



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

**ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»**

Работа _____ к защите

(рекомендована / не рекомендована)

«_____» _____ 201__

Зав. кафедрой ОТиДО _____.

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

(подпись)

Выполнил (а):

студент (ка) _____ группы

(номер)

Фонград Екатерина Александровна

Научный руководитель:

Доктор медицинских наук, профессор

ученая степень, должность

Антипанова Надежда Анатольевна

Фамилия И.О.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

<u>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</u>	8
1.1. Психолого - педагогическая характеристика умственной отсталости	8
1.2. <u>Особенности развития восприятия, внимания, памяти, мышления школьников с легкой умственной отсталостью</u>	15
1.3. <u>Современные методы диагностики сформированности психического развития младших школьников с легкой умственной отсталостью</u>	42

Выводы по 1 Главе

<u>ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</u>	53
2.1. <u>Уровень сформированности познавательных процессов у младших школьников с легкой умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента</u>	53
2.2. <u>Программа коррекции выявленных нарушений познавательных процессов младших школьников с легкой умственной отсталостью (формирующий этап эксперимента)</u>	66
2.3. <u>Эффективность используемой программы коррекции выявленных нарушений (контрольный этап эксперимента)</u>	82

Выводы по 2 Главе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Ранняя диагностика и коррекция отклонений в развитии детей являются главным условием их эффективного обучения и воспитания, предупреждения у них тяжелой инвалидности и социальной дезадаптации. Немаловажна роль семьи, эмоционально-положительного общения ребенка с окружающими взрослыми для его психического развития. Однако для детей с отклонениями в развитии этого оказывается мало: они с самого раннего возраста нуждаются в особых условиях, обеспечивающих коррекцию нарушенных функций. В связи с особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем детстве, у них практически не происходит [15, с.58].

Особое значение эта проблема приобретает в период подготовки ребенка к школе. Проблемами умственной отсталости в нашей стране занимались многие ученые: Выготский Л.С. (1934), Ганнушкин П.Б. (1964), Гальперин П.Я. (1985), Зейгарник Б.В. (1982), Рубинштейн С.Я. (1986), Занков Л.В. (1999) и другие. Долгое время в проблеме умственной отсталости выдвигалась на первый план интеллектуальная недостаточность ребенка. Все остальные стороны личности рассматривались обычно как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта [22, с.20].

Исследования наших ученых показали взаимозависимость умственных дефектов и общих нарушений психической жизни ребенка. Выготский Л.С. в работе «Умственно отсталый ребенок» пишет: «Сравнительное исследование слабоумного и нормального ребенка показывает, что отличие одного от другого следует видеть в первую очередь не столько в особенностях самого по себе интеллекта или самого по себе аффекта, сколько в своеобразии тех

отношений, которые существуют между этими обеими сферами психической жизни, и того своеобразия путей развития, которые прodelывает это отношение аффективных и интеллектуальных процессов» [62.с.95].

Реализация человеком своей сущности невозможна без ориентации в мире, адекватного знания о нем. Познание - сложный, диалектически противоречивый процесс постепенного воспроизведения в сознании, в совокупности образов и понятий, сущности вещей и процессов, включая самого человека и жизнь общества. Результатом познавательной деятельности являются знания. Они возникают, функционируют, совершенствуются в процессе активной практической деятельности человека. Познавательные процессы в рамках деятельности выполняют роль инструментов познания окружающего мира[28, с.80].

Развитие познавательных процессов детей, обучающихся в коррекционной школе является важным условием коррекционного обучения. Объясняется это социально-гуманистическими тенденциями в современном обществе, во всем мире и в России, в частности. Умственно отсталый ребенок характеризуется исследователями общим недоразвитием и мыслительные способности, естественно формируются у него с большими задержками. Общество, же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого надо подробно исследовать вопросы формирования познавательных процессов, интересу к учебе у детей с недостатками интеллекта[40, с .5].

Психологическое развитие у умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами.

Изучением познавательных процессов умственно отсталых детей занимались такие отечественные ученые, как Л.В.Занков (1975), А.И.Липкина (1976), Е.М.Кудрявцева, И. М. Соловьев (1977), Ж.И. Шиф (1965), М.С.Певзнер (1982) и многие другие авторы[44, с. 52].

В результате актуальности рабочей гипотезой нашего исследования, явилось предположение о том, что эффективность коррекции нарушений психического развития определяет программа коррекции, учитывающая индивидуальные особенности нарушений исследуемых детей с последующей коррекцией современными методами дефектологии.

Рабочая гипотеза определила цель нашего исследования: разработка и апробация эффективной программы коррекции нарушений психической деятельности.

Цель подразумевает выполнение следующих задач:

1. Изучение научной литературы по теме исследования с целью выявления особенностей развития психической деятельности у младших школьников с легкой умственной отсталостью, современные методы диагностики и коррекции имеющихся нарушений.

2. Оценить уровень сформированности психических процессов у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента.

3. Разработка и апробация программы коррекции выявленных нарушений психической деятельности у младших школьников с легкой умственной отсталостью (формирующий этап эксперимента).

4. Оценить эффективность апробированной программы коррекции нарушений восприятия, внимания, памяти, мышления у исследуемых детей (контрольный этап эксперимента).

Объект исследования - процесс психического развития младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – программа коррекции выявленных нарушений психической деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Научная новизна исследования определяется тем, что обоснованна целесообразность использования индивидуальных особенностей психической деятельности, в разработке программ коррекции выявленных

нарушений у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Теоретическая значимость: расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях познавательного развития детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость работы определяется разработкой и апробацией эффективной программы коррекции нарушений психической деятельности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, которую возможно использовать на практике специалистами дефектологами.

В процессе исследования использовались следующие **методы:**

- теоретические: анализ данных смежных дисциплин (физиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии, психологии, педагогики, специальной педагогики и др.);
- организационные: сравнительный анализ данных о развитии детей в норме и при умственной отсталости; комплексное медико-психолого-педагогическое ведение детей с умственной отсталостью; диагностические методики.
- эмпирические: сбор и анализ анамнестических и катamnестических данных, изучение документации, представленной в ходе исследования;
- аналитико-интерпретационные: количественно-качественный анализ результатов исследования, выявление корреляционных взаимосвязей полученных данных.

Методологическая основа исследования:

Методологической основой исследования явились фундаментальные труды о теоретических и практических вопросах проблем интеллектуального развития умственно отсталых и здоровых детей Л.С. Выготский (1934), Л.В. Занков (1975), М.С. Певзнер (1982), Г.Е. Сухарева(1974), Д.Б. Эльконин

(1962), П.Я. Гальперин (1985), Дж. Пиаже (1994), В.П. Кащенко (1994) и другие[14, с. 50].

Анализ научно-методической литературы показал, что диагностикой нарушений психического развития занимались многие исследователи (Мнухин С. С., 1961; Певзнер М. С., 1966; Исаев Д. Н., 1976; Фрейеров О. Е., 1964; Долл Е. А., 1946; Michaux L, Duché D., 1957; O'Connor G., 1966).

Авторы исследующие психические процессы у умственно отсталых школьников М. Ш. Вроно (1983), А. А. Чуркина (1997) J. D. Vregman и J. C. Harris (1995).

Группа педагогов и врачей-энтузиастов (Е. В. Герье, В. П. Кащенко, М. П. Постовская, Н. П. Постовский, Г. И. Россолимо, О. Б. Фельцман, Н. В. Чехов и др.) проводила массовое обследование неуспевающих учащихся московских школ, для того чтобы выявить детей, неуспеваемость которых была обусловлена интеллектуальной недостаточностью.

База исследования. Исследование осуществлялось с 2015 по 2017 гг. на базе КГУ «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями управления образования акимата». Группу обследуемых составляли дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Обоснованность и достоверность полученных результатов проведенного исследования определяется тем, что в представленной работе автор использовал комплексный подход с использованием методов современной математической статистики. Достоверность сделанных выводов подтверждается качественной статистической обработкой данных с применением современного программного обеспечения.

Структура работы: работа включает введение, первую главу с теоретическим обзором проблемы исследования, вторая глава, включающая описание исследования и его результатов, а так же коррекционную программу, заключения, списка литературы и приложения. Для лучшего

восприятия результатов исследования представлен графический материал в виде таблиц, рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости

Психология умственно отсталого ребенка в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [16, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [65, с. 25].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившееся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой

характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности . [97, с. 648].

А.Р. Лурия (1960), В.И. Лубовский (2006), С.Я. Рубинштейн (2007), М.С. Певзнер (1982) в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно- рефлексорной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова (1975), В.Г. Петрова (2002), С.Я. Рубинштейн (2007), Ж.И. Шиф (1965) и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [12, с.40].

Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен-Финляндия; М.Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П.Гибсон–Великобритания; А. Гине, И.Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский А.Р. (1973), Лурия Л.С. (1963), Выготский (1934), Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова (1999). Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [54, с. 15].

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной

силой всего психического развития ребенка. У умственно отсталых детей потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких-либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка [51, с. 82].

Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [41, с. 4].

В современной классификации выделяют следующие степени умственной отсталости:

- тяжелая - идиотия (тяжелая, средняя, легкая формы);
- средняя – имбецильность (тяжелая, средняя, легкая формы);
- легкая – дебильность (тяжелая, средняя, легкая формы) [64, с. 59].

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе, одно и то же. Однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости можно добиться больших или меньших результатов. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна, либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения [12, с. 19].

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [66, с. 96].

Исследования А.Н.Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В.Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно

недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [17, с. 15].

При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г.Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М.Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [68, с. 5].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обзриваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное

побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенные трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются [2, с. 19].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [82, с. 4].

Это, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления- речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции и имеют своеобразные черты:

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые

дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотнесимым.

Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая».

Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле. Чрезмерная тугоподвижность и склонность застревать на одних и тех же деталях. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями). Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них - получить результат [67, с. 21].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: Нарушение соотношения между произвольным и произвольным запоминанием.

Характер произвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита [55, с. 41].

Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние

охранительного торможения [104, с. 215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания [37, с. 60].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [21, с. 86].

Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И.Пинский, А.Р.Лурия (1970) и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [82, с. 15].

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее,

причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а поэтому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [1, с. 12].

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные) [11, с. 29].

1.2. Особенности развития восприятия, внимания, памяти, мышления младших школьников с легкой умственной отсталостью

Недоразвитие познавательной деятельности основной признак, симптом умственной отсталости. Нарушения касаются, прежде всего, процессов непосредственного отражения действительности — ощущения и восприятия. У детей с пораженной нервной системой эти психические процессы формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков [19, с.13].

Замедленная, ограниченная восприимчивость оказывает огромное влияние на весь последующий ход психического развития. Замедленность восприятия сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку быстро улавливать смысл происходящего, а следовательно, давать ему необходимую оценку [92, с.67].

Ощущения и восприятия этих детей характеризуются недифференцированностью. В этой связи они часто принимают один воспринимаемый предмет за другой. Наиболее выраженная особенность восприятия умственно отсталых — инактивность этого процесса. В результате они не обнаруживают стремления разобраться во всех свойствах предъявляемого им для восприятия предмета [3, с. 31].

Ощущения и восприятия - это процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы. Каждый анализатор состоит, как известно, из трех частей: периферического рецептора (глаза, уха, кожи и т. д.), нерва-проводника и центра в коре головного мозга. Исследования академика И. П. Павлова и его школы обнаружили корковый характер процессов ощущений и восприятий и коренным образом изменили наши представления о сущности и развитии этих процессов. Если раньше зрительные восприятия рассматривали как зеркальное, аналогичное фотографии отражение объекта на сетчатке глаза, то теперь мы рассматриваем зрительный образ как комплекс условных связей, как некоторый динамический стереотип, возникающий в результате анализа и синтеза многократно повторяющихся изменчивых раздражителей [33, с. 5].

Ребенок учится смотреть и видеть. То, что он умеет своими глазами увидеть, это результат определенного жизненного опыта. Точно так же и слуховые восприятия ребенка являются следствием ранее выработанных условных связей: ребенок приучается различать и синтезировать звуки речи, музыки и т. д. Ухо ребенка - не лента магнитофона, записывающая все звуки подряд. Заостряя мысль, можно сказать, что ребенок вообще слышит не ухом, а височной областью коры мозга, и то, что он слышит, зависит от качества условных связей, сформировавшихся до данного момента в этой височной области коры. Это очень важное положение общей психологии нужно хорошо осознать, так как повседневный опыт взрослого человека создает у него иллюзию противоположного характера [106, с.23].

Детская психология располагает большим количеством экспериментальных данных, относящихся к тому, как ребенок в первые годы жизни учится смотреть и видеть, слушать и слышать, ощущать и воспринимать всеми своими анализаторами и их совокупностями. Так, например, восприятие пространства происходит благодаря совокупной деятельности зрительного, двигательного и кожного анализатора. В восприятии времени принимают участие слуховой, двигательный и интероцептивный анализаторы [61,с.13].

Внимание - необходимое условие для выполнения любой деятельности. От внимания зависит качество и результаты функционирования всей познавательной деятельности: оно обеспечивает отбор поступающей информации, сосредоточенность психической активности на деятельности или объекте, направленность и избирательность познавательных процессов. Впервые в отечественной педагогике и психологии проблема формирования внимания детей была актуализирована К.Д. Ушинским в 1868 году[59, с.9].

В.И. Лубовский, исследовавший различные аспекты внимания, рассматривал внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Он указывал на то, что внимание, прежде всего, характеризуется тем, что обращается на раздражители, затрагивающие жизненно значимые интересы личности [53, с. 61].

Большой вклад в развитие проблемы формирования внимания внесли такие выдающиеся психологи как Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л (1991), Рубинштейн С.Я (1986). Нарушения внимания приводят к нарушению поведения ребенка и его деятельности в целом. Дети с интеллектуальными нарушениями – дети, имеющие стойкое нарушение познавательной деятельности, а следовательно, и нарушения внимания[17, с.50].

Изучением особенностей внимания у детей с нарушением интеллекта занимались И.П. Павлов (1952), П.Я. Гальперин (1985), Л.С. Выготский (1934), С.Д. Забрамная (1995), В.И. Лубовский (1989).

Нейрофизиологический механизм внимания заключается в том, что оно развивается на базе ориентировочного рефлекса, направленного на создание в организме условий для восприятия изменений во внешней среде. Проявляется в локальной активации (оптимальной деятельности) определенных мозговых структур, принимающих участие в той или иной деятельности, и торможении остальных, «неработающих» функциональных систем мозга [28, с.96].

Н.С. Осипова считала, что вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. «Внимание - это направленность психической деятельности на избираемое восприятие каких-либо предметов, явлений, целенаправленное выполнение каких-либо действий. Другими словами, это сосредоточение сознания на объекте, обеспечивающее его ясное отражение» - такое определение дается в современном словаре [76, с. 11].

«Внимание – это психическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении)» [102, с. 45].

Е.С. Слепокович отмечает, что вопрос о природе внимания продолжает остро дискутироваться в наши дни. Один из моментов обсуждения - старая альтернатива: является ли внимание самостоятельным процессом, или оно - сторона, аспект любой психологической деятельности. В зарубежной когнитивной психологии эта альтернатива представлена сторонниками теории внимания как специального процесса блокировки, или фильтрации информации, который обеспечивается работой особого блока, и сторонниками идеи о том, что внимание есть проявление работы всей системы переработки информации [96, с. 143].

В отечественной психологии также присутствуют оба направления: «внимание - направленность и сосредоточенность любой деятельности», как сказала Е.З. Безрукова и «внимание - специальная деятельность контроля» по П.Я. Гальперину. Оба определения отражают деятельностный подход к

вниманию. В то же время они, как уже отмечалось, достаточно альтернативны [15, с. 13].

В работах В.Х. Абрамович встречается ряд идей, непосредственно относящихся к проблеме внимания. Внимание, по В.Х. Абрамовичу, не есть самостоятельная сущность, к которой можно прибегать для определения других психологических феноменов. Оно само нуждается в объяснении. Традиционное перечисление факторов, влияющих на привлечение и удержание внимания, не помогает вскрыть истинных механизмов этого явления [8, с. 212].

Ю. И. Барашнев в своих работах писал, что внимание нельзя изучить в «чистом виде», оно не самостоятельное явление и неотделимо от других психических процессов и состояний [6, с. 72].

