



ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕХОДУ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

С. Н. Сорокоумова^{1,2}, М. С. Коробинцева³

*¹Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Москва, Российская Федерация*

*²Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук,
Москва, Российская Федерация*

*³Южноуральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. В статье представлены результаты экспериментального исследования сформированности понятийного мышления как центрального психологического новообразования младшего школьного возраста и структурного компонента психологической готовности к переходу из начальной в основную школу у младших подростков с задержкой психического развития в сравнении с их сверстниками с нормой психического развития. Период перехода из начальной школы на основную ступень образования является одним из сложнейших и имеет определенную специфику протекания у обучающихся с задержкой психического развития в сравнении со школьниками, имеющими норму психического развития. Сформированность познавательного мышления как компонента психологической готовности к обучению в основной школе у школьников с задержкой психического развития следует рассматривать как одно из важнейших условий освоения образовательного материала, дальнейшей академической успеваемости, формирования фундаментальных основ обучения в средней школе.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 302 младших подростка, обучающихся в общеобразовательных 4-х классах г. Челябинска; 86 детей из 302 имеют задержку психического развития. Исследование понятийного мышления осуществлялось с помощью методик Л. В. Тихомировой, А. В. Басова, заимствованных из «Скрининга уровня интеллектуального развития будущих пятиклассников». Для проверки достоверности полученных результатов исследования на констатирующем этапе эксперимента был применен критерий χ^2 (хи-квадрат), который позволил определить уровень статистической значимости различий между эмпирическими выборками.

Результаты исследования. В процессе исследования зафиксированы качественные различия выполнения диагностических заданий школьниками с задержкой психического развития и с нормой психического развития; определены особенности сформированности понятийно-логического, понятийно-категориального и понятийно-интуитивного компонентов понятийного мышления обучающихся с задержкой психического развития и с нормой психического развития; результаты экспериментального исследования выявили отличия в

уровне сформированности понятийного мышления младших подростков с задержкой психического развития и их сверстников с нормой психического развития, которые носят статистически достоверный характер (χ^2 эмпир. = 17,48 $p \leq 0,05$).

Обсуждение и заключения. Как показало исследование, особенности понятийного мышления младших подростков с задержкой психического развития проявляются в стойких трудностях формирования понятийной категоризации учебных понятий и терминов, что может быть связано с низким уровнем мнестических процессов и абстрагирования, а также недостаточным словарным запасом детей данной категории; более того, выявленные трудности процесса обобщения, при котором школьники с задержкой психического развития ориентируются на функциональные или ситуативные признаки, свидетельствуют о запаздывании формирования словесно-логического мышления, что может являться причиной стойких трудностей освоения предметных результатов образовательной программы.

Ключевые слова: понятийное мышление, младшие подростки, задержка психического развития, психологическая готовность к школьному обучению, переход из начальной в основную школу

Для цитирования: Сорокоумова С. Н., Коробинцева М. С. Исследование понятийного мышления младших подростков как компонента психологической готовности к переходу из начальной в основную школу // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 1. С. 12. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-12.

A STUDY OF CONCEPTUAL THINKING IN YOUNG ADOLESCENTS AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL

S. N. Sorokoumova^{1,2}, M. S. Korobintseva³

¹*Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russian Federation*

²*Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation*

³*Yuzhnouralsky State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The article presents the results of an experimental study of the formation of conceptual thinking as a central psychological neoplasm of primary school age and a structural component of psychological readiness for the transition from primary to secondary school in younger adolescents with mental retardation in comparison with their peers with normal mental development. The period of transition from primary school to the basic level of education is one of the most difficult and has a certain specificity of the course of students with mental retardation in comparison with students with normal mental development. The formation of cognitive thinking as a component of psychological readiness for secondary school education in schoolchildren with ASD should be considered as one of the most important conditions for mastering educational material, further academic achievement, and the formation of the fundamental foundations of secondary school education.

Materials and methods. The study involved 302 younger adolescents enrolled in 4th grade general education in Chelyabinsk; 86 out of 302 children have mental retardation. The study of conceptual thinking was carried out using the methods of L.V. Tikhomirova and A.V. Basov, borrowed from the «Screening of the level of intellectual development of future fifth graders». To verify the reliability of the obtained research results, the χ^2 criterion was applied at the ascertaining stage of the experiment, which made it possible to determine the level of statistical significance of differences between empirical samples.

Results. In the course of the study, qualitative differences in the performance of diagnostic tasks by schoolchildren with mental retardation and with the norm of mental development were recorded; the features of the formation of the conceptual-logical, conceptual-categorical and conceptual-intuitive components of the conceptual thinking of students with mental retardation and with the norm of mental development were determined; the results of an experimental study revealed differences in the level of formation of the conceptual thinking of younger adolescents with mental retardation and their peers with normal mental development, which are statistically significant (χ^2 empirical = 17.48 $p < 0.05$).

Discussion and conclusions. The study showed that the peculiarities of conceptual thinking of younger adolescents with mental retardation are manifested in persistent difficulties in forming a conceptual categorization of educational concepts and terms, which may be due to a low level of mnemonic processes and abstraction, as well as insufficient vocabulary of children in this category; moreover, the difficulties of the generalization process revealed, in which students with mental retardation focus on functional or situational signs indicate a delay in the formation of verbal and logical thinking, which may cause persistent difficulties in mastering the subject results of the educational program.

Keywords: conceptual thinking, younger adolescents, mental retardation, psychological readiness for schooling, transition from primary to secondary school

For citation: Sorokoumova S. N., Korobintseva M. S. A study of conceptual thinking in young adolescents as a component of psychological readiness for the transition from primary to secondary school // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13, no. 1. P. 12. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-12.

