

References:

1. Abushenko, V.L., & Kanuk, N.L. (2002). *Noveishii filosofskii slovar* [Newest Philosophical Dictionary]. Minsk: Knizhnyi dom.
2. Bodalev, A. A. (1996). *O sodержatel'nom bogatstve fenomena obshcheniia i ego variativnosti* [About richness of the content of the phenomenon of communication and its variability]. *Mir Psikhologii*, 3 (8), 5-11.
3. Zinchenko, V.P. (2011). *Tsennosti v strukture soznaniia* [Values in the structure of consciousness]. *Voprosy Filosofii*, 8, 85-98.
4. Kagan, M.S. (1988). *Mir obshcheniia. Problema mezhsobeknykh otnoshenii* [The world of communication. The problem of intersubjective relations]. Moscow: Politizdat.
5. Nekrasova, E. V. (2003). *Khronotop i khronotopicheskie kharakteristiki cheloveka kak psikhologicheskoi sistemy* [Chronotope and chronotopic characteristics as a human psychological system]. *Polzunovskii Vestnik*, 3-4, 203-210.
6. Omelchenko, I. M. (2013). *Psikhologichni osnovy doslidzhennia prostorovo-chasovykh determinant komunikativnoi diialnosti u ditei iz zatrymkoiu psykhhichnoho rozvytku* [Psychological foundations of research spatio-temporal determinants of communicative activity of children with mental retardation]. In *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka*: Vol. 19 (pp. 492-502).
7. Bodalev, A. A., & Vasina, N. V. (Eds.). (2005). *Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoi, gendernyi, etnicheskii i profesionalnyi aspekty)* [Knowledge of man by man (age, gender, ethnic and professional aspects)]. St. Petersburg: Rech.

УДК 376-056.34: 76.064]-053.6

Бабяк О. О.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР В ШКІЛЬНІЙ ГРУПІ

У статті представлено проблему формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі, визначено шляхи та корекцію його формування. Для дослідження формування когнітивного компонента у підлітків із ЗПР міжособистісних стосунків в шкільній групі застосовувалась спеціальна методика, яка складалася з декількох етапів, які становлять зміст когнітивного компонента, а саме: здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємсприймання і взаєморозуміння гетьми один одного.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, когнітивний компонент, підлітки із ЗПР.

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР В ШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ

В статье представлено проблему формирования когнитивного компонента межличностных отношений у подростков с ЗПР в школьной группе, определены пути и коррекция его формирования. Для исследования формирования когнитивного компонента у подростков с ЗПР межличностных отношений в школьной группе применялась специальная методика, которая состояла из нескольких этапов, которые представляют содержание когнитивного компонента, а именно: способность к дифференциации качеств человека; умение адекватно оценить себя и найти свое место в общей структуре взаимоотношений членов группы; стремление к взаимовосприятию и взаимопониманию между друг друга.

Ключевые слова: межличностные отношения, когнитивный компонент, подростки с ЗПР.

Olga Babiak

FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN ADOLESCENTS WITH HAVING DEVELOPMENTAL DELAY IN SCHOOL GROUP

The article represents the problem of formation of interpersonal relationship cognitive component of adolescents having developmental delay in a school group, suggests the methods and ways of correction of its formation. To research the formation of cognitive component of interpersonal relationship of adolescents having developmental delay in a school group was used special method that included several stages forming the content of cognitive component, namely: the ability to differentiate human qualities; the ability to adequately estimate yourself and find your place in general structure of group member relationships; the aspiration for mutual perception and mutual understanding of each other.

The experimental data thus obtained as a result of the experiment realization show the influence efficiency of formation method upon the state of cognitive component development of adolescents that have developmental delay. Determination of the state of skill development that forms the content of cognitive component of interpersonal relationships points up that 65 % of preschoolers have these formed skills. While the percentage of adolescents in the controlled group that have mentioned formed skills is 25 % that indicates the positive influence of the formation method upon the development of cognitive component of interpersonal relationships.

Keywords: interpersonal relationships, cognitive component, adolescents having developmental delay.