В.А. Крутецкий в своих работах предполагал, что внимание само по себе не есть такой же психический процесс, каким являются, например, восприятие, запоминание, мышление или воображение. Мы можем воспринимать, запоминать, мыслить, но не можем быть «заняты вниманием». Внимание – это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности [45, с. 34].

Д.Лич отмечал, что с тех пор как психология стала отдельной областью знания, психологи самых разных направлений единодушно отрицают внимание как самостоятельную форму психической деятельности [51, с.57].

Когда внимание отрицают вместе с другими психическими функциями, это не затрагивает его в частности. Когда же внимание отождествляют с другими психическими явлениями и процессами, то в этом уже проступают реальные трудности проблемы внимания - невозможность выделить его как самостоятельную форму психической деятельности. Анализ этих трудностей приводит к заключению, что в основе самых разных взглядов на природу внимания лежат два кардинальных факта:

Внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И про себя, и по внешнему наблюдению оно открывается как направленность,

настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности [51, с. 33]. Внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем именно наличие характерного продукта служит доказательством наличия соответствующей функции (даже там, где процесс ее почти совсем не известен). У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной функции психической деятельности [74, с. 224].

Л. Выготский отмечал также, что традиционная психология определяет внимание как такую деятельность, при помощи которой нам удается расчленивать сложный состав идущих из нас извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу нашей активности и тем самым облегчить ее проникновение в сознание. Благодаря этому достигаются особые отчетливость и ясность, с которыми переживается эта выделенная часть [17, с. 144].

В развитии внимания у ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с умственным развитием ребенка [34, с.5].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что внимание - сторона всех познавательных процессов сознания, и при том та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект. Внимание – это динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную связь психической деятельности с определенным объектом, на котором она, как в фокусе, сосредоточена. Внимание - это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект

познавательную деятельность [92, с. 54].

Говорить о внимании, его наличии или отсутствии можно только применительно к какой-либо деятельности - практической или теоретической. Человек внимателен, когда направленность его мыслей регулируется направленностью его деятельности, и оба направления, таким образом, совпадают [там же, с. 55].

Элементарным проявлением внимания является реакция сосредоточения, когда ребенок как бы устанавливает свой анализатор так, чтобы лучше воспринимать сигнал. На 2-3 недели жизни у младенца можно заметить слуховое сосредоточение при громком звуке, когда ребенок замолкает и прекращает движения. На 3-4 неделе жизни наблюдается зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое при его разговоре с ребенком. Новорожденный, конечно, не понимает, что ему говорят, но прислушивается. В конце первого месяца жизни ребенок ориентируется на новые достаточно сильные раздражители, например, задерживает взгляд на необычном предмете [78, с. 356].

Т.А. Власова отмечала, что в раннем детстве развитие внимания происходит при освоении ходьбы, предметной деятельности и речи. Самостоятельная ходьба делает для ребенка доступной широкую область предметов, расширяя круг его внимания. Перемещение в пространстве открывает для малыша новые возможности: он сам выбирает объект, на который направляет внимание [14, с. 17].

С.Я. Рубинштейн в своих работах писала, что при постижении речи у малыша возрастает внимание к слову, его значению. Ребенок внимательно слушает короткие стихотворения, сказки, песенки [92, с. 138].

При рассмотрении процесса внимания выделяют следующие его функции:

- Активизация необходимых и торможение ненужных в данный момент психических и физиологических процессов.
- Целенаправленный организованный отбор поступающей информации –

основная селективная функция внимания.

- Удержание, сохранение обзоров определенного предметного содержания до тех пор, пока не будет достигнута цель.
- Обеспечение длительной сосредоточенности, активности на одном и том же объекте.
- Регуляция и контроль протекания деятельности.

По характеру происхождения и по способам осуществления выделяют три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное [90, с.87].

Е.И. Рогов считал, что непроизвольное внимание обращается на что-то без намерения сделать это и не требует волевых усилий [89, с.236].

Непроизвольное внимание, наиболее простое и генетически исходное, называют также пассивным, вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. Деятельность захватывает человека в этих случаях сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности и неожиданности. Человек невольно отдается воздействию на него предметам, явлениям выполняемой деятельности [13, с. 39].

В.А. Крутецкий подчеркивал, что непроизвольное внимание возникает, во-первых, вследствие внешних причин – особенностей действующих на нас раздражителей и, во-вторых, вследствие внутренних побуждений, направленности личности [45, с. 190].

Функция непроизвольного внимания – быстрая и правильная ориентация человека в меняющихся условиях среды, выделение тех ее объектов, которые могут иметь наибольший в данный момент жизненный смысл. К особенностям действующих на человека раздражителей относятся следующие:

- Сила и неожиданность раздражителя.
- Новизна, необычность, контрастность раздражителя.
- Подвижность объекта [98, с.99].

Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Причины произвольного внимания социальные: оно не созревает в организме, а формируется у ребенка во время его общения с взрослыми. Именно благодаря наличию произвольного внимания человек способен активно, избирательно «извлекать» из памяти нужные ему сведения, выделять главное, существенное, принимать правильные решения, осуществлять задачи, возникающие в деятельности [49, с. 119].

А.А. Осипова в своих работах отмечала, что на возникновение произвольного внимания оказывают влияние два фактора: объективный и субъективный. Влияние объективного заключается в том, что внимание привлекают, «притягивают» к себе объективные особенности предметов и явлений их интенсивность (громкий звук, яркий цвет), новизна (автомобиль на солнечных батареях в глухой африканской деревне), динамичность (движущийся объект на фоне неподвижных), контрастность (человек очень высокого роста в окружении малышей) [76, с. 54].

В.А. Крутецкий писал, что поддержание устойчивого произвольного внимания у учащихся зависит от ряда условий:

- Осознание долга и обязанности в выполнении данной деятельности.
- Отчетливое понимание конкретной задачи выполняемой деятельности.
- Привычные условия работы.
- Возникновение косвенных интересов.
- Создание благоприятных условий для деятельности, т.е. исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (телевизионные передачи, громкая музыка, шум) [45, с. 191].

С.А. Рубинштейн проводя исследование, сделал вывод, что, различая произвольное и непроизвольное внимание, не следует отрывать одно от другого и внешне противопоставлять их друг другу. Учет их взаимосвязи имеет центральное значение для правильного теоретического отображения реального протекания процессов внимания и для практической правильной

организации работы, в частности учебной [92, с.117].

Ряд психологов выделяют еще один вид внимания - послепроизвольное, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и требует первоначальных волевых усилий, но затем человек как бы «входит» в работу: интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. В отличие от непроизвольного внимания послепроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. В то же время оно не сходно и с произвольным вниманием, так как здесь нет или почти нет волевых усилий. Послепроизвольное внимание характеризуется длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда [31, с. 115].

Внимание характеризуется различными свойствами или качествами. К ним относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение, переключение внимания. Объем внимания – количество объектов (или их элементов), воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью и отчетливостью. Чем больше предметов или их элементов воспринимаются одновременно, тем больше объем внимания и тем более эффективной будет деятельность [63, с.165].

Объем внимания – величина индивидуально меняющаяся, и классическим показателем объема внимания у детей является цифра 3 ± 2 . Для ребенка младшего школьного возраста каждая буква является отдельным объектом. Объем внимания начинающего читать ребенка очень мал, но по мере овладения техникой чтения приобретение опыта увеличивается и объем внимания, необходимый для беглого чтения. Для увеличения объема внимания необходимы специальные упражнения. Основное условие расширения объема внимания – наличие навыков и умений систематизации, объединения по смыслу, группировки воспринимаемого материала [70, с. 18].

Устойчивость внимания – его временная характеристика – это

длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Устойчивость сохраняется в практической деятельности с предметами, в активной умственной деятельности. Устойчивое внимание сохраняется в работе, которая дает положительные результаты, особенно после преодоления трудностей, что вызывает положительные эмоции, чувство удовлетворения. Показателем устойчивости внимания является высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени. Устойчивость внимания характеризуется его длительностью и степенью концентрации. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения:

- первоначальное вхождение в работу;
- достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путем волевых усилий;
- снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости [26, с. 80].

Переключение внимания – сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации [22, с.125].

Переключение внимания всегда сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Переключение внимания проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одного вида деятельности к другой, от одного объекта к другому, от одного действия к другому. Возможны различные причины переключения внимания: требования выполняемой деятельности, включение в новую деятельность, усталость [4, с. 156].

Л.С. Выготский в своей теории опосредствованного характера высших психических процессов рассматривал слабость произвольного внимания у

детей с интеллектуальными нарушениями как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л.С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а, в конечном счете — самообладания, как стадии овладения собственным поведением [17, с. 204].

Уровень развития внимания учащихся коррекционной школы весьма низок. Дети с интеллектуальными нарушениями смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [36, с. 76].

Память – это отражение прошлого опыта человека, сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом. Продуктивность памяти во многом зависит от состояния восприятия, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы. В свою очередь, нарушения в деятельности памяти негативно отражаются на становлении и развитии этих процессов [10, с.325].

Память – это когнитивный процесс, состоящий в запоминании, сохранении, восстановлении и забывании приобретенного опыта. В наиболее простой форме память реализуется как узнавание ранее воспринимавшихся предметов, в более сложной форма предстает как воспроизведение в представлении предметов, которые не даны в настоящее время в актуальном восприятии. Узнавание и воспроизведение также могут быть произвольными и непроизвольными. Человек имеет возможность овладеть опытом прошлых поколений, применить свой личный опыт в практической деятельности,

расширять свои знания, совершенствовать навыки и умения. Развитие памяти человека, особенно детской памяти основных ее процессов, основных характеристик памяти происходит в процессе разнообразных видов деятельности [11, с. 16].

Память учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), и сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность). Быстрее чем в норме утрачиваются и видоизменяются представления памяти. Проблема памяти умственно отсталых детей и школьников относится к числу наиболее разработанных вопросов специальной психологии [5, с.59].

Экспериментальное исследование памяти умственно отсталых детей в нашей стране было начато под влиянием идей Л.С. Выготского. В свете выдвинутой им теории культурно-исторического развития психики были проведены работы по изучению непосредственного запоминания (Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев). Авторы указывают на то, что в основе памяти лежат физиологические процессы, которые у человека протекают в полушариях головного мозга. Всякое поражение коры в той или иной мере нарушает возможность выработки новых навыков. Расстройство памяти вызывается обычно нарушениями нормального функционирования коры [29, с.165].

Как показали исследования В. И. Загвязинского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют своевременно воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [30, с. 201].

Особенности воспроизведения материала умственно отсталыми детьми изучались многими психологами (Л.В. Занков (1948), Г.М. Дульнев, А.И. Липкина, М.М. Нудельман, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев и др.).

Многочисленные исследования показали недостаточность памяти, как в отношении запоминания, так и сохранения и воспроизведения информации (Г.М. Дульнев, (1948); Л.В. Занков, (1935, 1949); Д.Н. Исаев, (1982) и др. [35, с.116]).

Цикл работ был посвящен изучению узнавания объектов и изменения зрительных представлений при их актуализации умственно отсталыми детьми. Было обнаружено, что ученики с нарушением интеллекта весьма своеобразно воспринимают предъявляемый им материал. В процессе нарушенного восприятия объекта происходит его узнавание. М.Х. Сапатаева подчеркивала мысль о том, что воспринимая и узнавая предмет, ребенок обычно дает ему словесное обозначение. Образ воспринимаемого объекта связывается со словом, речью, и это имеет принципиальное значение для всей деятельности узнавания [99, с. 18].

В 50–60 годы были продолжены исследования памяти умственно отсталых школьников. В этот период внимание психологов было направлено на воплощение в конкретных исследованиях принципа единства сознания и деятельности, на определение факторов, влияющих на эффективность мнемической деятельности. В эти годы в русле проблемы памяти вели свои исследования Х.С. Замский, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский и другие [81, с. 59].

Изучая особенности произвольного запоминания учащимися специальной (коррекционной) школы, Б.И. Пинский выявил его зависимость от работы, выполняемой учеником. Им обнаружено, что если деятельность, в которой осуществляется произвольное запоминание, носит активный характер, требует от олигофренов интеллектуальных усилий, то резко возрастает продуктивность запоминания. В этих условиях его успешность может превышать успешность произвольного запоминания, выполнение которого не требует высокого уровня умственной активности. Установлено, что успех произвольного запоминания существенно зависит не только от характера выполняемой задачи, но и от ориентировки в ней учащихся специальной (коррекционной) школы [82, с. 56].

Непроизвольное запоминание – это запоминание материала без постановки цели запомнить и без специальных, направленных на это усилий. Непроизвольно может запечатлеться то, что многократно повторяется.

Произвольное запоминание характеризуется, прежде всего, тем, что она направлена на запоминание определенных объектов, связана с тем, что человек ставит перед собой цель запомнить – вспомнить[77, с.214].

Полученные в исследованиях данные были очень значимы для специальной психологии и педагогики, поскольку, с одной стороны, они опровергали существовавшее до того времени мнение, что произвольное запоминание всегда более продуктивно, чем непроизвольное. С другой – дополнили характеристику памяти учеников-олигофренов ранее неизвестными сведениями, вскрыли новые факторы, влияющие на продуктивность мнемической деятельности этих детей[13, с.3].

В эти же годы осуществлялся ряд работ, направленных на изучение особенностей преднамеренного и непреднамеренного запоминания разного материала умственно отсталыми школьниками (А.В. Григонис). Проведено исследование вопроса влияния разных способов восприятия словесного материала на его запоминание (Н.К. Сухотина) и на запоминание разного по сложности и структуре вербального материала [11, с. 360].

Разделение памяти на кратковременную и долговременную позволяет характеризовать особенности деятельности памяти непосредственно после приема информации или через определенный временной интервал. Кратковременной памятью принято считать такую мнемическую деятельность, которая обеспечивает сохранение материала на малый срок (от нескольких секунд до нескольких минут) после однократного ознакомления с ним[7, с.56].

Долговременная память предполагает сохранение материала на длительный срок, часто при неоднократном его восприятии и использовании специальных приемов заучивания. Исследованием особенностей

кратковременной и долговременной памяти умственно отсталых детей занимались В.Л. Подобед, И.М. Соловьев, В.А. Сумарокова [13, с.74].

Важной характеристикой кратковременной памяти является ее объем, показывающий, какое количество материала (слов, цифр, предложений и пр.) можно повторить без единой ошибки тотчас же после его однократного восприятия. Исследования дали возможность увидеть, что объем кратковременной памяти умственно отсталых детей намного меньше, чем объем памяти учащихся массовой школы [32, с. 45].

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7-8 лет обучения[39, с.28].

Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала у умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей[69, с.124].

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала, к их числу относится исследованный и разработанный Ж.И. Шиф принцип разнообразия при повторении учебного материала [79, с. 56].

Эти основные, пользуясь термином Л. С. Выготского, ядерные свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения - отчетливо видны педагогам [17, с. 16].

Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти, как таковой. Указанные недостатки обычно оценивают в сочетании с умственной

недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью[95, с.45].

Некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого "забывшего" урок ученика на место, как он спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое. Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала[18, с. 145].

Процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом опосредствованное запоминание осмысленного материала-это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях ее развития. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более широко пользуется опосредствованными

способами запоминания. Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А. Н. Леонтьева. В том же исследовании показано, что опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям [50, с. 34].

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л. В. Занков, Х.С. Замский, Б. И. Пинский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах или явлениях, ранее ими воспринятых (М. М. Нудельман), обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления [17, с.174].

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленивают их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями [25, с.61].

Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание. Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с

так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала [20, с.35].

Тем или иным путем воспринятая информация фиксируется памятью кратковременной, а затем с помощью разнообразных приемов запечатлевается в долговременной памяти. Рядом исследователей (Л.А. Занковым, Б.И. Пинским, И.М. Соловьевым) было показано, что самое большое количество материала забывается умственно отсталыми детьми в первый же момент после его восприятия. Объем их кратковременной памяти невелик, далее интенсивное забывание происходит в первые сутки после знакомства с материалом. После чего в течение 2–3 недель идет значительное забывание. Соответственно, возрастает количество ошибочно включенных в репродукцию элементов, которые оказываются очень устойчивыми и повторяются в последующих воспроизведениях в большом количестве случаев (В.Г. Петрова) [81, с. 44].