Введение

Младший подростковый возраст, определенный в специальной и психолого-педагогической литературе как 10-12 лет, является одним из сложнейших периодов развития и формирования личности. Изменения в организме, связанные с физиологическими процессами, оказывают влияние на все сферы психического развития [18]. Но данный возрастной этап осложняется еще и педагогическим кризисом, под которым рассматривается период перехода из начальной в основную школу. Ученик младших классов находится в более комфортных условиях, которые позволяют ему чувствовать себя в психологически безопасной среде. Как правило, этому способствуют сформировавшиеся внутри знакомого коллектива межличностные отношения со сверстниками и педагогами [29], меньшее количество учебных предметов в сравнении с основной школой, единые требования со стороны учителя. При

переходе из начальной школы в основное звено современный школьник оказывается в более сложном психологическом пространстве, обусловленном увеличившейся учебной нагрузкой, новыми предметами, незнакомыми педагогами. Отсутствие сформированных ценностей значимости образования, неудовлетворенность складываемыми отношениями со сверстниками и педагогами, нестабильность эмоционального состояния [12] зачастую являются причинами нарушения школьной и социальной адаптации, увеличивают нарастание тревожности и агрессии в социуме подростков [1].

Младшие подростки с задержкой психического развития (далее ЗПР) являются самой многочисленной группой из всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и широко представлены в инклюзивном образовании [2]. Типологические особенности обучающихся с ЗПР являются причиной трудностей перехода из начальной в основную школу. Избирательная, поверхностная познавательная активность, низкий уровень учебной мотивации у школьников с ЗПР приводят к стойким нарушениям формирования учебной деятельности [8; 11]. Малый объем представлений о моделях поведения обучающихся, имеющих ЗПР, обуславливает риски формирования межличностных отношений со сверстниками [24]. Отсутствие поддержки семьи, неблагоприятный климат родительских отношений являются причинами школьной неуспешности детей с ЗПР [21; 34]. Стоит отметить, что и педагоги-предметники не всегда имеют достаточно сформированные представления об особенностях психофизического развития данной категории детей, что также является предиктором риска срыва процесса перехода из начальной в основную школу [5; 33]. На фоне пролонгированной академической неуспеваемости ученики с ЗПР сталкиваются с ограниченностью социальных контактов со стороны сверстников с нормой психического развития (далее НПР) [3; 32], что ограничивает их жизненный кругозор и опыт.

Формирование психологической готовности к переходу из начальной в основную школу является одной из важнейших задач психологического сопровождения и специальным условием, которое позволит удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР и дифференцировать коррекционно-образовательный процесс [30]. Психологическая готовность является многокомпонентным понятием, включающим в себя мотивационную готовность, сформированность центральных психологических новообразований младшего школьного и младшего подросткового возраста, благополучные межличностные отношения со сверстниками и педагогами. И. В. Дубровина выделяет основные психологические новообразования младшего школьного возраста, необходимые для успешного обучения в среднем звене, такие как: произвольность, рефлексия и понятийное мышление.

Неоднородность тяжести проявления нарушений при ЗПР обуславливает различия в уровне сформированности центральных психологических образований, что подразумевает индивидуализацию и дифференциацию психологического сопровождения [2; 7]. Дифференцированное пролонгированное обучение в младшей школе детей с ЗПР усиливает различие в структурных уровнях психологической готовности [3; 9]. Таким образом, *целью исследования* является выявление уровня сформированности понятийного мышления и его качественных характеристик у младших подростков с ЗПР как обязательный компонент психологической готовности к переходу из начальной в основную школу.

Обзор литературы

Теоретический анализ специальной и психолого-педагогической литературы показал, что понятие психологическая готовность достаточно широко представлено в исследованиях, но на сегодняшний день отсутствует единое мнение в его трактовке, что связано с разнообразием самой деятельности. Общие теоретические вопросы готовности к деятельности отражены в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [16; 19]. Психологическая готовность детей к школьному обучению охарактеризована в работах Н. И. Вьюновой, Е. Е. Кравцова, Н. В. Михайловой, Н. В. Нижегородцевой, Л. Н. Уваровой. Изучение психологической готовности детей к школьному обучению с различными нарушениями психического и физического развития нашло свое отражение в трудах Н. В. Бабкиной, А. Д. Вильшанской, И. А. Коневой, И. А. Коробейникова, С. Н. Сорокоумовой [2; 3; 12; 14; 23].

Понятие *психологической готовности ребенка к переходу из начальной в основную школу* и ее компоненты раскрывается в работах М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Т. И. Юферовой [9; 15; 23]. Стоит отметить, что все авторы сходятся во мнении о многоструктурности данного понятия, о его многофакторности и сложности в изучении. В отечественной науке впервые определила компоненты психологической готовности Т. И. Юферова (1987), которая представила данное понятие как качество усвоения учебного материала и сформированность учебной деятельности. И. В. Дубровина выделила основные психологические новообразования младшего школьного возраста, необходимые для успешного обучения в среднем звене, такие как: произвольность, рефлексия и понятийное мышление. Проявления психологических новообразований являются признаками успешной социальной адаптации [6]. Одним из значимых трудов в отечественной психологии являются монографии М. Р. Битяновой (1997), в которых автор указывает на важность сформированности познавательной сферы, в том числе понятийного мышления [4]. Высокий уровень сформированности произвольности психических процессов, достаточный уровень способности к установлению причинно-следственных связей в учебной деятельности являются производными понятийного мышления [13].