Реорганізація освіти спеціальної школи підіймає проблему цілеспрямованого формування соціалізованої особистості, готової до міжособистісних стосунків у суспільстві. Особливу значущість, дане

завдання набуває у відносинах дітей та підлітків з обмеженими можливостями в навчанні, соціалізації та їх інтеграції в суспільство.

Проблема формування міжособистісних стосунків є предметом широких досліджень у філософському (І. В. Чернов, І. В. Блауберг, В. Н. Садовський, Е. Г. Юдін); біологічному, фізіологічному (І. П. Павлов); психологічному (В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьєв, Н. Н. Обозов, С. Л. Рубінштейн, та ін.) аспектах.

Психолого-педагогічні особливості міжособистісних стосунків дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) є предметом дослідження Д. І. Альраххаля, Т. П. Артемьєвої, Н. Н. Афанасьєвої, Н. Л. Білопольської, Е. А. Вінникової, Г. В. Грібанової, Г. А. Коропової, В. А. Пермязкової, К. С. Слепович, Р. Д. Тригер та ін.

Дослідники відзначають низку труднощів міжособистісних стосунків, а саме: спілкування відбувається в невеликих ендогенних групах з дітьми молодшого шкільного віку і носить швидкоплинний характер. Їх спілкування — це широкі дружні стосунки, що мають інфантильний характер комунікативних зв'язків, які поєднуються з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я». (А. А. Бодальов, Л. Я. Гозман, Р. Д. Тригер).

Окремі дослідження показують, що діти із ЗПР можуть мати високий потенціал соціальної адаптації, за умови створення сприятливих можливостей для їхньої реалізації.

Досліджуючи міжособистісні стосунки підлітків із ЗПР, вчені свідчать, що в цьому віці відбуваються індивідуальні й особистісні зміни в процесі міжособистісних стосунків між дітьми в шкільних групах, проте в процесі спілкування спостерігається слабка орієнтованість на однолітків, конфліктність-агресивність, сильна вираженість потреби в домінуванні або відгородженні (Р. Д. Тригер, А. В. Петровський, Я. Л. Коломенський, В. Р. Кисловська, А. П. Копилова).

Таким чином, проблема міжособистісних стосунків в шкільних групах підлітків із ЗПР залишається актуальною. Недорозвиток сформованості компонентів міжособистісних стосунків дітей із ЗПР (когнітивного, афективного, поведінкового) характеризується низьким ступенем сформованості потреби у взаємодії з однолітками, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері, низьким рівнем взаємодій з оточуючими тощо.

Провідну роль у регулюванні взаємостосунків відіграє *когнітивний компонент* міжособистісних стосунків, який представлений

соціальною перцепцією та суспільною думкою групи. Він включає в себе всі пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уяву. Завдяки цьому компоненту відбувається пізнання індивідуально-психологічних особливостей партнерів із спільної діяльності і взаєморозуміння між людьми.

Характеристиками взаєморозуміння є: адекватність — точність психічного відображення сприйманої особистості; ідентифікація — ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого індивіда.

Пізнання і взаємодія дітей — обов'язковий елемент будь-якої спільної діяльності. Від того, як діти відображають і інтерпретують образ людини і поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії і результати, до яких вони приходять в спільній діяльності. Головним видом діяльності, в якому підлітки виступають суб'єктами пізнання інших людей, є інтимно-особистісне спілкування. Причому самим процесом спілкування є такий вид взаємодії людей, в якій останні виступають по відношенню один до одного одночасно або послідовно і об'єктами і суб'єктами. В той же час в міжособистісному сприйманні присутнє й афектне забарвлення, обумовлене особливим емоційним упередженням образу іншої людини, яка в свою чергу багато в чому визначається ціннісними орієнтаціями всього колективу, групи і специфікою особистості, яка сприймає. Сприймання дитини дитиною розвивається разом з розвитком самого сприймаючого, з формуванням у нього потреби в спілкуванні, пізнанні (А. А. Бодальов).

Процес сприймання і взаємного пізнання підлітками один одного тісно пов'язаний з існуючою в даному суспільстві або індивідуальною в кожного певною системою ціннісних орієнтацій. Ці еталони формуються під впливом довкілля і видозмінюються з дорослішанням дитини при вирішальній ролі дорослого.