Зрительная память, представляет собой определенную структуру, элементами которой являются, в основном, память на эти признаки. Изучение зрительной памяти умственно отсталых детей было проведено В.Ф. Шалимовым. Мнемическая деятельность умственно отсталых и нормально развивающихся детей имеет общие тенденции в своем развитии. Так, в структуре зрительной памяти у изучавшихся групп детей наиболее сформированными являются память на местоположение и цвет, менее – на форму и величину[10, с.48].

Одна из характерных особенностей развития памяти умственно отсталых школьников – отклонение от наблюдаемого у нормально развивающихся детей соотношения между произвольными и непроизвольными процессами. Дети с пониженным интеллектуальным уровнем не всегда точно понимают поставленную задачу, часто не могут правильно запомнить инструкцию на тот или другой характер запоминания (дословного, основных мыслей, последовательности действий) [27, с 31].

Не все то, что сохраняется в памяти человека, может быть воспроизведено и, тем более, воспроизведено достаточно полно, не искажено, связано, последовательно. Характерная особенность умственно отсталого ребенка – неумение правильно самостоятельно организовать припоминание материала[48, с.159].

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью [75, с.58].

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота запоминания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала[83, с.75].

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний. Известно, что воспринятый материал необходимо многократно повторять для наиболее прочного его запоминания. Для того чтобы запомнить тот или иной материал ученикам специальной (коррекционной) школы, особенно младших классов, требуется значительно большее число повторений, чем их нормально развивающимся сверстникам (Г.М. Дульнев, Т.В. Егорова, И.М. Соловьев, Б.И. Пинский и др.) [94, с. 76].

В целом ряде исследований (И.В. Белякова, А.В. Григонис, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков) отмечается, что повторение служит более эффективным средством запоминания материала для старших умственно отсталых школьников, чем для младших. Это связано с тем, что у учащихся младших классов специальной школы VIII вида отсутствуют необходимые навыки самоконтроля[91, с.74].

По мнению Б.И. Пинского, память играет исключительно важную роль в жизни человека. Без запечатления в памяти того, что мы воспринимаем, переживаем и делаем, невозможна сознательная человеческая деятельность. Усвоение знаний, приобретение навыков и умений – все это неразрывно связано с работой памяти. Память умственно отсталых детей формируется в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормальных детей [82, с. 33].

Нельзя добиваться успешного усвоения и прочного закрепления в памяти этих детей предусмотренных учебной программой знаний и навыков, если не проводить соответствующей коррекционной работы, направленной на ослабление дефектов умственного развития, присущих каждому из них[24, с.48].

Развитие мышления аномальных детей подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей [15, с. 93].

Характеризуя мышление умственно отсталых детей, нужно акцентировать внимание на стереотипности, тугоподвижности этого процесса, его совершенно недостаточную гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания[87, с.168].

У умственно отсталого ребенка наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого он плохо понимает смысл

разговоров членов семьи, содержание сказок, которые ему читают, не может быть участником игр, так как не понимает необходимых указаний и инструкций; к нему реже обращаются с обычными поручениями, так как ребенок не может понять их смысл [84, с.145].

Из-за дефектов восприятий ребенок накапливает чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и "обесцвеченность" представлений умственно отсталых детей описана М. М. Нудельманом. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими [55, с. 50].

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление [43, с.166].

Ж. И. Шиф и В. Г. Петрова пишут, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщений [79, с. 87].

В книге "Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы" приводится большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций умственно отсталых детей (синтез, анализ, сравнение и т. д.). Так, например, М. В. Зверева и А. И. Липкина пришли к выводу, что умственно отсталые дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство [46, с. 48].

Профессор Л. В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние

признаки, не выделяя существенных признаков. Их суждения относительно сравниваемых предметов строятся иногда по типу: "Воробей серенький, а ворона каркает"; иначе говоря, суждение имеет форму сравнения, а по сути таким сравнением не является [39, с. 83].

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей - слабость обобщений - проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение грамматики и арифметики - предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, - представляет для умственно отсталых детей наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых общих понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов. В то же время как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что ученики вспомогательной школы довольно быстро развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых [44, с.201].

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны умственно отсталым младшим школьникам. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У умственно отсталых учащихся недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В младшем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения [62, с 234].

Большие трудности вызывают у учащихся 1—4 классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Особенно сложными оказываются задания, требующие от детей словесно-

логического мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, школьники далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок. Они часто не понимают даже несложные, предназначенные для нормально развивающихся дошкольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Умственно отсталые ученики воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними [47, с.152].

Мыслительные процессы у умственно отсталых школьников протекают весьма своеобразно. Так, выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка. Так, рассматривая чучело вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее туловища, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они отмечают величину птицы [60, с. 46].

Анализ объектов оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого — по его вопросам. В тех случаях, когда учащиеся под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Внимание детей сосредоточивается на отдельных действиях, которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. Значительные положительные сдвиги можно наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов.

Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, беспорядочное название того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного[73, с.352].

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенной последовательности, характеризовать воспринимаемый объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, и, продолжая анализ, указывать второстепенные детали. Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета. Еще большие трудности представляет для школьников сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравнение предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случаях — выявление их тождества. Ученики 1-2 классов обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, и не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства[19, с.147].

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки. Например, ученик говорит: "Эта чашка — большая, а у этой — цветочек синенький. Они разные". Фактически у первого предмета выделена величина, у другого — наличие украшающего рисунка [86, с. 76].

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, т.е. выполняют в какой-то мере сходное, но иное задание. Или, начав сравнение, ученик, как и в только что описанном случае, переходит на анализ одного из предметов и, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия и получаемые результаты, совершенно не замечает этого. В русской специальной психологии такое явление обозначается термином

"соскальзывание". Ребенок как бы не удерживается в русле сложного для него задания и произвольно заменяет его более простым, тем самым, облегчая свою умственную деятельность[80, с.186].

Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей - трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофренопедагогикой приемов обучения. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядного показа к словесно логическому обобщению[71, с.375].

Особенности наглядного мышления учащихся вспомогательной школы были изучены Ж. И. Шиф с помощью удачно найденной ею экспериментальной методики. Была использована занимательная задача, суть которой заключалась в том, что дети должны были найти среди десяти данных им предметов те, которые могли бы быть использованы, т. е. выполнять роль отсутствующих в наборе трех предметов - кружки (первая задача), молотка (вторая задача) и пробки (третья задача). Исследованные ученики массовой школы, решая эту задачу, вначале искали предметное сходство между имеющимися и заданными объектами, иногда предлагали воображаемые способы переделки, изменения имеющихся в наборе предметов, а на последнем, более трудном этапе устанавливали сходство по признаку функциональной пригодности, т. е. по пригодности имеющегося объекта к выполнению новой роли (например, наперсток в роли чашки). Учащиеся 3 класса специальной школы пользовались преимущественно способом выделения сходства по функциональному признаку и не вносили предложений о возможности преобразования предметов. Ученики 3 класса специальной школы уже заботились об установлении предметного сходства, а ученики 4 класса могли решать задачу двумя способами и находить большое число объектов, сходных с заданными[79, с. 109].

Из этих данных Шиф делает выводы об особенностях и недостатках наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы

недостаточно динамичны, недостаточно направленно преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение [79, с. 112].

Одной из важнейших трудных проблем, от положительного решения которых зависит оптимальное развитие мышления умственно отсталых детей, является вопрос о переходе от наглядного чувственного познания к словесно-оформленному, логическому, обобщенному. В исследовании В. Г. Петровой содержится наиболее удачный ответ на этот вопрос. Она отметила, что на уроках учителя вспомогательной школы часто ограничивают наглядные приемы объяснений только показом предметов. Иначе говоря, учитель обращается только к зрительному анализатору детей [81, с.47].

В. Г. Петрова организовала экспериментальные уроки иначе. Детям были розданы подлежащие сравнению предметы. Учащимся предлагалось сравнить два предмета, выполнив для этого различные практические действия. Так, например, для того чтобы установить сходство между кружкой и пузырьком, дети должны были налить в них воду, обвести карандашом на бумаге их дно, погладить их стенки, а для того чтобы установить различия этих предметов, детям предлагалось попытаться прикрыть оба предмета резиновой пробкой, измерить их высоту, определить уровень воды и т.д. [там же, с.48].

Мышлению учащихся вспомогательных школ свойственны и другие особенности. К ним, в частности, относится непоследовательность мышления. Особенно ярко эта черта выражена у тех умственно отсталых детей, которым свойственна быстрая утомляемость. Начав правильно решать задачу, они нередко "сбиваются" с правильного пути из-за случайной ошибки или случайного отвлечения внимания каким-либо впечатлением. Такие дети, неплохо приготовив домашнее задание, при ответе могут потерять нить мысли и заговорить о чем-либо, не имеющем отношения к делу. В иных

случаях нарушения логики суждений возникают из-за чрезмерной тугоподвижности, вязкости интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях[40, с.86].

И. М. Соловьев, Б.П. Пузанов исследовавшие мышление умственно отсталых детей при решении арифметических задач, обнаружили у них тенденцию к стереотипному мышлению. Эта тенденция проявлялась в том, что каждую новую задачу дети пытались решать по аналогии с предыдущими. При подобной "вязкости" мышления также неизбежны какие-то нелогичные скачки, переходы от одного к другому. Длительно задержавшись мыслью на множестве деталей, ребенок все же вынужден перейти к следующему суждению это происходит в виде скачка, затем ребенок снова увязает в деталях, подробностях [87, с. 38].

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Ж. И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимают ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения [79, с. 217].

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это означает, что ослаблена регулирующая функция мышления. Этот недостаток тесно связан с так называемой некритичностью мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки, умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставить свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название некритичности мышления. Указанная

особенность мышления в большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям [93, с.296].

1.3. Современные методы диагностики сформированности психического развития младших школьников с легкой умственной отсталостью

В целях всестороннего и целостного изучения детей дефектологи и другие педагоги тщательно изучают анамнестические данные, документацию, представленную на ребенка, проводят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование [9, с. 121].

Одним из методов обследования является сбор анамнестических сведений. В беседе с родителями устанавливается история развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить характер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличие отягощающих наследственных факторов), условия семейного воспитания. Данные, представленные матерью, должны быть проверены [35, с. 8].

Намечая схему исследования ребенка, Л. С. Выготский предупреждал о том, что собирать надо только факты и тщательно их истолковывать. Толкование их должно быть динамическим и типологическим. Анализируя историю развития ребенка, необходимо вскрыть причинно-следственные зависимости. Квалифицируя наблюдаемые в данный момент явления и факты, важно наметить путь и характер дальнейшего развития ребенка [38, с. 52].

Таким образом, изучение детей в медико-педагогических комиссиях должно быть не только диагностическим, но и прогнозирующим, поэтому в

задачу членов комиссии входит выработка конкретных рекомендаций педагогической и медицинской коррекции дефектов развития ребенка. Все эти положения Л. С. Выготского являются определяющими в работе по изучению детей и представляют ценный вклад в отечественную науку[42, с.214].

Отечественными дефектологами разработан такой порядок обследования детей, при котором обеспечивается их всестороннее и глубокое исследование. Оно включает:

- проверку сохранности слуховой функции;
- проверку состояния вибрационной чувствительности;
- проверку сохранности зрительного анализатора;
- проверку состояния речи;
- проверку двигательной сферы;
- проверку уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов;
- наблюдение за поведением.

Отмечаются принципиальные различия в поведении, деятельности, развитии игры детей разной категории. В соответствии с особенностями психики детей предлагаются и методы обследования.

Необходимо помнить, что обследование детей дошкольного возраста должно проводиться в форме игры, задания должны быть конкретными, привлекающими внимание, небольшими по объему, так как дети еще неспособны к длительному напряжению. Следует сохранять контакт с ребенком и его желание заниматься до конца обследования [56,с. 13].

Ведущим методом при изучении детей является наблюдение за их игрой. Реакция ребенка на игрушки, стойкость интереса, возможность самостоятельно организовать игру, важные показатели умственного развития. В игре проявляется и осознанность действий, их целенаправленность, рациональность, координированность. На игровом материале можно исследовать восприятие ребенком величины, формы, цвета,

представления о количестве, способность к обобщению. В игре выявляются волевые и эмоциональные качества [18,с. 102].

Для умственно отсталых характерны слабо выраженный интерес к игрушкам, наличие стереотипных действий, беспорядочность и нецеленаправленность игры, отсутствие творческих замыслов. Умственно отсталые дети затрудняются назвать то, чем в данный момент заняты. Их действия не соотносятся с речью. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стимулировании и контроле за ее ходом, так как возможно «соскальзывание» с правильно начатого выполнения задания. В процессе работы умственно отсталые часто отвлекаются, не проявляют волевых усилий. Они не умеют использовать предлагаемую им помощь. К результатам работы не критичны. Нет выраженной эмоциональной реакции на успех и неудачу [67, с. 16].

Для того чтобы обследование детей было всесторонним, необходимо иметь в медико-педагогических комиссиях такое оборудование, которое бы позволило исследовать разные стороны психической деятельности ребенка. С этой целью используется как игровой материал, так и специальные экспериментально-психологические методики [85, с.98].

У умственно отсталых детей отмечается пассивность в ходе работы. Необходимо стимулировать их деятельность и следить за ходом выполнения задания. Направление внимания, постоянное побуждение, контроль--обязательные условия, обеспечивающие работу такого ребенка. Самостоятельность и самокритичность в работе умственно отсталых значительно снижены. Практические задания, выполненные по образцу и без опоры на образец, у умственно отсталых не имеют существенных различий, так как эти дети не умеют анализировать образец, сравнивать с ним свою работу[92,с. 25].

Для исследования внимания, зрительной памяти. Перед ребенком раскладываются в ряд 4-5 картинок, а затем просят ребенка закрыть глаза и убирают одну картинку. Затем ребенок должен найти эту картинку среди

трех предложенных. Можно провести эту игру с игрушками. С этой же целью предлагается игра «Что забыли нарисовать?» (заяц без уха, собака без лапы и т. д.) [88, с.452].

Для исследования мышления перед ребенком кладут три картинки в ряд (стол, хлеб, пальто) и под ними вместо инструкции соответствующие изображения (стул, бублик, шапку). После этого ребенок должен сам разложить остальные картинки. Это невербальная классификация исследует не только мыслительные операции детей, но и запас общих представлений [111, с.169].

В предложенный комплекс методик Мастюковой Е.М. включено 8 заданий для детей 6-7 лет. Эти задания помогут выявить некоторые особенности психического развития ребенка и в определенной мере прогнозировать его школьное обучение [62, с.357].

Картинка с изображением нелепой ситуации предъявляется в течение 30 секунд, при этом фиксируются все проявления ориентировочной деятельности ребенка. При общей оценке работы учитываются выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов, свидетельствующих о понимании ситуации [88, с.91].

Заучивание 10 слов. Здоровым детям 5-7 лет рекомендуется четырехкратное предъявление односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу. На это задание уходит 5-6 минут. При первом предъявлении эти дети воспроизводят в среднем 4-5 слов, при четвертом-7-9 слов. При оценке необходимо учитывать заинтересованность в работе, колебания внимания, динамику количества воспроизводимых слов, темп воспроизведения, наличие привнесений и повторения одних и тех же слов [9, с.102].

Опосредованное запоминание. Предлагается видоизмененная IV серия методики А. Н. Леонтьева: 5 слов (пожар, дождь, труд, ошибка, горе) и 16 карточек (столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь,

ботинки, часы, заводские трубы, карандаш). Методика занимает в среднем 10--12 минут. Оценивая результаты, необходимо учитывать понимание ребенком инструкции, способность нахождения опосредующих картинок к словам и характер объяснения сделанного выбора, мера помощи[38, с. 13].

Обучающий эксперимент. Детям предлагается набор карточек с изображением больших и маленьких геометрических фигур 4 видов, 3 цветов.

Авторы методики считают, что она находится в «зоне трудности» детей и при оказании помощи дети с ней справляются в течение 12-13 минут. При оценке результатов деятельности детей учитываются интерес и активность ориентировки в задании, устойчивость внимания, обучаемость, способность к переносу усвоенных навыков на аналогичное задание[42, с.82].

Последовательность событий. На раскладывание картин (4-5) в логической последовательности и составление рассказа по ним уходит в среднем 6-7 минут. Учитывается самостоятельность и правильность выполнения[56, с.87].