Понятийное мышление является одним из видов мышления, для которого характерно использование категориальных обобщений [18; 19]. Данный вид мышления формируется в процессе обучения и является одним из важнейших показателей готовности ребенка к освоению фундаментальных естественных и гуманитарных наук [19; 20]. Л. С. Выготский отмечал формирование понятийного мышления как основную задачу в развитии индивида. Целостность понятийного мышления складывается из следующих компонентов: понятийно-интуитивное, понятийно-логическое и понятийно-категориальное мышление. Благодаря сформированности понятийно-интуитивного мышления школьник способен к выделению главного признака в выполняемом задании [17; 25]. Логические операции и умозаключения, понимание различных формул, схем, алгоритмов и правил становятся возможными благодаря достаточному уровню понятийно-логического мышления. За классификацию, структурирование материала, выделение взаимосвязей между понятиями отвечает понятийно-категориальное мышление [26].

Т. А. Власова, С. А. Домишкевич, З. И. Калмыкова, Т. Н. Князева, У. В. Ульенкова, изучая мышление младших школьников с ЗПР, пришли к выводу, что все его свойства имеют свою специфику, и прежде всего, это инертность, непродуктивность и неустойчивость [10; 21]. Нарушение анализа, затруднения в выделении ведущего признака, обобщения или равенства

у младших школьников с ЗПР носят проблемный характер. П. А. Егорова, И. Ю. Кулагина особо подчеркивают недостаточность словесно-логического мышления у обучающихся с ЗПР начальных классов [16; 23].

Таким образом, качественные характеристики понятийного мышления младших подростков с ЗПР представляют собой практический интерес, обусловленный необходимостью разработки специальных условий его формирования как компонента психологической готовности к переходу из начальной в основную школу.

Материалы и методы

Экспериментальная часть исследования проводилась в 2023-24 и в 2024-25 учебных годах на базе девяти образовательных учреждений г. Челябинска, в которых в условиях инклюзии обучаются школьники с ЗПР. В исследовании было задействовано 302 младших подростка обучающихся в общеобразовательных классах, 86 детей из 302 имеют заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии по обучению по адаптированной программе (в соответствии с ФАООП) вариант 7.2 на период обучения в 4 классе.

По результатам изучения психолого-медико-педагогической документации и психолого-педагогическому наблюдению за детьми в различной деятельности становится очевидна неоднородность данной группы. С позиции клинико-психологического подхода 16 % (14 обучающихся) имели черты гармонического психического и психофизического инфантилизма. Дети отличались более низким ростом и весом, внешне им были присущи черты более младшего возраста. Эмоциональная сфера детей данной группы характеризовалась неустойчивостью настроения, быстрой сменой эмоций. В рамках наблюдения за детьми на переменах было отмечено преобладание излишней капризности, большего количества жалоб на одноклассников. При встрече с учителями дети проявляли дружелюбие, стремились обнять педагога. В урочной деятельности демонстрировали отвлекаемость, трудности сосредоточения на задании, игровые интересы. У 7 % участников (6 детей) ЗПР можно рассматривать как задержку соматогенного характера. У двоих подростков в медицинских документах присутствует диагноз «Бронхиальная астма», у одного ребенка – «Сердечно-сосудистая недостаточность», два мальчика подвержены частым простудным заболеваниям, в связи с чем пропущено большое количество урочных часов; и один ребенок (девочка) имеет тяжелое хроническое заболевание пищеварительной системы, что требует соблюдения определенного режима приема пищи, дополнительных обследований в условиях стационара ежегодно и, соответственно, частого пропуска занятий.

У 55 % (48 детей) ЗПР обусловлена психогенным происхождением. При изучении социального паспорта класса, психолого-педагогических представлений учителя для школьного психолого-педагогического консилиума у данной группы детей выявлено наличие неблагоприятных средовых факторов, таких как гипопека, различный социальный уровень родителей, отсутствие контроля за учебной деятельностью со стороны семьи. Из 48 младших подростков данной группы 25 детей – инофоны, овладевающие русским языком как не родным и испытывающие стойкие трудности в освоении ФАООП НОО из-за языкового барьера, что позволяет обозначить причину данной формы ЗПР как средовый фактор.

У 20 % (18 детей) при изучении психолого-медико-педагогической документации был выявлен отягощенный анамнез различными патологическими ситуациями в пренатальный, перенатальный и постнатальный периоды. Также при изучении медицинских карт данной

группы детей обнаружены описанные случаи задержки психомоторного и речевого развития. Младшие подростки с ЗПР данной группы демонстрировали низкую успеваемость по всем предметам, отсутствие учебной мотивации. Крайне сложно воспринимали многоступенчатую инструкцию, требовали постоянного контроля педагога.

Исследование понятийного мышления как ведущего познавательного процесса, играющего основную роль в освоении учебного материала обучающимися 4-х классов (начало учебного года), имеющими ЗПР, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, осуществлялось с помощью методик Л. В. Тихомировой, А. В. Басова, заимствованных из «Скрининга уровня интеллектуального развития будущих пятиклассников». Данные методики направлены на исследование различных компонентов понятийного мышления, выявление особенностей данного процесса. Были использованы следующие методики:

1. Методика «Сравнение», направленная на изучение особенностей понятийно-логического компонента, исследования мыслительных операций сравнения, анализа и синтеза обучающихся. Школьникам предлагалось сравнить две пары предметов, выделить схожее между ними, записать как можно больше вариантов «общего» между двумя представленными предметами. При оценивании данной методики использовались следующие критерии: 0 баллов – отсутствие правильных ответов (низкий уровень развития понятийно-логического компонента понятийного мышления); 1 балл – один правильный ответ (средний уровень развития понятийно-логического компонента понятийного мышления); 2 балла – два правильных ответа (высокий уровень развития понятийно-логического компонента понятийного мышления).