Отже, дослідження когнітивного компонента дає нам можливість з'ясувати ціннісні орієнтації підлітків із ЗПР та взаємсприймання один одного.

Для вивчення стану сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків нами було використано методику «Ціннісних орієнтацій» М. Рокича та методику «Колірний тест стосунків» Е. Ф. Бажина, А. М. Еткінда.

Дослідження сформованості когнітивного компонента проводилося за такими критеріями: диференційованість уявлень про значимі якості людини; ціннісні орієнтації підлітків; взаємсприймання і взаєморозуміння дітьми один одного.

Отримані дані щодо сформованості вмінь когнітивного компонента міжособистісних стосунків відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясувався ступінь сформованості когнітивного компонента, показують, що когнітивний компонент міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР знаходиться на дуже низькому рівні. Вміння диференціювати якості людини, уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи, прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного були виявлені лише у 32,4% дітей 7-х класів, що майже у 3 рази менше, ніж у підлітків з нормальним розвитком (НР) — 83,6% класів. У 9-х класах спостерігається дещо інші показники сформованості когнітивного компонента. Так, у дітей із ЗПР вміння диференціювати якості людини, уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи, прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного було виявлено у 47,5%, а у підлітків з НР — 92,1%, що вказує на певну сформованість когнітивного компонента.

Це свідчить про те, що підлітки із ЗПР нездатні до диференційованої категоризації якостей людини та оцінки значимих якостей людини. Це вказує на те, що у підлітків не сформовані поняття про якості людини.

Отже, отримані дані, що стосуються сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, свідчать про недостатню його сформованість.

Такі висновки спонукають до вивчення шляхів корекційної роботи з формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які передбачають розвиток наступних умінь: здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Для дослідження формування когнітивного компонента у підлітків із ЗПР міжособистісних стосунків у шкільній групі ми застосували спеціальну методику, яка складалася з декількох етапів.

Основною метою цього етапу було формування емоційно-моральних стосунків у підлітків із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст когнітивного компонента: формування уявлень про основні емоції (спокій, радість, злість (гнів), захоплення, інтерес, задоволення); розвиток здібностей впізнавати емоції, які переживають ровесники в реальній взаємодії; збагачення емоційного досвіду дітей за допомогою аналізу, інтерпретації значущих емоційних ситуацій; встановлення

дітьми почуттів іншої людини, розуміння її емоційного стану; формування знань про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка).

Для досягнення поставлених завдань було проведено 8 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

На даному етапі формуючого експерименту було проведено дві серії занять.

Перша серія була спрямована на формування у підлітків поняття про основні емоції, а також на те, щоб допомогти прожити певний емоційний стан, пояснити, що він означає, дати йому словесне найменування. Накопичуючи певні моменти переживання і фіксації на якому-небудь почутті, дитина може створити свій власний «емоційний фон», за допомогою якого зможе орієнтуватися у своїх почуттях і почуттях людей, які її оточують.

В ході цього напряму роботи нами були поставлені завдання: навчити дітей розуміти власні емоційні стани, виражати свої почуття і розпізнавати почуття інших людей через міміку, виразні рухи, інтонації, скоротити емоційну дистанцію між дітьми.

Крім того, в ході роботи підлітки опосередковано знайомилися з навичками релаксації і саморегуляції, що створювало умови для формування у школярів здатності управляти своїм емоційним станом. Обговорення і «проживання» ситуацій, що пояснюють різноманітні почуття, підвищували емоційну стійкість дитини, що допомагало їй легше переносити аналогічні, але потужніші дії. Також ми враховували, що колективні співпереживання посилюють їх і дозволяють отримати яскравіший досвід проживання емоційних ситуацій.

З цією метою ми запропонували систему психокорекційних ігор і вправ, які стимулювали увагу, спостережливість, увагу до однолітка.

Експериментатор емоційно переказував запропоновану в етюді ситуацію або просив виконати певні дії. Проводилася робота над такими емоціями як: задоволення і радість, здивування, інтерес, увага, зосередження, страждання і печаль, відроза і презирство, гнів, страх, провина і сором, боязкість. Були використані ігри: «Тінь», «Перший Раз», «Зустріч з другом», «Гарний настрій», «Коник», «Ласка», «Смачні цукерки», «Гроза», «Соромно», «Капітан», «Жадібне поросся» та ін.