Классификация. Предлагается 15 карточек в указанной последовательности: моряк, свинья, платье, ландыш, лиса, куртка, мак, уборщица, голубь, яблоко, книги, бабочка, ребенок, дерево, кастрюля. Перед ребенком кладут в ряд первые четыре карточки, а затем предъявляются поочередно остальные, ребенок должен показать, куда их положить, дав обобщенные названия каждой группе (люди, животные, вещи, растения). При оценке результатов работы учитываются наличие интереса и устойчивость внимания, запас общих сведений и точность представлений, способность к обобщению, использование помощи[71, с. 56].

Методика Пьерона-Рузера. При оценке выполнения методики необходимо учесть, с какого момента ребенок начинает работать без опоры на образец (по памяти), интерес к заданию, аккуратность выполнения. Учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую

минуту, количество ошибок. За 3 минуты обычно дети заполняют от 50 до 80 фигур[85, с. 12].

«Отыскивание чисел». Игра может быть использована для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора и определения объема внимания применительно к зрительным раздражителям. Пригодна лишь при исследовании детей, которые знают числа. Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц Шульте, представляющих собой планшеты (60X90 см), на которых написаны вразброс числа от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числарасположены по-разному. Кроме того, нужны секундомер и небольшая (30 см) указка. При оценке результатов, прежде всего, становятся заметны различия в количестве времени, которое ребенок тратит на отыскивание чисел. Практически здоровые дети тратят на одну таблицу от 30 до 50 секунд (чаще всего 40-42 секунды). Заметное увеличение времени на отыскивание чисел в последних (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости ребенка, а ускорение--о медленном «вработывании». В норме на каждую из таблиц уходит примерно одинаковое время[76, с.200].

К методам исследования мышления относят методику «Исключение предметов». Методика предназначена для исследования умения строить обобщения. Между исключением предметов и классификацией предметов есть сходство и различие. Классификация предметов в большей мере выявляет работоспособность и устойчивость внимания. Исключение предметов предъявляет большие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок [111, с. 59].

Следующей методикой является «Сравнение понятий». Она применяется для исследования особенностей анализа и синтеза. Используется очень давно; особенно широко практиковалась в школе академика В. М. Бехтерева. Экспериментатор заготавливает 6-7 пар слов, обозначающих подлежащие сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары[88, с.13].

Л.С. Выготский указывал, что в диагностике развития задачи исследователя заключаются не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не в группировке по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процесса развития. Исследователю важно определить, что должно оцениваться, какие данные, полученные в процессе исследования, характерны для состояния ребенка. Показательным в определении уровня интеллектуального развития должен быть, в первую очередь, процесс выполнения задания и, во вторую, - конечный результат, то есть его правильность [17, с. 459].

Выводы по Главе 1

Таким образом, как отмечают исследователи, к основным особенностям психического развития детей с легкой умственной отсталостью относятся: несформированность высших форм познавательной деятельности (анализа, синтеза, обобщения, абстракции); конкретность и поверхностность мышления; замедленное развитие речи; незрелость эмоционально – волевой сферы. Для психики умственно отсталых детей характерно глубокое своеобразие, резко отличающее их от нормальных детей. Психическое развитие умственно отсталого ребенка является качественно иным, аномальным.

Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном врачебном, психолого-педагогическом воздействии условиях специальных (коррекционных) учреждений отмечают положительную динамику в развитии детей[44, с. 12].

Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе восприятия. У нормального ребенка этот процесс носит стремительный, бурный характер. У

детей же с пораженной нервной системой ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Значение этого ядерного симптома олигофрении трудно переоценить. Ощущения и восприятия - первая ступень познания окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная - для умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на последующий ход их психического развития[13, с.40].

У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормально развивающихся сверстников выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Невнимательность детей с нарушением интеллекта всех возрастов обусловлена слабостью их волевой сферы. Большое значение имеет также несформированность интересов детей с интеллектуальными нарушениями. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения.

Теоретическое изучение внимания детей с нарушением интеллекта и его особенностей необходимо для диагностики и дальнейшей коррекции.

Рассматривая взгляды специалистов, мы выяснили, что психическое развитие умственно отсталых детей протекает с большими отклонениями. Расстройства памяти у умственно отсталых детей имеют определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и произвольного запоминания. Память учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется

нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать[52, с. 80].

В результате теоретического исследования было выяснено, что мышление человека – это сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами в окружающей действительности[36, с. 12].

Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, которые происходят у человека при помощи языка, во внешней или внутренней речи.

Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют наглядно-действенное мышление, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. При нормальном психическом развитии к моменту поступления в школу у ребенка развиваются разные виды мышления: сформированы наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и элементы словесно-логического, способствующие успешному овладению учебной программой.

Развитие мышления умственно отсталых детей, со стойким необратимым нарушением психического развития, подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей. Для мышления детей с умственной отсталостью характерны стереотипность, тугоподвижность и недостаточная гибкость[43, с. 41].

Для них характерно отставание в темпе развития всех видов мышления, особенно логического, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты все мыслительные операции. По мере проводимого в школе специального обучения недостатки мышления учеников корректируются, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач[15, с.22].

При анализе современных методов диагностики, мы выяснили, что успех использования методик изучения умственного развития детей и правильность выводов об его уровне в большой мере определяется соблюдением целого ряда требований, предъявляемых к обследованию. Так, обследование должно представлять собой не экзамен, а совместную деятельность ребенка и экспериментатора. При этом функция экспериментатора состоит не только в том, чтобы довести до понимания ребенка содержание задания, но и помочь ему его выполнить, используя разные приемы помощи. Такое сотрудничество помогает ребенку мобилизовать имеющиеся у него знания и умения, а экспериментатору – выявить его возможности. Во время обследования контактировать с ребенком должен только один человек, который намечает план опроса ребенка, устанавливает контакт с ним, нередко затрачивая на это много усилий[51, с.15].

В ходе теоретического анализа выяснили, что обследование младших школьников нужно начинать с легких, игровых заданий. Смысл таких заданий в установлении контакта с обследуемым. Выполнив их, ребенок охотно принимает следующие задания, положительное отношение к деятельности мобилизует испытуемого, помогает выявить его возможности. Для результативности обследования ребенка важны правильная последовательность предъявления заданий из всего набора и их объем. Чтобы определить состояние развития ребенка, необходимо сопоставить результаты выполнения им разных заданий, так как данные об одном из них, как положительные, так и отрицательные, могут оказаться случайными, не

отражающими истинных его возможностей. Для вывода о том, какое отклонение в умственном развитии наблюдается у ребенка, необходимо, чтобы в процессе выполнения большинства заданий проявились те особенности, которые характерны для детей с нарушениями интеллекта[31, с. 18].

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Уровень сформированности познавательной деятельности у младших школьников с легкой умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальное исследование по изучению особенностей психологического развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями проводилось с 2015 по 2017 год на базе КГУ «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями», расположенной по адресу: г. Костанай, улица Каирбекова, дом 75. Участники исследования ученики с 1 по 4 класс, в количестве 32 ребенка, которые были разделены на две группы: 1 контрольная - 16 детей и 2 экспериментальная – 16 детей. Исследование проводилось в дневное (учебное) время в привычной для детей обстановке.

Приоритетные направления деятельности школы:

- Построение в образовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для адаптации, социализации, обучения, воспитания и полного достижения развития личности учащегося;

- Вовлечение в социальную жизнь детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием физического, соматического и нервно-психического здоровья;
 - Создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
 - Формирование у учащихся положительного отношения к обучению как главному условию личностного роста, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешные виды деятельности;
 - Организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно - развивающего, лечебно-профилактического, социально - трудового направлений деятельности;
- В эксперимент вовлечены 32 младших школьников с легкой умственной отсталостью (см. табл. 1).

№	Имя, Ф	Пол	Дата рождения	Диагноз согласно выпискам ПМПК.
1	Айым Ж	жен	21.09.2008	F-70. ОНР - 1 уровня. Дальнорский астигматизм.
2	Алишер С	муж	01.01.2009	F-70. ОНР -1 уровня
3	Алмат С	муж	04.10.2009	F-70.1
4	Арайлым К	жен	16.06.2008	Эпилепсия генерализованная форма. F-02.8 приравненное к F-70. Фонетическое наруш-е речи.
5	Арман И	муж	20.08.2008	F-71.0. Синдром Дауна. Дальнорский астигматизм.
6	Артур С	муж	13.07.2006	F- 83 ОНР 2-3 уровен. Сходящее альтернирующее косоглазие. Дальноркость средней степени лев глаза. Частичная атрофия зрительного нерва. Резидуальный-т органичпораж ЦНС. Токсич энцефалопатия. Лев гемипарез. Мозжечковая атаксия.

Таблица 1 - Характеристика экспериментальной группы детей

Характеристика экспериментальной группы детей

7	Бекзат Т	муж	13.04.2007	F – 70. Общее недоразвитие речи 2 уровня.
8	Вика Б	жен	04.03 2006	F-70. трудности формирования письма и чтения сложного генеза.
9	Вика Ж	жен	09.07.2008	F-70.1 Энурез. ОНР- 1 уровня
10	Вова Ф	муж	10.03.2007	F – 70. СДВГ. Дальнозоркий астигматизм обоих глаз. VisOD = 0,2 н/корр VisOS = 0,7 н/корр
11	Даша Я	жен	08.12.2008	F-70
12	Диас У	муж	08.01.2006	F-70. ДЦП. Спастичдиплегия сред степ тяжести. Миопия сред степени. Вторич сход косоглаз. OU.
13	Дильназ И	жен	11.04.2007	F-70.0. Частичный птоз верхних век обоих глаз (оперированный)
14	Дима Б	муж	02.04.2008	F-83. Синдром дефицита внимания. ОНР 2-3 уровня.
15	Жанибек А	муж	18.09.2007	F -70. Энурез. Врожденный гипотериоз. ОНР 2-3 уровня. Стертая форма дизартрии.
16	Жасулан М	муж	02.10.2007	F-84.0
17	Зарина Ч	жен	19.10.2004	F-70. Микросоциальная запущенность. Дисграфия смешанного типа.
18	Илья Б	муж	07.04 2006	F-06.8 приравненное к F-70. Детский церебральный паралич. Спастическая диплегия средней степени. Астено-невротический синдром. Периодическое расхос. косоглазие OS/ Нарушение письма сложного генеза.
19	Ильяс С	муж	03.03.2008	F-06.08 приравненное к F-70.0. Идиопатическая фокал-я эпилепсия. 2ная атрофия дисков зрит нервов обоих глаз. Врожденное вторичное сходящееся альтерниркосоглазие обоих глаз. Горизонтальный нистагм обоих глаз. OD-0,3 н/кор. OS-0,02 н/кор. ОНР 2-3 уровня.
20	Миша К	муж	23.11.2006	F-70. Трудности формирования письма и чтения, обусловлен ОНР.
21	Никита С	муж	29.03.2007	F – 70.0. Детский церебральный паралич. Атонически – астатическая форма легкой степени. Неврозоподобное заикание тоно – клонической формы средней степени тяжести.
22	Олег Х	муж	09.05.2009	F-70.0
23	Руслан Е	муж	30.04.2009	F-70.1.
24	Руслан М	муж	29.10.2005	F-70. Микросоциальная запущенность. Нарушение письма и чтения, обусловленные ОНР.
25	Санжар З	муж	25.11.2008	F-84.3.

Характеристика экспериментальной группы детей

26	Саша Г	муж	23.08.2008	F-70.1. ОНР 1 уровня. Расходящееся косоглазие ОУ. Аденоидит.
27	Саша Л	муж	28.05.2008	Резид-органич-е состояние ЦНС. Статико-моторн. недостат-ть. F-70. Первичный врожденный гипотиреоз, фаза медикаментозн.компенсации. Мозаицизм по 22 хромосоме. МАРС. ОНР - 2-3 уровень.
28	Сергей К	муж	23.08.2005	F-70. ОНР- 3 уровень. Дальновзоркость сл.степени.
29	Сергей Р	муж	22.01.2009	F-70. ОНР -2 уровня
30	Сергей Т	муж	18.02.2008	F-70.0. Трудности формирования письма и чтения сложного генеза.
31	Тимофей К	муж	17.04.2006	F-70. Синдром аутизма.
32	Толя Т	муж	28.06.2008	F-70. Сложный дальновзоркий астигматизм ОУ. Трудности формирования письма и чтения сложного генеза.

Как видно из таблицы 1 максимальное кол-во исследуемых в группе представлено детьми с диагнозом F-70. (87%), и приравненное к F-70 (10%). Минимально представлен Синдром дауна (3%). Приоритетными фоновыми синдромами и симптомами являются: ОНР (31%) и трудности формирования письма и чтения сложного генеза (13%), нарушение зрения имеют (32%). При первичном знакомстве с детьми исследуемой группы, прослеживаются типичные нарушения, характерные для детей с умственной отсталостью

различного происхождения. Это выражается как в задержке эмоционального развития, так и интеллектуального. В первом случае, ребенок имеет психическое развитие, не соответствующее его интеллектуальному возрасту. Во втором – ребенок подвержен боязливости, робости, страхам. Он не может проявлять инициативы и с трудом находит язык со сверстниками. Нарушение процесса общения, отсутствие полноценной совместной деятельности, проявление черт детскости в поведении со сверстниками и взрослыми можно наблюдать наряду с агрессией. Это мы отметили у Арайлым К., Алишера С., Тимофея К.

У некоторых детей, преимущественно, снижен эмоциональный фон, наблюдается вялость, повышенная плаксивость. (Санжар З., Жасулан М., Бекзат Т.)

У других детей процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, эмоциональный фон слишком высок (Артур С., Вова Ф., Жанибек А., Илья Б., Руслан Е.). Они часто самопроизвольно встают с места, ходят по классу без разрешения учителя; отмечается их стремление залезть под парту, пойти гулять на улицу и т.п.

Такие скачки настроения (как сниженного, так и чрезмерно приподнятого) негативно сказываются на взаимодействии и общении в среде сверстников, неблагоприятно влияют на процесс обучения.

У всех детей отмечается недостаточная концентрация внимания, его непроизвольное переключение на другие виды деятельности, часто не связанные с учебной. Ребёнок не сконцентрирован на объяснениях взрослого, ему трудно сидеть на одном месте и держать внимание на педагоге.

Дети с заниженной самооценкой (Айым Ж., Никита С., Дима Б.) затрудняются ответить на вопросы учителя, у них появляется страх и чувство неуверенности в себе, агрессия.

У детей, помимо нарушенной концентрации внимания, были отмечены нарушения памяти (Руслан Е., Миша К., Саша Г.). Часто затруднено воспроизведение материала.

Необходимо отметить грубые нарушения процессов мышления - затруднены операции анализа и синтеза (Жасулан М., Алишер С., Арман И.). Нарушена логика изложения ответов на вопросы и подача вопросов к окружающим (Тимофей К., Ильяс С.)

В период проведения нашего исследования, у детей отмечались частые соматические заболевания, обострялись ранее выявленные хронические заболевания.

Всё это, безусловно, очень затрудняет процесс обучения ребенка в начальной школе. Требуется разработка и апробация эффективной программы коррекции нарушений психической деятельности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, которую возможно использовать на практике специалистами дефектологами.

Для достижения цели нашей работы – разработка и апробация эффективной программы коррекции нарушений психической деятельности.

Методы исследования, использованные во время проведения эксперимента: наблюдение, беседа, диагностический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), психокоррекционные методы, метод статистической обработки полученных экспериментальных данных (математический).

В нашем исследовании мы использовали следующий диагностический инструментарий:

1. «Чего не хватает на этих рисунках?»
2. «Проставь значки»
3. «Запомни и поставь точки»
4. «Чем залатать коврик?»
5. «Выучи слова»
6. «Зрительная память»
7. «Что здесь лишнее?»
8. «Четвертый лишний»

Описание данных методик с бланками представлены в приложении (см.Приложение А).

Количественные и качественные данные, полученные по каждой из методик в обеих группах фиксировались в отдельных таблицах, которые представлены в приложении (см.ПриложениеБ).

В результате проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами были получены следующие первичные результаты.

Данные по уровню развития познавательных процессов первой представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Данные по уровню развития познавательных процессоввторой группы представлены в таблице №3 и на рисунке 2.

Сравнительные результаты сформированности познавательных процессов первой и второй группы на констатирующем этапе эксперимента наглядно представлены на рисунке 3.