2. Методика «Классификация» направлена на изучение у обучающихся особенностей умения обобщать, различать, сравнивать, анализировать понятия. Ученикам было предложено пять понятийных рядов, в которых одно понятие было лишним. Детям необходимо было не только определить «неподходящее» слово, но и назвать «обобщающее» слово ко всем остальным. При оценивании данной методики использовались следующие критерии: 0-2 балла (0-2 правильных ответа) – низкий уровень развития понятийно-категориального компонента понятийного мышления; 3-4 балла (3-4 правильных ответа) – средний уровень развития понятийно-логического компонента понятийного мышления; 5 баллов (5 правильных ответов) – высокий уровень развития понятийно-категориального компонента понятийного мышления.

3. Методика «Анализ отношений понятий (аналогии)» позволила оценить понятийную категоризацию, способности обучающихся к выстраиванию логических умозаключений, сравнению и выстраиванию связей между понятиями. Школьникам предлагалось провести аналогию понятий, выделить взаимосвязь между ними.

4. Методика «Способность выделять существенные признаки», направленная также на оценку понятийного-интуитивного компонента понятийного мышления. Школьникам было предложено основное слово, к которому из пяти других слов необходимо было выбрать два наиболее существенных. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл.

Процедура диагностики была проведена с учетом особенностей психофизиологического развития подростков с ЗПР. Бланковые методики проводились в подгруппе численностью 6-7 человек, что позволяло участникам экспериментальной группы быть более сосредоточенными на заданиях методики. Время выполнения заданий не превышало 20 минут. Полученные результаты исследования подвергались количественному и качественному анализу. Статистическая обработка данных выполнена с использованием компьютерной программы IBM SPSS.

Результаты исследования

Более подробно представим количественные и качественные результаты исследования понятийного мышления младших подростков, обучающихся в 4-х общеобразовательных классах (начало учебного года), имеющих ЗПР, в сравнении с их сверстниками с НПР.

Методика «Сравнение». Количественный анализ результатов исследования сформированности понятийно-логического компонента по методике «Сравнение» обучающихся 4-х классов с НПР и с ЗПР был осуществлен с помощью подсчета количественных баллов за ответы школьников (таблица 1).

Данный анализ показал, что и в группе детей с ЗПР (70 %), и в группе их сверстников с НПР (54 %) преобладает низкий уровень сформированности понятийно-интуитивного компонента понятийного мышления. Обучающиеся с данным уровнем не смогли организовать свою мыслительную деятельность, неправильно ответили на задание или не приступили к его выполнению.

Таблица 1 – Результаты исследования понятийно-интуитивного компонента понятийного мышления по методике «Сравнение» обучающихся 4-х классов с ЗПР и с НПР

Категория детей	Количество детей	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
НПР	216	56	26	47	22	116	54
ЗПР	86	3	4	23	26	60	70

Table 1 – Results of the study of the conceptual-intuitive component of conceptual thinking using the «Comparison» method of 4th grade students with mental retardation and with the norm of mental development

Category of children	Number of children	High level		Medium level		Low level	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
The norm of mental development	216	56	26	47	22	116	54
Mental retardation	86	3	4	23	26	60	70

Качественный анализ результатов исследования по методике «Сравнение» позволил выявить особенности сформированности понятийно-логического компонента понятийного мышления. При выполнении задания обучающимся необходимо было выделить и записать общие и отличительные черты предметов, дети были не ограничены в количестве письменных рассуждений. Записи обучающихся с ЗПР отличаются от их сверстников с НПР односложными ответами. На вопрос педагога-психолога «Почему ты не сделал данное задание?» ответы детей звучат так: «Не знаю, что писать», «Не могу придумать, что общего», «Не понимаю, как делать». В нескольких работах школьников с ЗПР продублированы сравниваемые слова без логических рассуждений. При сравнении понятий «книга» – «тетрадь» наиболее повторяющимися ответами детей с ЗПР были «листы», «бумага», «можно читать», «можно листать». У обучающихся с НПР присутствовали более полные и содержательные ответы, в которых были выделены существенные признаки сходства в сравнении с детьми, имеющими ЗПР: «Скрепленные корешком бумажные страницы»; «Сделаны из бумаги, есть строки, буквы». *Отличительный признак* при сравнении понятий у обучающихся с ЗПР отличался односложностью ответов, как правило, не раскрывающих

различий: «знания», «чтение и письмо», «буквы, тетрадь». Примеры высказываний детей с ННР отличались развернутостью и преобладанием правильных ответов: «книга для чтения, а тетрадь для письма и рисования»; «в книге нельзя писать, а тетрадь, наоборот, для письма», «тетрадь – личный предмет, а книга – общий».

Таким образом, анализ результатов по методике «Сравнение», проведенный с обучающимися 4-х классов с ННР и ЗПР, выявил: характерный низкий уровень обобщения и преобладание конкретного мышления у обучающихся как с нормой, так и с ЗПР; значительные трудности в подборе обобщений у обучающихся с ЗПР, что свидетельствует о недостаточном уровне развития словесно-логического мышления детей данной нозологической группы.