На початковому етапі роботи діти знайомилися з основними емоціями. Експериментатор розповідав етюди різних емоційних станів, використовуючи серію картин. Далі діти знаходили піктограму з зображенням певної емоції. Експериментатор пропонував зображувати кожній дитині це почуття. Увага дітей фіксувалася

на даному понятті. Експериментатор пропонував оцінити проблемну ситуацію, знайти свої шляхи рішення ситуації.

Надалі підліткам пропонувалися вправи на диференціацію емоційних станів, що дозволило експериментаторові зробити висновок про ефективність даного напрямку роботи.

Друга серія занять була спрямована на формування у підлітків із ЗПР морально-етичних форм поведінки в суспільстві, моральних норм, збагачення, уточнення й активізацію словника учнів.

Перші заняття з формування уявлень про основні моральні якості ми розпочали з прослуховування віршів, розповідей, казок, які відбивають емоційно-моральні категорії.

В ході роботи нами ставилися завдання виробити у підлітків: негативне відношення до грубості, жадібності, зарозумілості, обману; проявляти увагу і співчуття до молодших і людей похилого віку; уміння спілкуватися з однолітками, проявляючи доброту, скромність, чуйність; прищепити правила дружби; звертати увагу не на зовнішні характеристики людини, а на особистісні якості; зважати на думки й інтереси інших людей, адекватно оцінювати вчинки героїв.

Для ефективного здійснення поставлених завдань були використані різні методичні прийоми з вивчення тексту: репродуктивні (наприклад, суцільне читання, читання по «ланцюжку», бесіда за змістом, пояснення словника, розгляд ілюстративного матеріалу, детальний переказ, розповідь педагога та ін.), евристичні (наприклад, вибіркоче читання, виразна, аналітична, порівняльна, узагальнююча бесіди, вибіркові і творчі перекази, складання планів, словниково-стилістичні вправи (складання пропозицій із словами, дописування фраз і тому подібне), діяльність по макету, драматизація, задавання запитань однокласникам за текстом та ін.) і творчі методи (наприклад, продовження розповіді, вигадування іншої назви розповіді, самостійне оціночне судження та ін.).

При виборі мовного матеріалу ми враховували наявність соціального досвіду підлітків. Від цих показників залежав не лише вибір літературного твору, але і спосіб його пред'явлення і хід подальшої роботи.

В цілому робота над художніми творами велася з використанням усіх описаних методів і була спрямована, головним чином, на збагачення соціальними представленнями і формуванням морально-етичних норм на прикладі літературних героїв.

Робота організовувалася підгрупами. Причому підгрупи формувалися за типом гомогенних і гетерогенних, тобто, у гомогенних були підлітки з однієї групи, а в гетерогенних — діти з різних зафіксованих груп (і з підлеглими формами поведінки, і з домінантними),

що давало можливість пасивним дітям проявляти активність, наприклад, при переказі тексту або інсценуванні частини твору.

Таким чином, даний етап формуючого експерименту був спрямований на розвиток умінь, які становлять зміст когнітивного компонента, а саме: здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формуючої методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і дієвість компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. В контрольному експерименті взяли участь підлітки із ЗПР 15-16 років: 20 дітей експериментальної групи та 20 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання. Необхідність залучення до дослідження дітей із ЗПР 15-16 років ми вбачали в тому, що саме в цей віковий період більш інтенсивно формуються базові основи особистості, усвідомлення іншої людини (Т. В. Драгунова, А. Г. Собієва) та бурхливий розвиток рефлексії і на її основі — самопізнання. Саме у цьому віці уперше виникає орієнтування на самооцінку (Л. С. Виготський). Усього до експерименту було залучено 40 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп.

У результаті проведення експериментального дослідження отримано експериментальні дані, які засвідчують ефективність впливу формуючої методики на стан сформованості когнітивного компонента у підлітків із ЗПР. Методика проведення дослідження була аналогічна констатууючому етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що й в констатууючому дослідженні. У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формуючої методики на стан когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст когнітивного компонента міжособистісних стосунків, показало, що у 65% дошкільників експериментальної групи (ЕГ) необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей контрольної групи (КГ) зазначені вміння сформовані лише у 25% дітей.