Таблица 2 – Уровень развития познавательных процессов первой группы на констатирующем этапе эксперимента

Название методик	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3	Ребенок 4	Ребенок 5	Ребенок 6	Ребенок 7	Ребенок 8	Ребенок 9	Ребенок 10	Ребенок 11	Ребенок 12	Ребенок 13	Ребенок 14	Ребенок 15	Ребенок 16	Среднее М	Стандартное отклонение	Доверительный интервал	Процент вариации	%
«Проставь значки»	3	2	3	3	3	5	4	3	7	3	2	6	2	3	3	7	3,7	1,7	0,8	22,1	11,5
"Запомни и поставь точки"	2	3	4	3	5	5	8	4	6	5	6	6	6	5	2	8	4,9	1,8	0,9	18,3	15,2
«Чего не хватает на этих рисунках».	0	7	1	7	0	2	4	6	1	8	3	2	3	6	4	0	3,4	2,7	1,3	39,6	10,5
"Чем залатать коврик"	1	6	0	9	2	6	3	6	9	8	6	2	3	5	3	2	4,4	2,8	1,4	31,2	13,9
"Выучи слова"	0	7	2	3	3	3	5	4	3	7	3	2	6	2	3	3	3,5	1,9	0,9	26,6	10,9
"Зрительная память"	0	11	1	5	3	3	2	5	3	6	3	2	6	3	3	9	4,1	2,9	1,4	34,5	12,7
"Что здесь лишнее?"	2	1	3	4	3	4	8	3	3	1	3	7	3	5	0	9	3,7	2,5	1,2	33,2	11,5
"Четвертый лишний"	0	2	7	3	7	5	7	3	7	3	5	6	3	4	0	8	4,4	2,5	1,2	28,3	13,7
Среднее М	1	5	3	5	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	2	6	4				32,0
Стандартное отклонение	1,2	3,4	2,2	2,3	2,1	1,4	2,3	1,3	2,7	2,6	1,6	2,3	1,7	1,4	1,5	3,5					
Доверительный интервал	0,8	2,4	1,5	1,6	1,4	0,9	1,6	0,9	1,9	1,8	1,1	1,6	1,2	0,9	1,0	2,4					
Процент вариации	82,8	48,9	58,1	33,9	43,8	22,8	31,0	20,9	39,1	35,0	27,8	38,6	29,3	22,8	45,8	42,6					

Уровень сформированности познавательной деятельности 1 группы констатирующий этап эксперимента, %

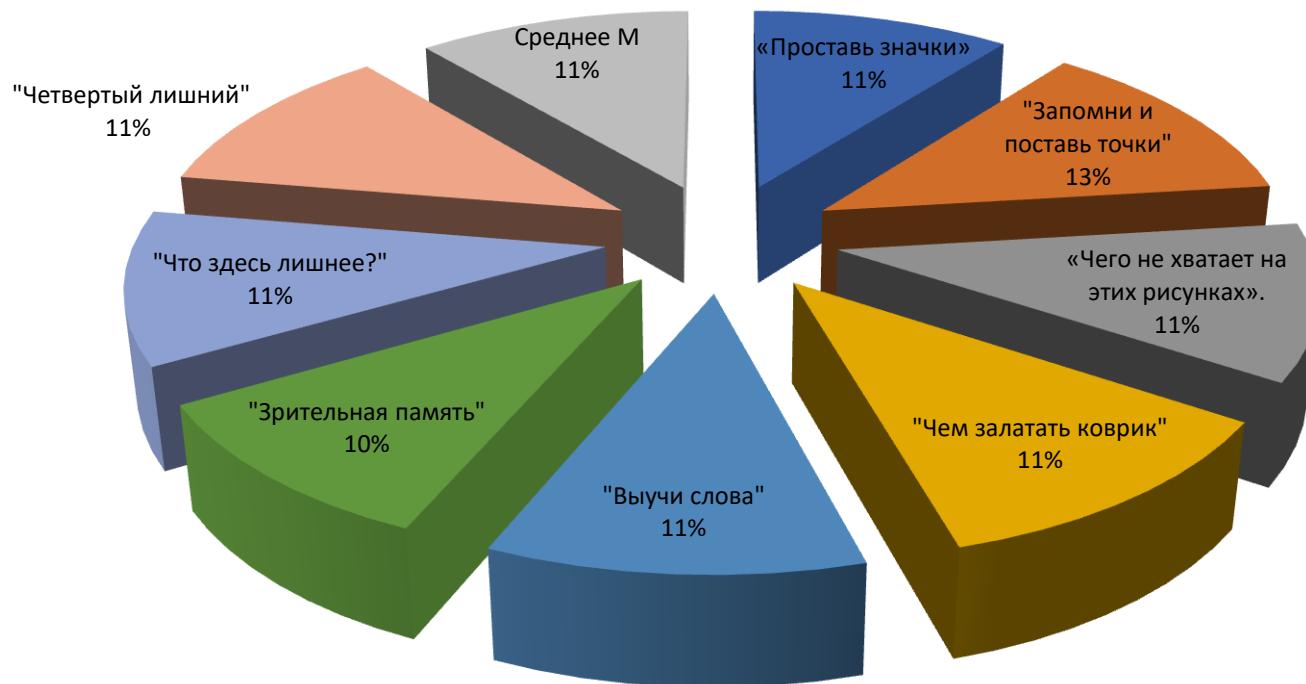


Рис. 1- Результаты сформированности познавательных процессов первой группы на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 3 - Уровень развития познавательных процессов второй группы на констатирующем этапе эксперимента

Название методик	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3	Ребенок 4	Ребенок 5	Ребенок 6	Ребенок 7	Ребенок 8	Ребенок 9	Ребенок 10	Ребенок 11	Ребенок 12	Ребенок 13	Ребенок 14	Ребенок 15	Ребенок 16	Среднее М	Стандартное отклонение	Доверительный интервал	Процент вариации	%
«Проставь значки»	2	2	3	6	5	1	4	3	4	5	4	4	2	3	3	1	3,3	1,4	0,7	21,7	10,7
"Запомни и поставь точки"	4	2	9	7	5	1	6	2	4	5	6	4	5	7	5	1	4,6	2,3	1,1	24,2	15,0
«Чего не хватает на этих рисунках».	1	4	5	3	8	1	6	1	1	3	4	4	7	3	6	1	3,6	2,3	1,1	31,2	11,9
"Чем залатать коврик"	3	2	4	8	3	0	8	4	4	5	8	2	8	3	5	0	4,2	2,7	1,3	31,5	13,8
"Выучи слова"	0	2	3	3	6	5	1	4	1	3	5	4	4	2	3	3	3,1	1,6	0,8	25,8	10,1
"Зрительная память"	1	2	1	6	9	5	1	6	1	4	5	7	4	3	2	3	3,8	2,4	1,2	31,8	12,3
"Что здесь лишнее?"	1	4	2	8	3	3	1	8	2	3	7	7	3	1	3	3	3,7	2,4	1,2	32,4	12,1
"Четвертый лишний"	1	3	1	6	6	5	1	8	1	5	6	7	4	3	5	7	4,3	2,4	1,2	27,1	14,2
Среднее М	2	3	4	6	6	3	4	5	2	4	6	5	5	3	4	2	4				30,4
Стандартное отклонение	1,3	0,9	2,6	2,0	2,1	2,1	2,9	2,6	1,5	1,0	1,4	1,9	2,0	1,7	1,4	2,2	0,5				
Доверительный интервал	0,9	0,6	1,8	1,4	1,5	1,5	2,0	1,8	1,0	0,7	1,0	1,3	1,4	1,2	1,0	1,5	0,4				
Процент вариации	55,5	24,2	51,8	23,1	26,3	56,3	57,0	40,3	45,8	16,6	17,3	26,8	29,9	38,3	24,5	64,2	9,5				

**Уровень сформированности познавательной деятельности 2 группы
констатирующий этап эксперимента, %.**

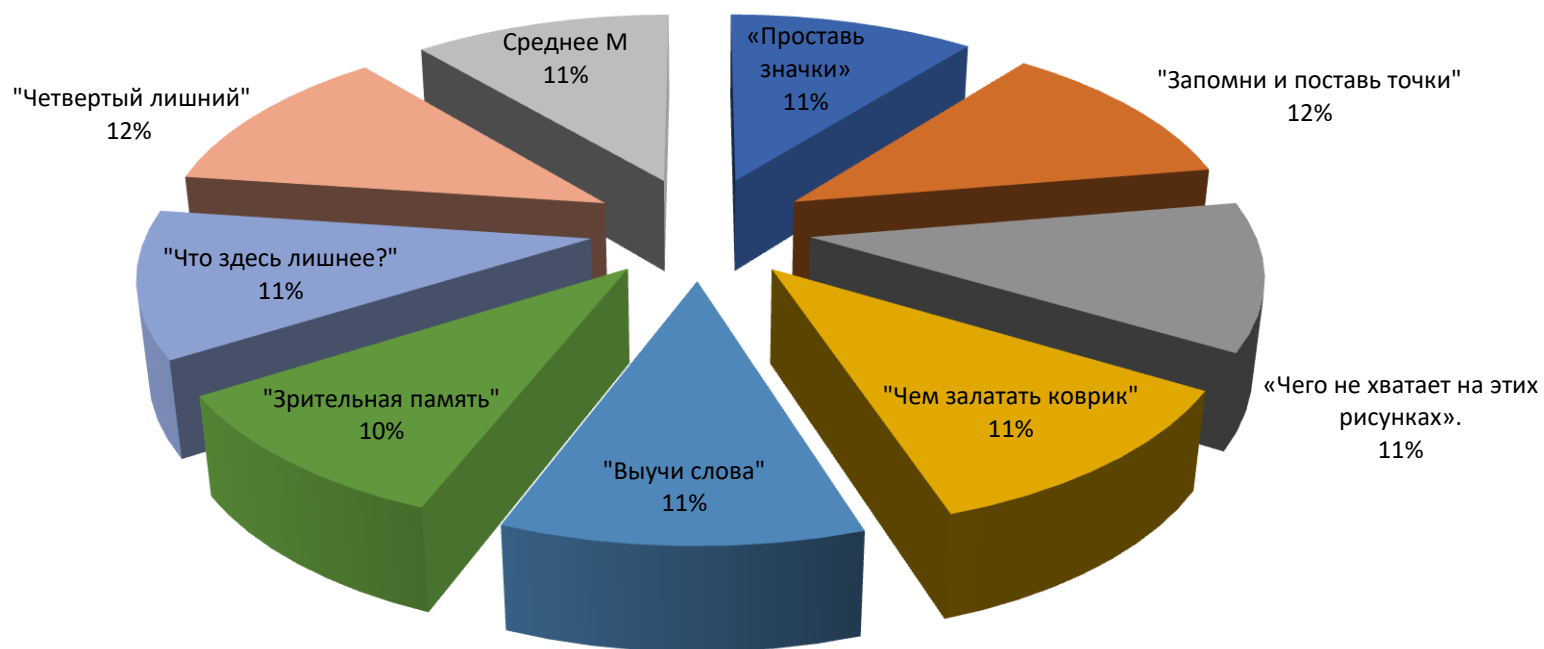


Рис.2- Результаты сформированности познавательных процессов второй группы на констатирующем этапе эксперимента.

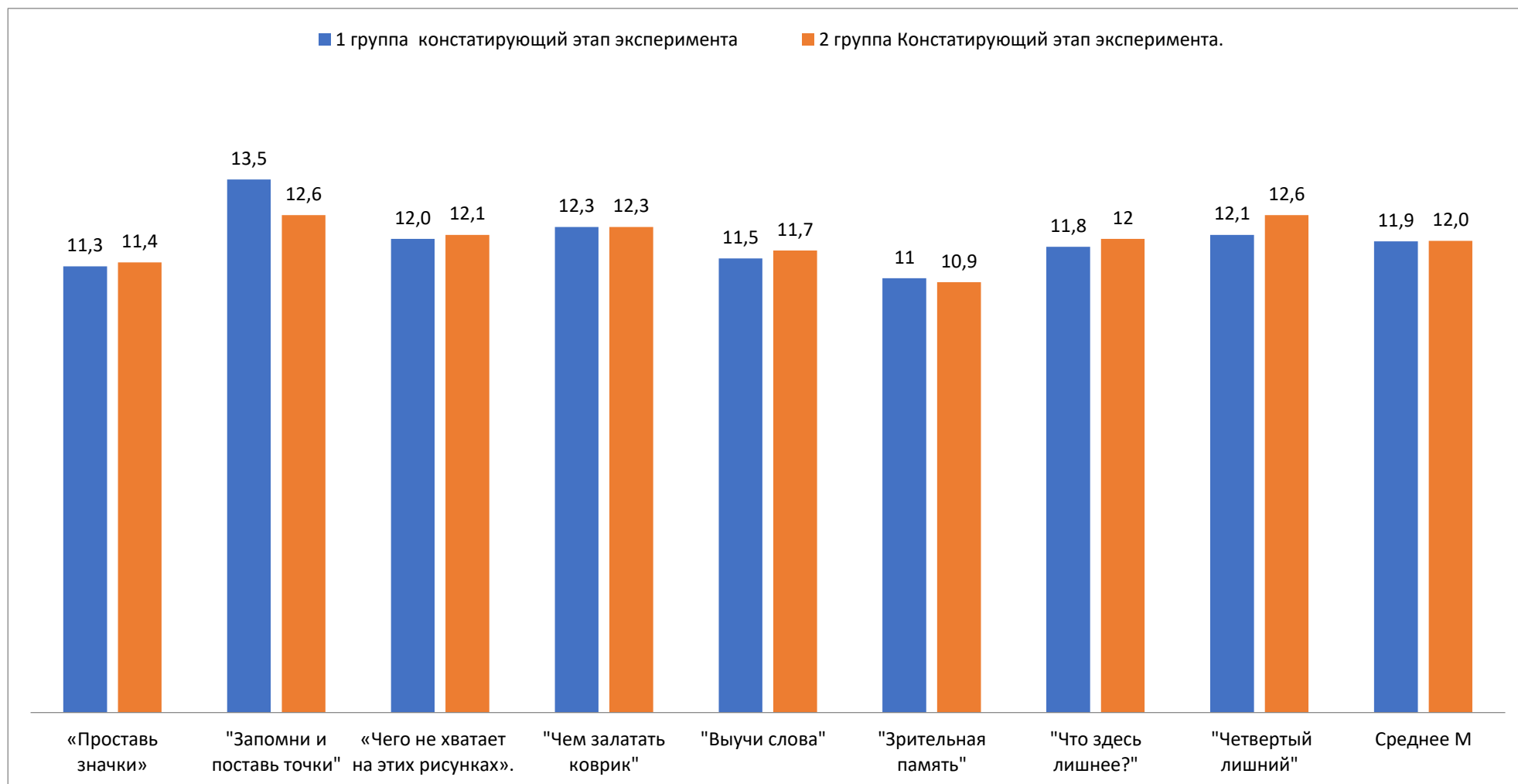


Рис.3- Сравнительные данные сформированности познавательных процессов первой и второй группы на этапе констатирующего эксперимента