Методика «Классификация». Обследование по методике «Классификация», которая содержит задание на исключение из перечня лишнего понятия, показало, что большинству обучающихся с ННР (56 %) и ЗПР (50 %) свойственен средний уровень умения обобщать, различать признаки понятий, сравнивать и анализировать их (таблица 2). Вместе с тем 22 % обучающихся с ННР и 42 % обучающихся с ЗПР не смогли выделить лишнее слово ни в одной группе понятий.

Таблица 2 – Результаты исследования понятийно-категориального компонента понятийного мышления по методике «Классификация» обучающихся 4-х классов с ЗПР и с ННР

Категория детей	Количество детей	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ННР	216	47	22	122	56	47	22
ЗПР	86	7	8	43	50	36	42

Table 2 – Results of the study of the conceptual and categorical component of conceptual thinking using the «Classification» method for 4th grade students with mental retardation and normal mental development

Category of children	Number of children	High level		Medium level		Low level	
		number	%	number	%	number	%
The norm of mental development	216	47	22	122	56	47	22
Mental retardation	86	7	8	43	50	36	42

Качественный анализ результатов исследования показал, что наиболее сложным перечнем понятий, в котором было допущено большее количество ошибок у обучающихся как с ННР, так и с ЗПР, являются задания, связанные с понятиями геометрических фигур, видами устного народного творчества, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности учебной терминологии и понятий. Вместе с тем в ответах школьников с ЗПР отмечены ошибки и в более простых перечнях понятий вкусовых качеств, названий цветов, осадков. Большое количество ошибок, допущенных детьми с ЗПР, выявлено в рядах «роза, тюльпан, нарцисс, цветок, гладиолус», «горький, горячий, кислый, соленый, сладкий», «дождь, снег, осадки, иней, град», что можно объяснить ограниченностью кругозора и недостаточными знаниями в области окружающего мира.

Методика «Анализ отношений понятий (аналогии)». Количественный анализ результатов исследования по методике «Анализ отношений понятий (аналогии)» более демонстративен по количеству правильных ответов в группах детей. 21 % обучающихся с ЗПР не ответили ни на один вопрос, максимальное количество ответов у обучающихся с ЗПР

равно 8, что составляет только лишь 3 % от общего количества работ данной группы. В группе детей с ННР наименьшее количество правильных ответов набрал 1 ученик, что составило 2 % от общего количества работ, по одному ученику справились и со всеми 10 заданиями, продемонстрировав логику понятий в своих рассуждениях, что составило также 2 % от общего количества. Высокий уровень сформированности умения оценить понятийную категоризацию у обучающихся с ННР составил 9 %, тогда как в группе детей с ЗПР только 3 %. Средний уровень, который характеризуется наличием ошибок и неточностей в определении понятий в группе детей с ННР, составил 53 %, у обучающихся с ЗПР – 45 %. Низкий уровень, который характеризуется неправильным пониманием понятий и отношений между ними, выявлен у 12 % обучающихся с ННР и 41 % у детей с ЗПР. Приведем примеры большинства ошибочных ответов школьников с ЗПР: «светло-темно, притяжение-металл (правильный вариант притяжение-отталкивание); «школа-обучение, больница-доктор (правильный вариант больница-лечение); «жара-засуха, дожди-осень (правильный ответ дожди-наводнение).

Таким образом, становится очевидно, что анализ результатов исследования по методике «Анализ отношений понятий (анalogии)» показал значительные трудности в обнаружении отношений между 10 парами понятий у обучающихся как с нормой, так и с ЗПР. В ходе работы школьники с ЗПР не опирались на предыдущую аналогию как на подсказку, объясняя свой выбор достаточно примитивно, не демонстрируя заинтересованность в успешном выполнении задания. Различием между качественными результатами у данных групп является большее количество невыполненных (пропущенных) заданий у школьников с ЗПР. При выполнении данного задания прослеживается тенденция к нелогичности рассуждений, отсутствие понимание логических связей и понятийных отношений у обучающихся как с нормой, так и с ЗПР. Также в количественном соотношении в группе обучающихся с ЗПР в сравнении с детьми с ННР значительно преобладает низкий уровень сформированности умения оценить понятийную категоризацию.

Методика «Способность выделять существенные признаки». Количественные результаты обследования по методике «Способность выделять существенные признаки» показали, что в группе школьников с ННР преобладает средний уровень (41 %) способности выделять существенные признаки из понятийных рядов, тогда как в группе детей с ЗПР большая часть (49 %) обучающихся продемонстрировали низкий уровень (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования понятийного-интуитивного компонента понятийного мышления по методике «Способность выделять существенные признаки» обучающихся 4-х классов с ЗПР и с ННР

Категория детей	Количество детей	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ННР	216	52	24	89	41	75	35
ЗПР	86	13	14	29	31	44	49

Table 3 – Results of a study of the conceptual-intuitive component of conceptual thinking using the «Ability to identify essential features» methodology for 4th grade students with mental retardation and normal mental development

Category of children	Number of children	High level		Medium level		Low level	
		number	%	number	%	number	%
The norm of mental development	216	52	24	89	41	75	35
Mental retardation	86	13	14	29	31	44	49

Качественный анализ результатов исследования по методике «Способность выделять существенные признаки» показал, что группа школьников с ЗПР при выполнении задания испытывала стойкие затруднения в понимании инструкции к заданию, необходимо было больше времени для нахождения правильного ответа, было допущено большое количество неточностей в выделении наиболее существенных признаков предложенных понятий.