У процесі дослідження когнітивного компонента міжособистісних стосунків було виявлено, що у 65% підлітків ЕГ сформовані узагальнені уявлення про моральні якості людини. Таким чином, 65% дітей експериментальної групи продемонстрували сформованість

умінь визначати, категоризувати моральні якості оточуючих людей. У КГ лише у 25% дітей виявилися дещо сформованими ці вміння. Такий характер категоризації, соціального оцінювання свідчить про несформованість когнітивного компонента міжособистісних стосунків у всіх підлітків КГ.

Впровадження методики «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча та додаткової методики «Колірний тест стосунків» Е. Ф. Бажіна, А. М. Еткінда, які стосувалися власної особистості та міжособистісного сприймання, дозволило визначити пригаманні підліткам особливості уявлень про моральні якості людини, їх ціннісні орієнтації та визначити особистісно-значимі критерії в системі міжособистісного спілкування.

Таким чином, у 25% підлітків ЕГ зафіксовано найвищий рівень сформованості когнітивного компонента, у 40% підлітків — достатній рівень, але у 35% підлітків ЕГ відмічається середній рівень. Отже, у більшості дітей (65%) ЕГ сформований високий і достатній рівні сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків. Поряд з цим, у дітей ЕГ відмічається розвиток словника, за яким визначаються моральні якості людини, що вказує на позитивний вплив формуючої методики на розвиток когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи II етапу формуючого експерименту, який буде спрямований на формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР і передбачатиме розвиток наступних умінь:

- прагнення до встановлення міжособистісних контактів;
- здатність до взаємодії;
- прагнення до міжособистісного спілкування.

Література:

1. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений: К 100-летию со дня рождения В. И. Мясищева / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 89-91.
2. Вайсман Р. С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности / Р. С. Вайсман // Вопросы психологии. — 1977. — № 4. — С. 7-10.
3. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. и перераб. — Минск: Нар. Асвета, 1984. — 106 с.
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. — 151 с.
5. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

References:

1. Bodalev, A. A. (1993). *Psikhologiya mezhlichnostnykh otnoshenii* [Psychology of interpersonal relationships]. *Voprosy Psikhologii*, 2, 89-91.

2. Vaisman, R. S. (1977). *Sviaz mezhlchnostnykh otnoshenii s grupovoi effektivnostiu deiatelnosti* [Interpersonal relationship with group effectiveness of activity]. *Voprosy Psikhologii*, 4, 7-10.
3. Kolominskii, Ya. L. (1984). *Psikhologii detskogo kolektiva: Sistema lichnykh vzaimootnoshenii* [Psychology of a group of children: System of personal relationships], (2nd ed.). Minsk.
4. Obozov, N. N. (1979). *Mezhlchnostnye otnosheniia* [Interpersonal relationships]. Leningrad: Izd. Leningradskogo un.-ta.
5. Petrovskii, A. V. (1982). *Lichnost. Deiatelnost. Kollektiv* [Personality. Activity. Collective]. Moscow: Politizdat.

УДК 376.1-056.34: 376.016.

Босенко І. І.

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано проблему пізнавальної активності та особливості її прояву у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Теоретичний аналіз літератури показав, що у молодших школярів із ЗПР спостерігається несформованість всіх структурних компонентів пізнавальної активності, що негативно впливає на становлення їхньої особистості та зниження успішності й результативності в навчанні. Також окреслено перспективи подальших досліджень з даної проблеми.

Ключові слова: навчальна діяльність, затримка психічного розвитку (ЗПР), молодші школярі, пізнавальний інтерес, мотивація, пізнавальна активність та її особливості.

Босенко И. И.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлен анализ проблемы познавательной активности и особенностей ее проявления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Теоретический анализ проблемы показал, что у младших школьников с ЗПР наблюдается несформированность всех структурных компонентов познавательной активности, что отрицательно влияет на становление их личности и снижение результативности в учебе. Также в статье очерчены перспективы дальнейших исследований по поводу данной проблемы.

Ключевые слова: учебная деятельность, задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники, познавательный интерес, мотивация, познавательная активность и ее особенности.