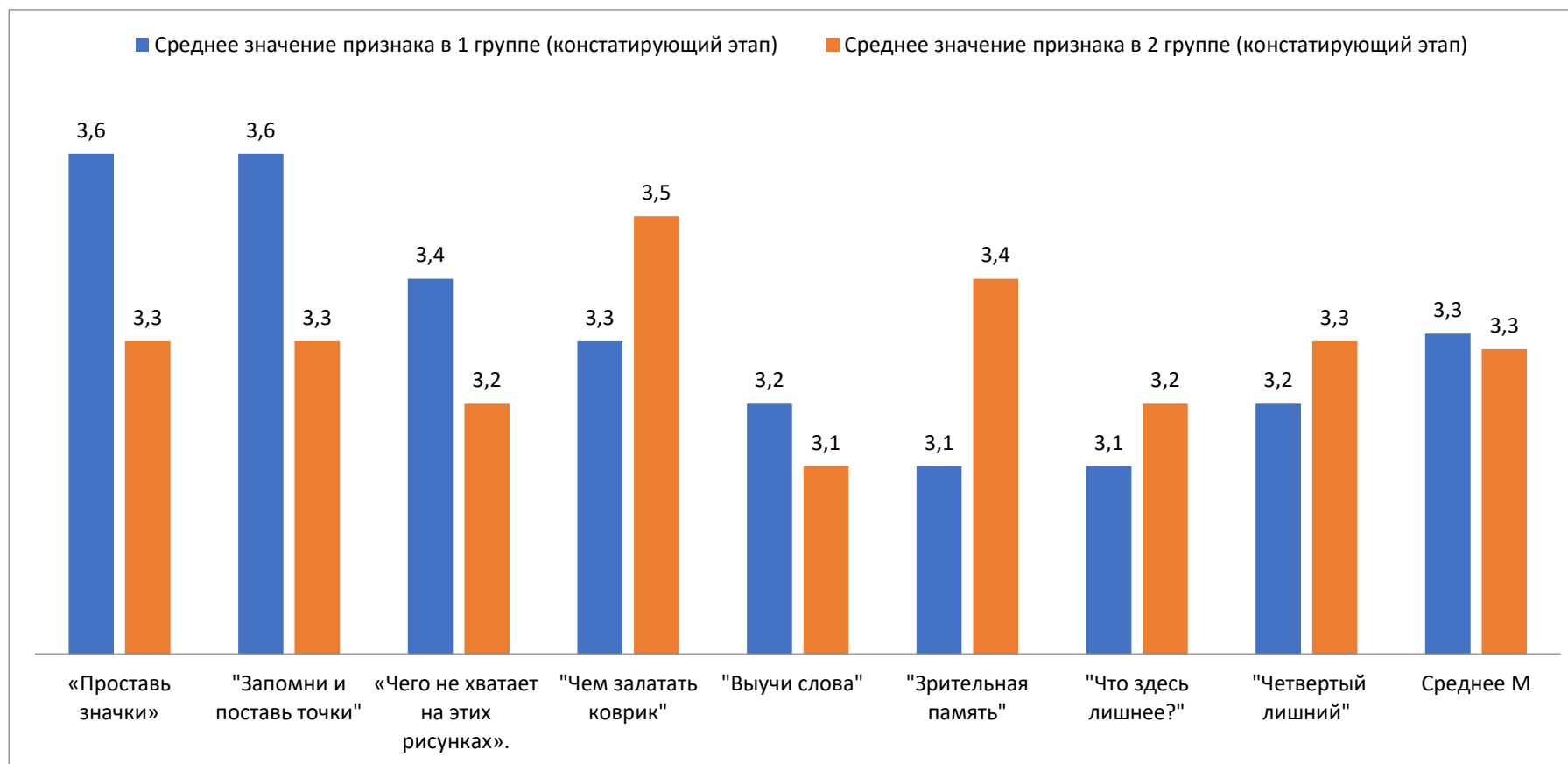


Рис. 4 – Сравнительные данные среднего значения признака в первой и второй группе на этапе констатирующего эксперимента, М (Балл)

В исследуемой структуре, познавательных процессов данные в первой группе распределились следующим образом: результаты по методике «Запомни и поставь точки» (13,5%), снижение показателя наблюдается, «Чего не хватает на этих рисунках?» (12%), по методике «Чем залатать коврик?» (11,5%), «Выучи слова» (11,7%), «Проставь значки» (11,3%), «Четвертый лишний» (12,1%), «Что здесь лишнее?» (11,8%), наименьший результат в методике «Зрительная память» (11%). Среднее М в первой группе составило 11,9%.

Анализ показателей развития познавательных процессов во второй группе показывает следующие результаты: по методике «Проставь значки» (11,4%), «Запомни и поставь точки» (12,6%), «Чего не хватает на этих рисунках?» (12,1%), по методике «Чем залатать коврик?» (12,3%), «Выучи слова» (11,7%), «Зрительная память» (10,9%), «Что здесь лишнее?» (12%), «Четвертый лишний» (12,6%). Среднее М во второй группе составило 12%.

Среднее значение сформированности познавательных процессов первой и второй группы на этапе констатирующего эксперимента составило 3,3 балла, что свидетельствует о низком уровне сформированности психического развития данной группы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень познавательного развития в обеих группах младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента примерно одинаков.

По результатам выполнения всех методик необходимо отметить, что младшие школьники с умственной отсталостью справляются с каждым из заданий медленно, неуверенно, с ошибками, часто утрачивают инструкцию, иногда отказываются от выполнения. На протяжении всего диагностического исследования у учащихся наблюдалась слабость активного, целенаправленного внимания – оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается.

Изучая и анализируя выполнение предложенных методик, необходимо отметить, что уровень развития познавательных процессов у учащихся коррекционной школы весьма низок. Дети с интеллектуальными нарушениями смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития мыслительных процессов они не улавливают многое из того, о чем им сообщает экспериментатор. По этой же причине младшие школьники с нарушением интеллекта выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки эффективной программы коррекции выявленных нарушений познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

После проведения диагностики, мы определили, что 1 группа будет контрольной, а 2 группа экспериментальной.

Соответственно, если при дальнейшем проведении эксперимента проявятся отличия, то они с высокой степенью вероятности могут быть отнесены на действие программы коррекции выявленных нарушений познавательных процессов.

2.2. Программа коррекции выявленных нарушений познавательных психических процессов младших школьников с легкой умственной отсталостью (формирующий этап эксперимента)

Главный принцип организации учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях – это *принцип* коррекционной направленности обучения и воспитания. Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкими

нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности и личностной сфере.

Учитывая степень тяжести дефекта ребёнка, состояние его здоровья, индивидуально-типологические особенности, необходимо создавать педагогические условия, направленные на преодоление трудностей овладения программными знаниями, умениями и навыками, что, в свою очередь, будет способствовать успешной адаптации и интеграции детей в обществе.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе. Чтобы эффективно управлять формированием его личности, требуются глубокие знания психологических закономерностей, объясняющих специфику развития ребенка на всех возрастных этапах.

Дети с интеллектуальной недостаточностью особенно нуждаются в целенаправленном обучении, они не усваивают общественный опыт спонтанно. Ученые, исследующие особенности развития детей с отклонениями в развитии, в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию их познавательной деятельности.

Целью данной программы является развитие психических познавательных процессов, эмоциональной и коммуникативной сфер личности у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы состоят в следующем:

- 1) создать комфортные коррекционно-развивающие условия для младших школьников, способствующие коррекции и развитию познавательных процессов и личностных особенностей детей;
- 2) способствовать общему сенсорному развитию высших психических функций;
- 3) формировать положительную мотивацию к учению, создать атмосферу принятия и взаимопонимания в детском коллективе.

4) развивать у обучающихся, воспитанников компетентность в вопросах нормативного поведения и самостоятельность действий по инструкции педагога.

Средствами и формами реализации учебно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач программы являются: игровая деятельность, элементы психогимнастики, беседа, изотерапия, развитие восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения, внутренней активности детей, развитие навыков общения.

Структура программы коррекционных занятий включает в себя следующие разделы:

- тестирование состояний познавательных процессов;
- восприятие;
- внимание;
- память;
- мышление;
- воображение.

Объем составляет:

- в 1 классе - 1 час в неделю, всего за год - 33 часов;
- со 2 по 4 классы - 1 час в неделю, всего за год - по 34 часов;
- итого, все 4 года обучения детей составляют – 135 часов.

Коррекционные занятия, проводились как в первой, так и во второй половине дня. Продолжительность занятия составляло не более 30-35 минут. На каждый класс было выделено 1 занятие в неделю. В процессе изучения содержания учебного материала учитывались межпредметные связи со следующими курсами: «мир вокруг», «рисование», «математика», «предметно-практическая деятельность», «чтение, развитие речи».

**Таблица 4 - Тематическое планирование программы коррекции
нарушений познавательных психических процессов 1 класс**

Диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание,
память, мышление на начало года.

№	Тақырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	1 «А»
1 четверть					
Восприятие					
1	Выявление знаний на начало года.	Упр «Покажи ответ»	знания	1	08.09.2017
2	восприятие цвета	Игра «Почини разноцветные коврики»	Цвет, оттенок	1	15.09.2017
3	восприятие формы	Игра «Покажи форму»	Форма, геометрическая фигура	1	22.09.2017
4	восприятие величины	Игра «Покажи маленькую морковку», «Покажи предметы одинаковые по величине»	Величина, большой, маленький.	1	29.09.2017
5	восприятие времени	Игра «Развиваем чувство времени» Упр «Часы»	время, год, месяц, неделя, день, сутки	1	06.10.2017
6	восприятие пространства	Упр «Далеко-близко»	Пространство, вверху, внизу	1	13.10.2017
7	целостность восприятия	Упр «Чего не хватает на этих рисунках?»	Целое, часть	2	20.10.2017 27.10.2017
2 четверть					
Внимание					
1	устойчивость внимания	«Подсчитай правильно». «Корректурная проба»	внимание	2	10.11.2017 17.11.2017
2	переключение внимания	«Вычеркивай буквы и слушай». «Поставь значки»	внимательность	2	24.11.2017 08.12.2017
3	распределение внимания	«Найди вычеркни»	и внимательность	2	15.12.2017 22.12.2017

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 1 класс**

№	Такырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	Дата
3 четверть					
Память					
1	Кратковременная память	«Чего не стало?», «Запомни и найди»	память	3	09.01.2017 16.01.2017 23.01.2017
2	Долговременная память	«Кодирование и символы»	запомни	3	30.01.2017 13.02.2017
3	Слуховая память	«Запомним слова», «Запомни и назови»	слуховая память	2	27.02.2017 06.03.2017
4	Зрительная память	«Кто больше запомнит ?» «Запомни и найди»	зрительная память	2	13.03.2017 20.03.2017
4 четверть					
Мышление					
1	Наглядно-действенное мышление	«Целое — часть», «Сравнения», «Разложи по порядку», «Что изменилось? Что не изменилось?»	действие мышление	2	03.04.2017 10.04.2017
2	Наглядно-образное мышление	«Назови причину». «На что похоже». «Ассоциации» «Чего не хватает», «Угадай, что это?»	образ мышление	1	17.04.2017
3	Обобщение	«Пятый лишний». «Поиск общего». «Выбери главное».	обобщение	1	24.04.2017
4	Классификация	«Найди лишнее» «Подбери общее понятие».	классификация	1	15.05.2017
5	Итоговое тестирование			1	22.05.2017

Итоговая диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на конец года.

Таблица 5 - Тематическое планирование программы коррекции нарушений познавательных психических процессов 2 класс

Диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на начало года.

№	Тақырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	2 «А»
1 четверть					
Восприятие					
1	Повторение изученного материала.	«Напиши ответ»	познание	1	05.09.2017
2	восприятие формы	Упр «назови фигуру»	Форма, геометрическая фигура	1	12.09.2017
3	восприятие величины	Игра «Покажи маленькую морковку», «Покажи предметы одинаковые по величине»	Величина, большой, маленький.	1	19.09.2017
4	восприятие времени	Игра «Развиваем чувство времени» Упр «Часы»	время, год, месяц, неделя, день, сутки	1	26.09.2017
5	восприятие пространства	Д/и «Определи направление»	Пространство, вверху, внизу	2	03.10.2017 10.10
6	целостность восприятия	Упр «Чего не хватает на этих рисунках?»	Целое, часть	2	17.10.2017
		Упр «Дорисуй фигуры»			24.10

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 2 класс**

2 четверть					
Внимание					
1	устойчивость внимания	«Найди пару» «Будь внимателен»	внимание	2	07.ноя 14.ноя
2	переключени е внимания	«Повтори узор» «Вычеркивай буквы слушай». «Поставь значки»	внимательност ь	2	21.11.2017 28.11.2017
3	распределен ие внимания	«Найди вычеркни»	и сосредоточен ность	2	05.12.2017 12.12.2017
4	объем внимания	Упр «Запомни и расставь точки»	объем внимания	2	19.12.2017 26.12.2017

№	Такырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	
3 четверть					
Память					
1	Кратковреме нная память	«Запомни найди»	и память	3	09.05.2017 16.05.2017 23.05.2017
2	Долговремен ная память	«Недостающие картинки»	запомни	3	30.01.2017 06.02.2017 13.02.2017
3	Слуховая память	«Пары слов»	слуховая память слушай	2	20.02.2017 27.02.2017
4	Зрительная память	«Запомни найди»	и зрительная память смотри	3	06.03.2017 13.03.2017 20.03.2017

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 2 класс**

4 четверть					
Мышление					
1	Наглядно-действенное мышление	«Пазлы», «Лото»	действие	1	03.04.2017
			мышление		
2	Наглядно-образное мышление	«Игра в слова»	мысль	1	10.04.2017
			представление, образ		
3	Обобщение	«Найди такой же»	Обобщение	1	17.04.2017
	Классификация	«Классификация»	классификация		
4	Анализ	«Узнай предмет по описанию» «Все ли здесь правильно?»	анализ синтез	1	24.04.2017
	Синтез				
5	Сравнение	«Дорисуй предмет»	сравнение	1	15.04.2017
6	Итоговое тестирование			1	22.05.2017

Итоговая диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на конец года.

Таблица 6 - Тематическое планирование программы коррекции нарушений познавательных психических процессов 3 класс

Диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на начало года.

№	Такырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	3 «А»
1 четверть					
Восприятие					
1	Повторение изученного материала	«Соедини правильный ответ»	познание	1	04.09.2017
2	восприятие величины	«Сравни по величине»	Величина, большой, маленький.	2	11.09.2017
3	восприятие времени	Д/и «четыре времени года»	время, год, месяц, неделя, день, сутки	2	18.09.2017
		Упр «Часы»			25.09.2017
4	восприятие пространства	«Где, что стоит?»	Пространство, вверху, внизу	2	02.10.2017
					09.10.2017
5	целостность восприятия	«Целое - часть», «составление целого из частей»	Целое, часть	2	16.10.2017
					23.10.2017
2 четверть					
Внимание					
1	устойчивость внимания	«Наложенные изображения»	внимание	2	06.11.2017
		«Графический диктант»			13.11.2017
2	переключение внимания	«Найди отличия»	внимательность	2	20.11.2017
					27.11.2017
3	распределение внимания	«Парные изображения»	сосредоточенность	2	04.12.2017
					11.12.2017
4	объем внимания	Упр «Запомни и расставь точки»	объем внимания	1	25.12.2017

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 3 класс**

№	Тақырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	
3 четверть					
Память					
1	Кратковременная память	«10 слов»	память	2	13.01.2017 20.01.2017
2	Долговременная память	«Пиктограммы»	запомни	2	27.01.2017 03.02.2017
3	Ассоциативная память	«Ассоциации»	ассоциация	1	10.02.2017
4	Зрительная память	«Скажи, чего не стало?»	зрительная память смотри	2	17.02.2017 24.02.2017
5	Слуховая память	«Запомни слова»	слуховая память слушай	3	03.03.2017 10.03.2017 17.03.2017
4 четверть					
Мышление					
1	Наглядно-действенное мышление	«Выложи правильно», «Дорисуй недостающие детали»	действие мышление	1	07.04.2017
2	Наглядно-образное мышление	«Бывает, не бывает?», «Что забыл художник?», «Аналогии»	мысль представление, образ	1	14.04.2017
3	Обобщение Классификация	«Что лишнее?» «Найди пару»	анализ, синтез	1	21.04.2017
4	Анализ. Синтез	«Убери лишнее», «Соедини линией подходящие предметы»	классификация	1	28.04.2017
5	Сравнение Абстрагирование	«Недостающие картинки»	сравнение обобщение абстракция	1	05.05.2017
6	Элементы воображения.	«Выделение существенных признаков» «Чего не хватает?»	воображение	1	12.05.2017
7	Итоговое тестирование.			1	19.05.2017

Итоговая диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на конец года.

Тематическое планирование программы коррекции нарушений познавательных психических процессов 4 класс

Диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление на начало года.