При подведении **итогов исследования понятийного мышления** обучающихся 4-х классов с НПР и с ЗПР был определен конечный количественный балл, суммарный по вышеперечисленным методикам и являющийся показателем сформированности понятийного мышления по уровням: 0-9 баллов – низкий уровень понятийного мышления (характеризуется большим количеством неточностей и подмен в употреблении понятий, отсутствием понимания связей между ними, неумением анализировать и обобщать собственные мысли в понятиях); 10-17 баллов – средний уровень сформированности понятийного мышления (характеризуется неточностями и немногочисленными ошибками в использовании понятий, их классификации, недостаточном умении анализировать и обобщать собственные мысли в понятиях); 18-22 балла – высокий уровень сформированности понятийного мышления (характеризуется умением логически четко выражать свои мысли в понятиях, выделять логическую связь между понятиями, умением их классифицировать, выделять общее и различное, оперировать учебными понятиями).

Представим суммарные количественные результаты исследования понятийного мышления обучающихся 4-х классов как с ЗПР, так и с НПР (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования уровня сформированности понятийного мышления обучающихся 4-х классов с ЗПР и с НПР

Категория детей	Количество детей	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
НПР	216	28	13	116	54	72	33
ЗПР	86	0	0	56	64	15	36

Table 4 – Results of the study of the level of formation of conceptual thinking of 4th grade students with mental retardation and with normal mental development

Category of children	Number of children	High level		Medium level		Low level	
		number	%	number	%	number	%
The norm of mental development	216	28	13	116	54	72	33
Mental retardation	86	0	0	56	64	15	36

Как показали количественные итоговые результаты исследования сформированности понятийного мышления у обучающихся 4-х классов, в группе детей с НПР (54 %) и в группе детей с ЗПР (64 %) преобладает средний уровень сформированности понятийного мышления. Вместе с тем важно подчеркнуть отсутствие в группе школьников с ЗПР высокого уровня сформированности понятийного мышления и наличие значительного процента (36 %) учеников с низким уровнем сформированности понятийного мышления.

Для проверки достоверности полученных результатов исследования на констатирующем этапе эксперимента был применен статистический критерий χ^2 (хи-квадрат), который позволил определить уровень статистической значимости различий

между эмпирическими выборками. Сопоставление исходных данных исследования представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Эмпирические значения χ^2 на констатирующем этапе исследования уровня сформированности понятийного мышления обучающихся 4-х классов с ННР и с ЗПР

$\chi^2_{\text{эмпир.}}$	17,48
$\chi^2_{\text{критич.}} \text{ Для } p \leq 0,05$	5,991
$\chi^2_{\text{критич.}} \text{ Для } p \leq 0,01$	9,21

Table 5 – Empirical values of χ^2 at the ascertaining stage of the study of the level of formation of conceptual thinking of 4th grade students with normal and delayed mental development

$\chi^2_{\text{empirical}}$	17,48
$\chi^2_{\text{critical}} \text{ Для } p \leq 0,05$	5,991
$\chi^2_{\text{critical}} \text{ Для } p \leq 0,01$	9,21

Проведенные вычисления показали: $\chi^2_{\text{эмпир.}}$ превышает $\chi^2_{\text{критич.}}$, что свидетельствует о преобладании значимых статистических различий в сформированности понятийного мышления обучающихся с ННР и с ЗПР.

Обсуждение и заключения

Количественный и качественный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Выявлен низкий уровень обобщения и преобладание конкретного мышления у обучающихся 4-х классов (конец учебного года) как с нормой, так и с ЗПР, что является показателем того, что обучающиеся продолжают в большинстве случаев опираться на наглядные признаки свойств и качеств предметов;
2. Выявлен низкий уровень умения оценить понятийную категоризацию предметов у школьников с ЗПР в сравнении с их сверстниками с ННР, что свидетельствует о недостаточном уровне понятийно-категориального компонента понятийного мышления детей данной группы;
3. Установлен низкий уровень сформированности именно учебных понятий у обучающихся с ЗПР в сравнении с детьми с ННР, что может являться причиной стойких трудностей в овладении образовательной программой в отношении фундаментальных предметов.

Таким образом, становится очевидно, что специфика понятийного мышления школьников с ЗПР проявляется в стойких трудностях формирования понятийной категоризации учебных понятий и терминов, что может быть связано с низким уровнем мнестических процессов и абстрагирования, а также недостаточным словарным запасом обучающихся. Более того, выявленные трудности процесса обобщения, при котором школьники с ЗПР ориентируются на функциональные или ситуативные признаки, свидетельствуют о запаздывании формирования словесно-логического мышления, что может являться причиной стойких трудностей освоения предметных результатов образовательной программы.

Список использованных источников

1. Бабкина Н. В. Проблемы социализации и формирования жизненных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья: результаты теоретико-эмпирического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 213. С. 250-260. DOI: 10.33910/1992-6464-2024-213-250-260. EDN JTRGBC.
2. Бабкина Н. В., Вильшанская А. Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования // Дефектология. 2022. № 2. С. 12-22.
3. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020. 220 с.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
5. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Цилицкий В. С., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 284-303. DOI: 10.32744/pse.2022.6.16. EDN IBWRVH.
6. Дубровина И. В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1-2 (54-55). С. 6-11.
7. Дунаева Н. И., Сорокоумова С. Н. Психологическая структура сопротивляемости личности подростков, старшеклассников и студентов: основные эмпирические результаты // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2024. № 1 (26). С. 109-117.
8. Инденбаум Е. Л. Методическое обеспечение мониторинга психосоциальной адаптированности школьников с нарушением в развитии // Специальное образование. 2024. № 1 (73). С. 85-113.
9. Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Бондаренко И. Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 17-29.
10. Кисова В. В., Карпушкина Н. В., Конева И. А. Экспериментальное формирование межличностных отношений со сверстниками у подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 379-382.
11. Князева Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. Н. Новгород, 2005. 392 с.
12. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 59 (2). С. 418-422. EDN UTGWDH.
13. Конева И. А., Захарова Э. А. Изучение динамики словесно-логических видов мышления и памяти у младших подростков с нарушениями слуха в процессе психокоррекционной работы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 209. С. 132-142.

14. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 239-252.
15. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 69-82.
16. Кулагина И. Ю. Связь учебной мотивации и психологического благополучия в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 4. С. 36-51.
17. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Мысль, 1965. 572 с.
18. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 1-5.
19. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2, № 1.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер-ком, 1998.
21. Серебрякова Т. А., Конева И. А., Елагина В. С. Взаимосвязь детско-родительских отношений и отношения ребенка к себе (на примере подросткового возраста) // Мир психологии. 2024. № 3 (118). С. 235-248.
22. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 5 (66). С. 258-268.
23. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Специфика работы психолога с деструктивной личностью // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. С. 427-430.
24. Федосеева А. М., Бабкина Н. В. Эмоциональная саморегуляция подростков с задержкой психического развития: субъектные характеристики переживания // Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов: материалы VII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. С. 276-281.
25. Шапкин Н. С. Влияние сформированности понятийного мышления на самостоятельность мышления у учащихся 3-6 классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9 (89). С. 137-141.
26. Шапкин Н. С., Казанцева В. В. Взаимосвязь понятийного мышления и навыка чтения у учащихся 3-6 классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4 (96). С. 104-108.
27. Юдина Т. А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 3. С. 31-44.
28. Cao J., Xu H., Liu H. Profiles of family and school experience and adaptation of adolescents during the transition to high school // Journal of Youth and Adolescence. 2024. Vol. 53. Pp. 2002-2015.
29. Dai H., Du N., Shi S. The impact of mindfulness-based interventions on children and adolescents' relationships with peers: a systematic review and meta-analysis // Mindfulness. 2022. No. 13. Pp. 2653–2675. DOI: 10.1007/s12671-022-01966-9.

30. Lindner K., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450.
31. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? // *European Journal of Special Needs Education*. 2021. Vol. 36, no. 3. Pp. 358-370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
32. Fredrik D. V., Becker S., Langberg D. M. Low school support exacerbates the association between peer difficulties and sluggish cognitive tempo in adolescents // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2021. Vol. 3, no. 51 (6). Pp. 1024-1038. DOI: 10.1080/15374416.2021.1923021.
33. Underwood K., Moreno-Angarita M., Curran T., Runswick-Cole K., Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhoods theory ethics and methods // *Canadian Journal of Disability Studies*. 2021. No. 9 (5). Pp. 302-327. DOI: 10.15353/cjds.v9i5.699.
34. Tomás J. M., Gutiérrez M., Pastor A. M., Sancho P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being // *Child Indicators Research*. 2020. Vol. 13, no. 5. Pp. 1597-1617. DOI: 10.1007/s12187-020-09717-9.

References

1. Babkina N. V. Problems of socialization and formation of life competencies of children with disabilities: results of theoretical and empirical research. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2024, no. 213, pp. 250-260, doi: 10.33910/1992-6464-2024-213-250-260, edn jtrgbc. (In Russ.)
2. Babkina N. V., Vil'shanskaya A. D. Special educational needs of students with mental retardation at different levels of education. *Defektologiya*, 2022, no. 2, pp. 12-22. (In Russ.)
3. Babkina N. V., Korobejnikov I. A. Psychological support for a child with mental retardation. Moscow, Nauka Publ., 2020. 220 p. (In Russ.)
4. Bityanova M. R. Organization of psychological work at school. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 298 p. (In Russ.)
5. Druzhinina L. A., Osipova L. B., Cilickij V. S., Lapshina L. M., Korobinceva M. S. Professional readiness of education specialists to implement individualization of psychological and pedagogical support for children with severe and multiple developmental disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 6 (60), pp. 284-303, doi: 10.32744/pse.2022.6.16, edn ibwrvh. (In Russ.)
6. Dubrovina I. V. Psychological culture and tasks of education in the modern school. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*, 2018, no. 1-2 (54-55), pp. 6-11. (In Russ.)
7. Dunaeva N. I., Sorokoumova S. N. Psychological structure of personality resistance in adolescents, high school students and students: main empirical results. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*, 2024, no. 1 (26), pp. 109-117. (In Russ.)
8. Indenbaum E. L. Methodological support for monitoring the psychosocial adaptability of schoolchildren with developmental disabilities. *Special'noe obrazovanie*, 2024, no. 1 (73), pp. 85-113. (In Russ.)
9. Ishmuratova YU. A., Potanina A. M., Bondarenko I. N. The contribution of conscious self-regulation, involvement and motivation to the academic performance of schoolchildren in

