сметаниной лежит идея использования в обучении собственной активности ребёнка в условиях коллективной игры. Она считает что знания, которые добыты самостоятельно, лучше усваиваются у детей. То, что ребёнку сообщают, может пройти мимо его сознания, но то, о чём он догадался сам, его собственное открытие остается в его памяти навсегда [12].

Н.С. Русинова отмечает, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов. Все мотивы она разделяет на две большие категории: внешние мотивы (социальные) и внутренние мотивы (связанные с учебной деятельностью). Формирование этих мотивов основывается на трёх факторах:

- 1.Способности, задатки ребенка;
2. Субъект (воля и эмоции ребенка, преодоление своих трудностей).
- 3.Среда (которая подает пример, мотивирует или вынуждает действовать) [12].

Исследование А. Р. Хадиуллиной показало, что проблемы в развитии мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста могут проявляться во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в низкой мотивации, проявляющейся в крайне низкой познавательной активности;
- в отсутствии потребности ставить цель, планировать действия;
- в недостаточной сформированности умственных операций: анализа, синтеза, классификации, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [12].

В работе О. А. Никуленко, направленной на формирование логических операций, говорится, что развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты [12].

Таким образом, проанализировав ряд научных исследований, а также учитывая возрастные особенности, специфику нарушения и результаты проведения психодиагностического исследования, мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие самостоятельности мышления, в основу которой вошла программа Сметаниной А. Г., а также элементы программ Русиновой Н. С. и Хадиуллиной А. Р. [12].

Адаптация коррекционно-развивающей программы для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития заключалась в упрощении формулировок некоторых заданий, увеличении времени для выполнения упражнений.

Программа составлена в соответствии со следующими принципами:

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка: содержание программы подобрано с учетом особенностей умственного развития детей и предполагает индивидуальный подход к учащимся.

Принцип постепенности. Определяет плавный переход от простых операций и умений, к более сложным.

Принцип систематичности занятий. Заключается в том, что программа рассчитана на проведение двух занятий в неделю.

Принцип деятельностного подхода. Отражается в том, что в программе представлены методы, рассчитанные на использование продуктивных видов деятельности, которые доступны и интересны младшим школьникам с задержкой психического развития.

Форма проведения – групповая. Продолжительность одного занятия – 30 мин. Общее количество занятий – 12.

Чтобы проверить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы, проведен контрольный этап эксперимента, где использовались те же диагностические методики.

Коррекционная работа, позволила повысить уровень способности дифференциации существенных признаков. Количество школьников со средним уровнем с 30% повысилось до 50%, уменьшилось количество детей с низким уровнем – с 70% до 50%.

Уровень самомотивации так же повысился. Количество школьников с очень низким уровнем уменьшилось на 40%. У 60% детей уровень самомотивации остался на том же уровне, заметны небольшие сдвиги в лучшую сторону.

Средний уровень гибкости, беглости и оригинальности мышления повысился с 10% до 40%; низкий уровень уменьшился до 60%. Уровень саморегуляции так же изменился, средний уровень с 30% повысился до 60%. Средний уровень способности к обобщению уменьшился с 50% до 20%; хороший уровень выявлен у 60% школьников, что на 40% выше, чем на констатирующем этапе исследования.

При сравнительном анализе результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента можно заметить, что у 20% школьников показатели развития самостоятельности мышления не изменились, остальные дети продемонстрировали небольшие улучшения, что может говорить об эффективности коррекционной работы.

Эффективность коррекционно-развивающей программы, направленная на формирование самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР, доказана.

Таким образом, можно отметить, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Применение специально разработанной коррекционно-развивающей программы способствует развитию самостоятельности мышления в младшем школьном возрасте у детей данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

- Абухова М. С. Особенности мышления младших школьников с ЗПР // Развитие современного образования: теория, методика и практика. материалы X Междунар. науч.-практ. Конф. 2016. С. 233-235.
- Белькович В. Ю. Системный подход к развитию наглядно-образного мышления младших школьников при ознакомлении с природой. М.: Вестник ТОГИРРО, 2010. 121с.
- Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Просвещение, 2002. 340 с.
- Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 188 с.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Речь. 2017. 361 с.
- Давыдов В. В. «Проблемы развивающего обучения» М.: Педагогика, 2004. 240 с.
- Дети с задержкой психического развития. У. В. Ульяновка. Н. Новгород: НГПУ, 1994. 232 с.
- Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. М.: Педагогика, 2002. 80 с.
- Зак А. З. Диагностика различий в мышлении младших школьников. М.: Генезис, 2007. 160 с.
- Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1998. 288с.
- Князева Т. Н. Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Нижний Новгород, диссертация, 1994. 138с.
- Коррекционно-развивающие программы череповецкого центра психолого-медико-социального сопровождения. Вологда, 2005. 251 с.
- Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. М.: Автореф. дис. канд.психол.наук. 1986. 198с.
- Кулагина И. Ю. Отношение к учению у детей с задержкой психического развития (в начальных классах специальной школы). М.: Автореф. дис. канд.психол.наук. 1980. 25-28с.
- Кускелол Д. М. Особенности развития и диагностики мышления младшего школьника. // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. М. 2015. № 6 С. 112-119.
- Лубовский В. И. Обучение детей с задержкой психического развития. Смоленск, 1994. 119 с.
- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978. 224с.
- Маркова А. К. Самоконтроль в учебной деятельности школьника. // Материалы седьмой межвузовской научной конференции, Горький. 1999. С. 56-64
- Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 2007. 240с.

- Менчинская Н. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. С. 8-31
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.: МПСИ, 2009. 544 с.
- Минић Весна Љ. Педагошки аспекти агресивности у основној школи. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, 2019, стр. 63-77
- Половникова, Н. А. Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань.: КПИ. 2005. 211 с.
- Рајчевић, Петар Ђ. Повезивање знања у осмишљену целину. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици. Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, 2019, стр. 79-95.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 2007. 184с.
- Уљенкова У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними. М.: Автореф. Дис. докт. психол. наук., 1983. 138 с.
- Уљенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2003. 184с.
- Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте /Под ред. Д.И. Фельдштейна: М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

FORMATION OF INDEPENDENT THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation: *The article reveals theoretical approaches to the study of the independence of thinking in primary school students. The features of the development of indicators of the independence of thinking in schoolchildren with a diagnosis of "mental retardation" are analyzed. The results of an empirical study are presented, in which schoolchildren of 10-11 years old with a diagnosis of "mental retardation of cerebral-organic genesis" participated. They showed that the independence of thinking in younger schoolchildren with mental retardation is not formed and has a characteristic feature in the form of a lack of clear receptions of mental activity, poor awareness of the goal and methods of completing tasks, which is due to the underdevelopment of the process of self-regulation. The application of the correctional development program is substantiated, its effectiveness is proved.*

Key words: *diagnosis "delayed mental development", empirical research, "delayed mental development of cerebral-organic Genesis", correctional and developmental program.*