Таблица 7 - Тематическое планирование программы коррекции нарушений познавательных психических процессов 4 класс

№	Тақырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	4 «А»
1 четверть					
Восприятие					
1	Повторение изученного материала.	«Соедини правильный ответ»	познание	1	04.09.2017
2	восприятие времени	Игра «Времена года»	время, год, месяц, неделя, день, сутки	2	11.09.2017
		Упр «Часы»			18.09.2017
		Д/и «Который час?»			
		(восприятие времени)			
3	восприятие пространства	Д/и «Определи расстояние на глаз» «Слушай выполняй»	Пространство, вверху, внизу	3	25.09.2017
					02.10.2017
					09.10.2017
4	целостность восприятия	упр «Разрезанные изображения»	Целое, часть	2	16.10.2017
					23.10.2017

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 4 класс**

2 четверть					
Внимание					
1	устойчивость внимания	«Графический диктант»	внимание	2	06.11.2017
		«Подсчитай правильно».			13.11.2017
		«Корректирующая проба»			
2	переключение внимания	«Спрятанные изображения»	внимательность	2	20.11.2017 27.11.2017
3	распределение внимания	«Вычеркивай буквы и слушай».	сосредоточенность	2	04.12.2017
		«Поставь значки»			11.12.2017
4	объем внимания	Упр «Запомни и расставь точки»	объем внимания	1	25.12.2017
		Упр «Пуговицы»			
№	Тақырыбы	Түзеу жұмыс	Сөздік жұмысы	Сағат	Күні Дата
	Тема	Коррекционная работа.	Словарная работа.	Часы	4 «А»
3 четверть					
Память					
1	Кратковременная память	«Повтори за мной»,	за память	2	13.01.2017
					20.01.2017
2	Долговременная память	«Запоминаем рассказ»	запомни	2	27.01.2017
					03.02.2017
3	Ассоциативная память	«ассоциации»	ассоциация	1	10.02.2017
4	Зрительная память	«Разложи по памяти», «Запомни порядок»	зрительная память	2	17.02.2017
					смотри
5	Слуховая память	«Запомни слова»	слушай	3	слуховая память
					03.03.2017
					10.03.2017
					17.03.2017

**Тематическое планирование программы коррекции нарушений
познавательных психических процессов 4 класс**

4 четверть					
Мышление					
1	Наглядно-действенное мышление	«Сравнение предметов», «Чередование»	действие мышление	1	07.04.2017
2	Наглядно-образное мышление	«Кто, кем будет?», «Угадай по описанию», «Отгадывание небылиц»	мысль представление, образ	1	14.04.2017
3	Обобщение	«Назови одним словом», «Отвечай быстро»	анализ	1	21.04.2017
4	Классификация	«Что изменилось?» «Классификация»	синтез	1	28.04.2017
5	Анализ Синтез	«Найди лишнее слово», «Найди лишнюю картинку»	классификация обобщение	1	05.05.2017
6	Сравнение Абстрагирование	«Сравнения» «Угадай загадки»	сравнение абстрагирование	1	12.05.2017
Воображение					
7	Воображение	«На что похоже?», «Придумай продолжение»	воображение	1	19.05.2017

Итоговая диагностика познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление, воображение на конец года.

Требования к уровню подготовки учащихся 1 класса

Предметные результаты:

знать основные цвета и оттенки;

знать плоские и объемные геометрические формы;

уметь различать предметы по величине;

уметь ориентироваться во времени и в пространственных представлениях;

уметь выделять существенные элементы, части.

владеть операциями: устойчивости, переключения распределения внимания;

выполнять процессы: запоминания и воспроизведения кратковременной и долговременной памяти;

иметь навыки основных мыслительных операций: обобщение, классификация;

пользоваться наглядно-действенным и наглядно образным мышлением.

Личностные результаты:

уметь устанавливать положительный эмоциональный контакт;

устойчивая положительная мотивация на учебную деятельность;

уметь работать самостоятельно, в парах, в группах.

Требования к уровню подготовки учащихся 2 класса

Предметные результаты:

уметь практически выделять сенсорные эталоны цвета, формы, величины и ориентироваться в пространственных и временных представлениях.

уметь выделять существенные элементы, части.

владеть операциями: устойчивости, переключения, распределения и объема внимания;

выполнять процессы: запоминания и воспроизведения кратковременной, долговременной памяти;

иметь навыки основных мыслительных операций: обобщение, классификация, анализ, синтез;

пользоваться наглядно-действенным и наглядно образным мышлением.

Личностные результаты:

уметь устанавливать положительный эмоциональный контакт;

устойчивая положительная мотивация на учебную деятельность;

уметь работать самостоятельно, в парах, в группах.

уметь адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя.

Требования к уровню подготовки учащихся 3 класса

Предметные результаты:

уметь сравнивать предметы по величине;

владеть временными и пространственными ориентировками;

выделять существенные элементы, части;

владеть операциями: устойчивости, переключения, распределения и объема внимания;

выполнять процессы: запоминания и воспроизведения кратковременной, долговременной и ассоциативной памяти;

иметь навыки основных мыслительных операций: обобщение, классификация, анализ, синтез, сравнение;

уметь выделять существенные признаки и закономерности;

пользоваться наглядно-действенным и наглядно образным мышлением.

владеть элементами воображения как основы учебной деятельности.

Личностные результаты:

уметь устанавливать положительный эмоциональный контакт;

иметь устойчивую положительную мотивацию на учебную деятельность;

уметь работать самостоятельно, в парах, в группах.

уметь адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя;

испытывать чувство единства, умение действовать согласованно;

владеть нравственно-моральными качествами.

Требования к уровню подготовки учащихся 4 класса

Предметные результаты:

уметь ориентироваться во времени и в пространственных представлениях.

выделять существенные элементы, части;

владеть операциями: устойчивости, переключения, распределения и объема внимания;

выполнять процессы: запоминания и воспроизведения кратковременной, долговременной и ассоциативной памяти;

иметь навыки основных мыслительных операций: обобщение, классификация, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование;

уметь выделять существенные признаки и закономерности;

пользоваться наглядно-действенным и наглядно образным мышлением.

уметь находить сходства – различия, тождество, соотносить часть – целое, сравнивать по существенным признакам, выделять четвертый лишний предмет и др.

владеть элементами воображения как основы учебной деятельности.

Личностные результаты:

уметь устанавливать положительный эмоциональный контакт;

иметь устойчивую положительную мотивацию на учебную деятельность;

уметь работать самостоятельно, в парах, в группах.

адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя;

контролировать себя, находить ошибки в работе и самостоятельно их исправлять

испытывать чувство единства, умение действовать согласованно;

владеть нравственно-моральными качествами.

Оценочный критерий результатов учащихся на начало, и конец года производится по пяти уровням:

Высокий уровень – Можно поставить ребенку, совершившему большой качественный скачок в усвоении данного материала. Ребенок может достаточно самостоятельно выполнять задания, анализировать процесс и результаты познавательной деятельности. Устанавливает положительные эмоциональные контакты.

Выше среднего – Учащийся выполняет большую часть заданий самостоятельно, допуская незначительные ошибки. Понимает инструкцию, активно использует обучающую помощь, при повторном выполнении заданий учащийся не допускает ошибок. Усвоение положительных навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Средний уровень – Учащийся выполняет часть заданий, допуская ошибки. Понимает инструкцию, активно использует обучающую помощь. Усвоение положительных навыков общения со взрослыми и сверстниками. Ниже среднего – Частично владеет понятиями, частично соотносит и использует в деятельности. Выполняет элементарные действия.

Низкий уровень – Учащийся не владеет данными понятиями, данные навыки не сформированы, не соотносит не использует в деятельности.

При составлении программы использовали учебно – методические пособия; экспериментальная программа: «Коррекция познавательной деятельности, 1-4 класс» (авторы Айдарбекова А.А., Баймуратова А.Т., Касымова Г.М.) специальной (коррекционной) школы для детей с легкими нарушениями интеллекта, а так же практический материал для проведения психолого – педагогического обследования детей (авторы Забрамная С.Д., Боровик О.В.) Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников Катаевой А.А., Стребелевой Е.А.

2.3. Эффективность используемой программы коррекции выявленных нарушений (контрольный этап эксперимента)

Цель итогового этапа эксперимента: оценка уровня познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

Для достижения цели данного этапа, нами были решены следующие задачи:

- осуществлена повторная диагностика уровня познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллекта;
- представлено качественное и статистическое сравнение результатов развития познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллекта экспериментальной и контрольной групп по окончанию формирующего эксперимента;
- выявлены уровни развития познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллекта экспериментальной и контрольной групп.

При повторной диагностике использовались те же методы, что и при проведении диагностики на констатирующем этапе.

В результате повторной диагностики были получены следующие результаты. Подробные данные по каждой из проведенных методик представлены в приложении Г.

Анализ результатов контрольной группы представлен в таблице № 8 и на рисунке 5.

Анализ результатов экспериментальной группы представлен в таблице № 9 и на рисунке 6.

Сравнительные данные по обеим группам на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рисунках 7, 8, 9.

Таблица 8 -Результаты сформированности познавательных процессов в 1(контрольной) группе на контрольном этапе эксперимента

Название методик	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3	Ребенок 4	Ребенок 5	Ребенок 6	Ребенок 7	Ребенок 8	Ребенок 9	Ребенок 10	Ребенок 11	Ребенок 12	Ребенок 13	Ребенок 14	Ребенок 15	Ребенок 16	Среднее М	Стандартное отклонение	Доверительный интервал	Процент вариации	%	
«Проставь значки»	3	2	3	3	3	5	4	3	7	3	2	6	2	3	3	7	3,7	1,7	0,8	22,1	11,1	
"Запомни и поставь точки"	2	3	4	3	5	5	8	4	6	5	6	6	6	6	6	4	8	5,1	1,7	0,8	16,4	15,3
«Чего не хватает на этих рисунках».	1	7	1	7	0	2	4	6	3	8	3	2	3	6	4	1	3,6	2,5	1,2	33,8	10,9	
"Чем залатать коврик"	1	6	0	9	2	7	3	6	9	8	6	2	3	5	3	2	4,5	2,9	1,4	31,3	13,6	
"Выучи слова"	1	7	2	3	3	3	5	4	3	7	4	2	6	2	3	3	3,6	1,8	0,9	24,1	10,9	
"Зрительная память"	0	11	1	5	3	3	2	5	4	6	3	2	6	3	3	8	4,1	2,7	1,3	33,1	12,3	
"Что здесь лишнее?"	2	1	3	4	3	5	8	3	3	3	3	7	3	5	0	9	3,9	2,4	1,2	30,6	11,7	
"Четвертый лишний"	0	2	7	3	7	7	7	3	7	3	5	8	3	4	1	8	4,7	2,6	1,3	27,4	14,2	
Среднее М	1	5	3	5	3	5	5	4	5	5	4	4	4	4	3	6	4				33,1	
Стандартное отклонение	1,0	3,4	2,2	2,3	2,1	1,8	2,3	1,3	2,3	2,2	1,5	2,6	1,7	1,5	1,4	3,2	0,5					
Доверительный интервал	0,7	2,4	1,5	1,6	1,4	1,3	1,6	0,9	1,6	1,5	1,0	1,8	1,2	1,0	1,0	2,2	0,4					
Процент вариации	57,4	48,9	58,1	33,9	43,8	27,7	31,0	20,9	30,5	28,4	26,2	41,4	29,3	24,3	37,2	38,5	9,1					

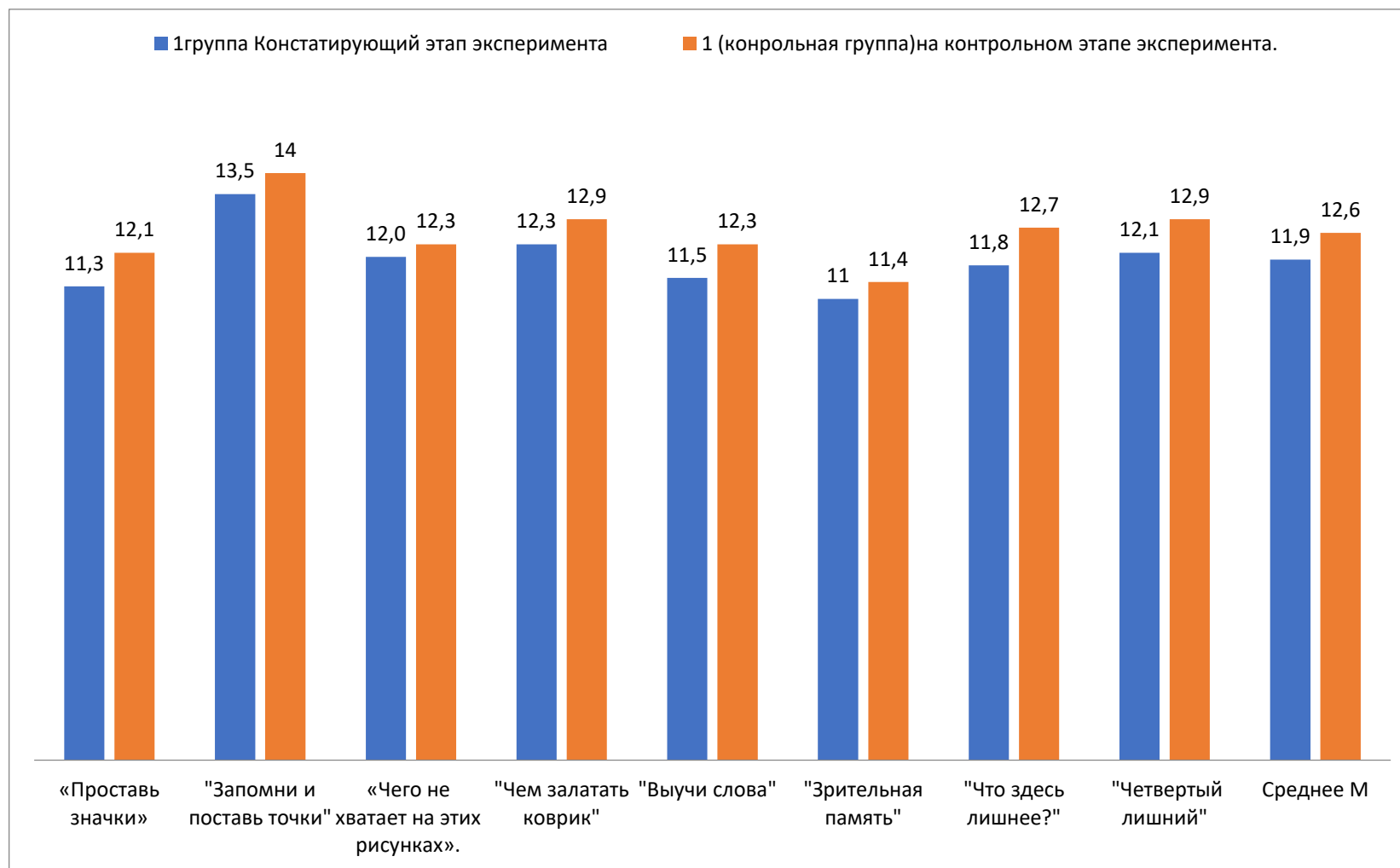


Рис. 5- Уровень развития познавательных навыков у детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таблица 9 - Результаты сформированности познавательных процессов во 2 (экспериментальной) группе на контрольном этапе эксперимента

	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3	Ребенок 4	Ребенок 5	Ребенок 6	Ребенок 7	Ребенок 8	Ребенок 9	Ребенок 10	Ребенок 11	Ребенок 12	Ребенок 13	Ребенок 14	Ребенок 15	Ребенок 16	Среднее М	Стандартное отклонение	Доверительный интервал	Процент вариации	%
Название методик																					
«Проставь значки»	2	3	3	7	5	1	4	3	5	5	6	4	6	3	6	2	4,1	1,7	0,8	20,9	11,7
"Запомни и поставь точки"	5	3	9	8	7	2	6	2	6	5	6	4	5	8	5	1	5,1	2,3	1,1	22,0	14,7
«Чего не хватает на этих рисунках».	2	4	5	3	8	4	7	1	3	3	4	4	7	3	6	3	4,2	1,9	1,0	22,7	12,1
"Чем залатать коврик"	3	2	4	8	3	3	8	4	4	5	8	2	8	3	6	2	4,6	2,3	1,1	24,8	13,1
"Выучи слова"	2	4	3	6	7	5	4	5	2	4	7	4	4	3	4	4	4,3	1,5	0,7	17,1	12,2
"Зрительная память"	1	2	1	6	9	6	2	6	2	4	5	7	5	3	2	3	4,0	2,4	1,2	29,0	11,5
"Что здесь лишнее?"	1	5	2	8	3	3	2	8	2	3	8	8	4	1	3	5	4,1	2,6	1,3	30,6	11,9
"Четвертый лишний"	1	3	1	6	6	5	1	8	2	5	6	7	4	3	6	7	4,4	2,3	1,1	25,8	12,8
Среднее М	2	3	4	7	6	4	4	5	3	4	6	5	5	3	5	3	4	2			34,8
Стандартное отклонение	1,4	1,0	2,6	1,7	2,2	1,7	2,5	2,6	1,6	0,9	1,4	2,1	1,5	2,0	1,6	1,9	0,4	0,4			
Доверительный интервал	0,9	0,7	1,8	1,2	1,5	1,2	1,8	1,8	1,1	0,6	1,0	1,4	1,0	1,4	1,1	1,3	0,3	0,3			
Процент вариации	44,2	22,1	51,8	18,0	25,5	32,2	41,6	39,2	33,7	14,5	15,4	28,7	19,4	41,0	23,1	39,5	5,9	12,1			