- different periods of study. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 17-29. (In Russ.)
10. Kisova V. V., Karpushkina N. V., Koneva I. A. Experimental formation of interpersonal relationships with peers in adolescents with mental retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2024, no. 84-4, pp. 379-382. (In Russ.)
 11. Knyazeva T. N. Psychological system for ensuring the readiness of primary school students with mental retardation for education in basic school in the context of integration into the general educational environment: dissertation of the doctor of psychological sciences: 19.00.10. Nizhny Novgorod, 2005. 392 p. (In Russ.)
 12. Koneva I. A., Karpushkina N. V. Features of personality neoplasms of adolescents with mental retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2022, no. 59 (2), pp. 418-422, edn utgwdh. (In Russ.)
 13. Koneva I. A., Zaharova E. A. Study of the dynamics of verbal-logical types of thinking and memory in younger adolescents with hearing impairments in the process of psychocorrectional work. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2023, no. 209, pp. 132-142. (In Russ.)
 14. Korobejnikov I. A., Babkina N. V. A child with disabilities: forecasting psychosocial development in a modern educational environment. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 239-252. (In Russ.)
 15. Kosareckij S. G., Mercalova T. A., Senina N. A. Overcoming academic failure: opportunities and shortcomings of Russian schools. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, vol. 26, no. 6, pp. 69-82. (In Russ.)
 16. Kulagina I. YU. The relationship between academic motivation and psychological well-being in primary school age. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2022, vol. 14, no. 4, pp. 36-51. (In Russ.)
 17. Leont'ev A.N. Problems of mental development. 2nd ed., corrected. and add. Moscow, Mysl' Publ., 1965. 572 p. (In Russ.)
 18. Lubovskij V. I. Modern problems of diagnostics of mental retardation. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2012, no. 1, pp. 1-5. (In Russ.)
 19. Prihozhan A. M. The problem of teenage crisis. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 1997, vol. 2, no. 1. (In Russ.)
 20. Rubinshtejn S. L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, Piter-com Publ., 1998. (In Russ.)
 21. Serebryakova T. A., Koneva I. A., Elagina V. S. The relationship between parent-child relationships and the child's attitude towards himself (on the example of adolescence). *Mir psihologii*, 2024, no. 3 (118), pp. 235-248. (In Russ.)
 22. Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Psychological support for students with disabilities in the context of an educational organization. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017, vol. 5 (66), pp. 258-268. (In Russ.)
 23. Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Specifics of a psychologist's work with a destructive personality. *Psihologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: sbornik materialov Vserossijskogo simpoziuma psihologov*. Ryazan, Akademiya prava i upravleniya Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniy Publ., 2019. Pp. 427-430. (In Russ.)
 24. Fedoseeva A. M., Babkina N. V. Emotional self-regulation of adolescents with mental retardation: subjective characteristics of experience. *Lichnostnye i reguljatornye resursy cheloveka v usloviyah social'nyh vyzovov: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-*

- prakticheskoy konferencii*. Stavropol, Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet Publ., 2023. Pp. 276-281. (In Russ.)
25. SHapkin N. S. The influence of the formation of conceptual thinking on the independence of thinking in students in grades 3-6. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2021, no. 9 (89), pp. 137-141. (In Russ.)
 26. SHapkin N. S., Kazanceva V. V. The relationship between conceptual thinking and reading skills in students in grades 3-6. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2022, no. 4 (96), pp. 104-108. (In Russ.)
 27. YUdina T. A. Comparative analysis of the characteristics of the social situation of development of primary school students studying in inclusive classes. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2020, vol. 12, no. 3, pp. 31-44. (In Russ.)
 28. Cao J., Xu H., Liu H. Profiles of family and school experience and adaptation of adolescents during the transition to high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 2024, vol. 53, pp. 2002-2015.
 29. Dai H., Du N., Shi S. The impact of mindfulness-based interventions on children and adolescents' relationships with peers: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 2022, no. 13, pp. 2653-2675, doi:10.1007/s12671-022-01966-9.
 30. Lindner K., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, doi: 10.1080/13603116.2020.1813450.
 31. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 358-370, doi: 10.1080/0885625 7.2020.1754547.
 32. Fredrik D. V., Becker S., Langberg D. M. Low school support exacerbates the association between peer difficulties and sluggish cognitive tempo in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2021, vol. 3, no. 51 (6), pp. 1024-1038, doi: 10.1080/15374416.2021.1923021.
 33. Underwood K., Moreno-Angarita M., Curran T., Runswick-Cole K., Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhoods theory ethics and methods. *Canadian Journal of Disability Studies*, 2021, no. 9 (5), pp. 302-327, doi: 10.15353/cjds.v9i5.699.
 34. Tomás J. M., Gutiérrez M., Pastor A. M., Sancho P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 2020, vol. 13, no. 5, pp. 1597-1617, doi: 10.1007/s12187-020-09717-9.

© Сорокоумова С. Н., Коробинцева М. С., 2025

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор; член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник, Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Москва, Российская Федерация; главный научный сотрудник; Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Российская Федерация; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Коробинцева Мария Сергеевна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южноуральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация, korobintsevams@cspu.ru

Information about the authors

Sorokoumova Svetlana N. – Doctor of Psychological Sciences, Professor; Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service», Moscow, Russian Federation; Chief Researcher; Federal State Budgetary Scientific Institution Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Korobintseva Maria S. – Senior Lecturer at the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation, korobintsevams@cspu.ru

Вклад авторов

Сорокоумова Светлана Николаевна – критический анализ, развитие методологии, формализованный анализ данных.

Коробинцева Мария Сергеевна – теоретический анализ литературы, проведение эмпирического исследования, обработка и описание результатов.

Contribution of the authors

Sorokoumova Svetlana N. – critical analysis, methodology development, formalized data analysis.

Korobintseva Maria S. – theoretical analysis of literature, empirical research, processing and description of results.

Поступила в редакцию: 17.01.2025

Принята к публикации: 20.03.2025

Опубликована: 28.03.2025