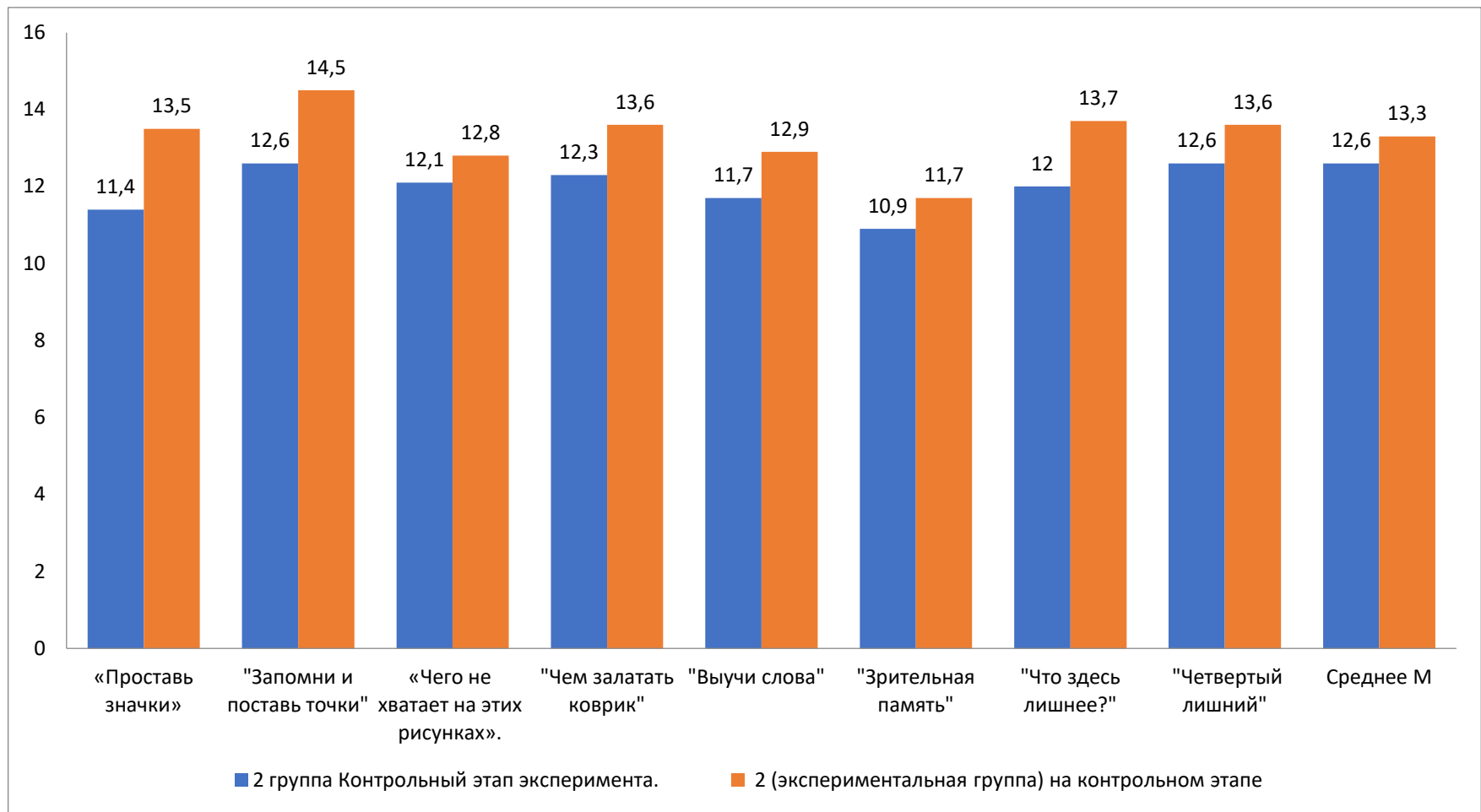


Рис.6- Уровень развития познавательных навыков у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, %.

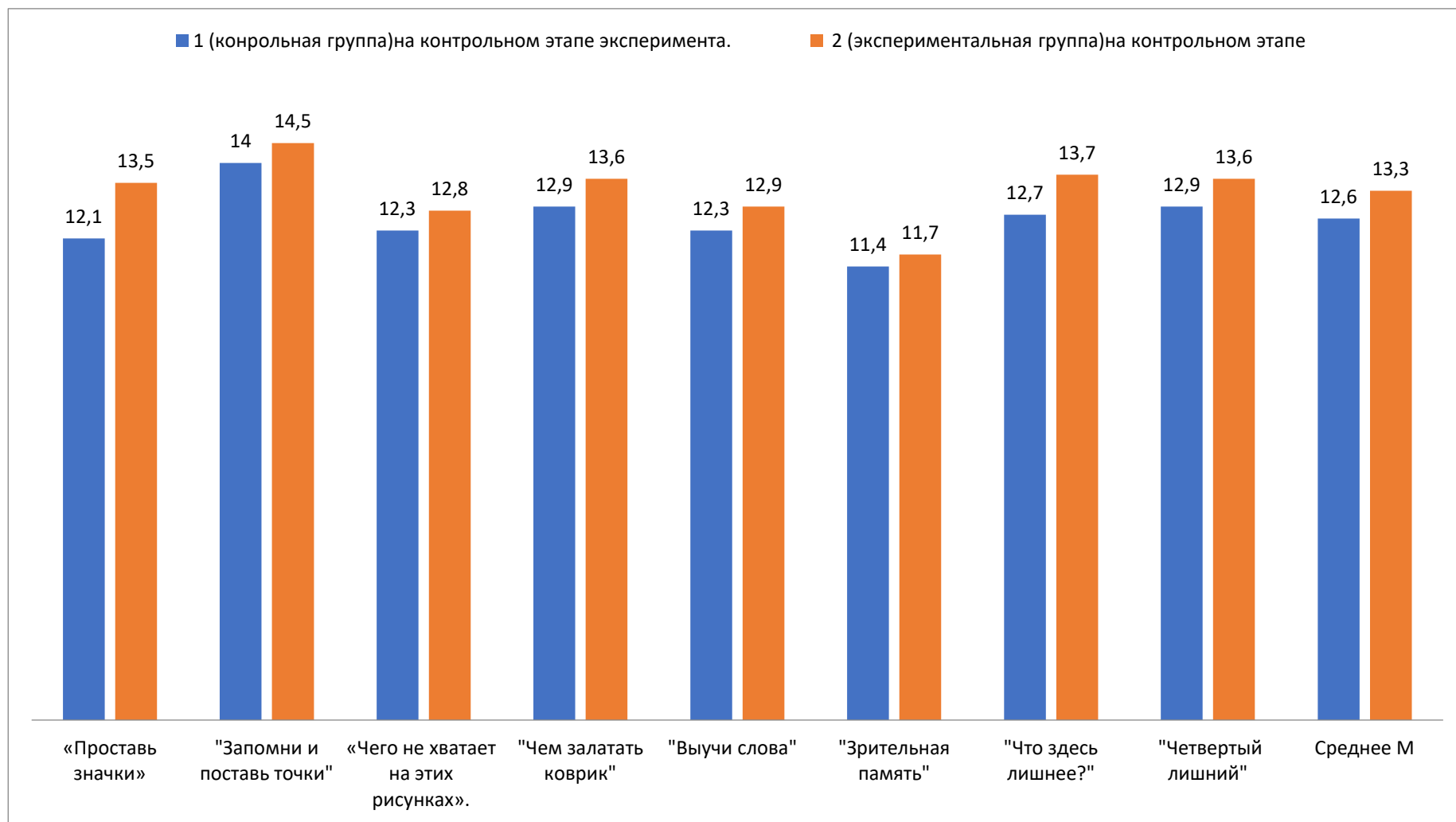


Рис.7 - Сравнительные данные 1(контрольной) и 2 (экспериментальной) группы на контрольном этапе эксперимента,%

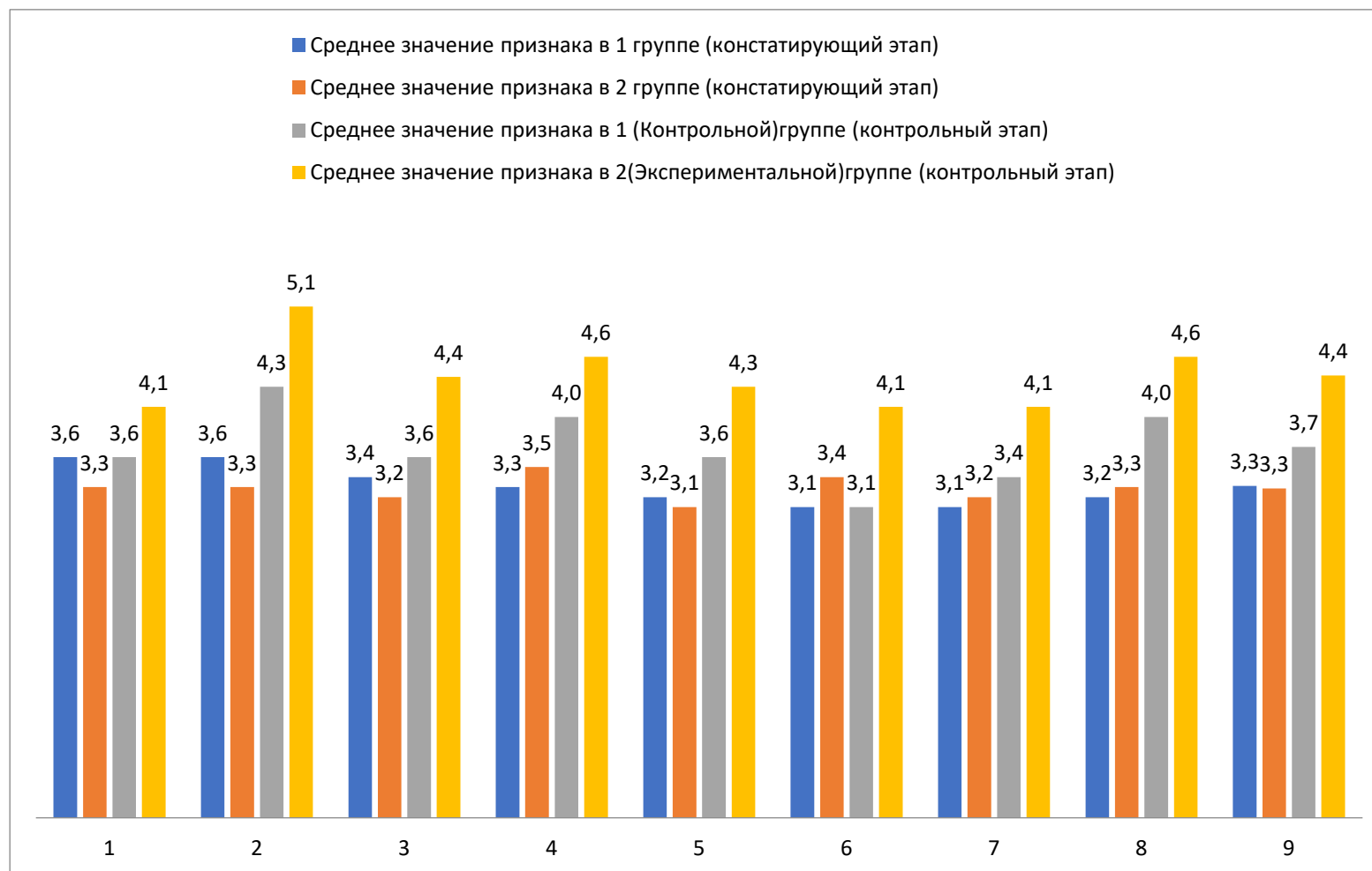


Рис.8 - Сравнительные данные 1(контрольной) и 2 (экспериментальной) группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, М (балл).

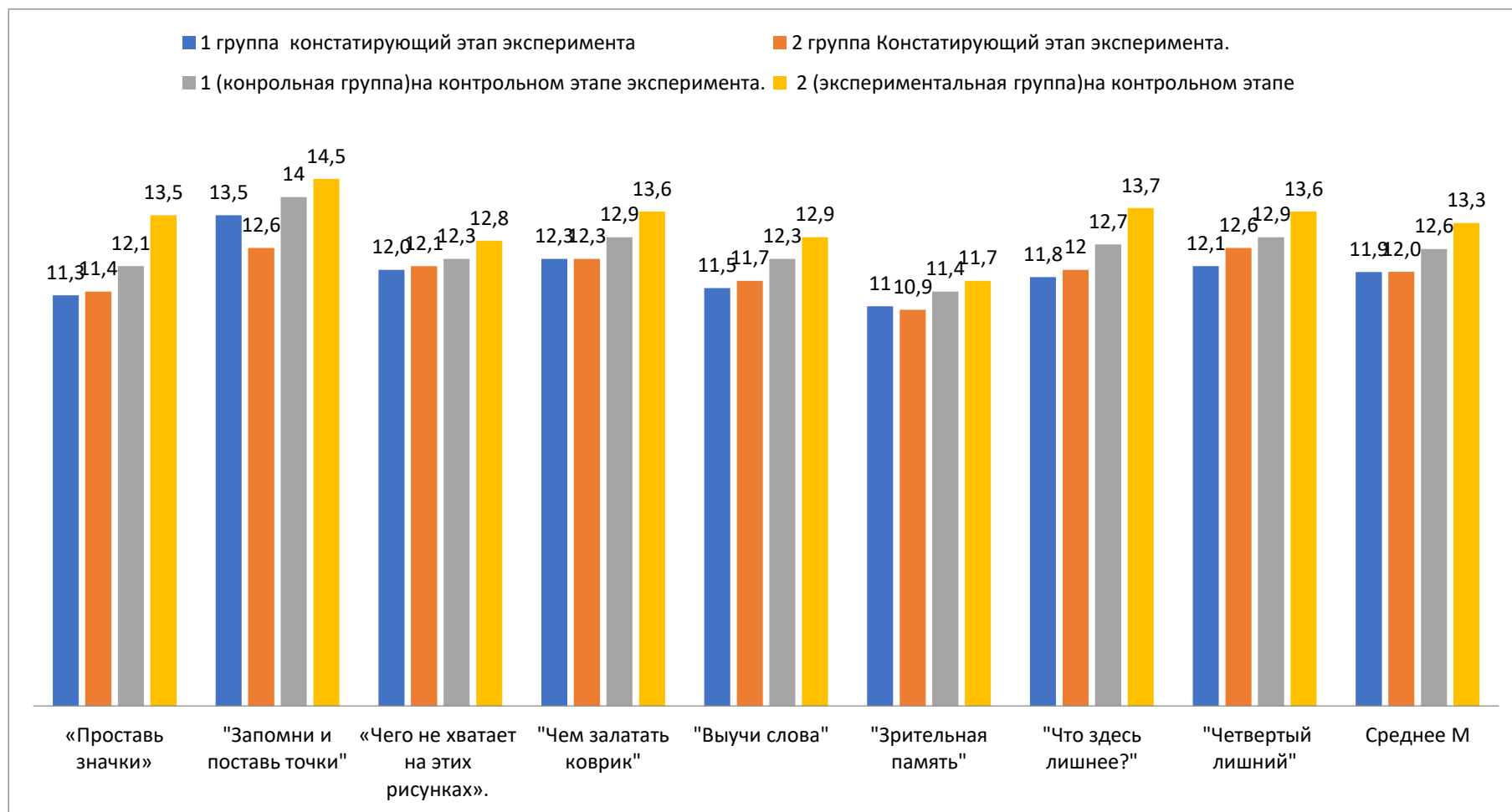


Рис.9 - Сравнительные данные 1(контрольной) и 2 (экспериментальной) группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, %.

Из таблицы 9 видно, что прослеживается положительная динамика в развитии познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

В исследуемой структуре, познавательных процессов данные в первой группе распределились следующим образом: максимально результаты представлены по методике «Проставь значки» (12,1%), снижение показателя наблюдается «Запомни и поставь точки» (14%), «Чего не хватает на этих рисунках?» (12,3%), по методике «Чем залатать коврик?» (12,9%), «Выучи слова» (12,3%), «Зрительная память» (11,4%), «Что здесь лишнее?» (12,7%), наименьший результат в методике «Четвертый лишний» (12,9%). Среднее М в первой группе составило 12,6%.

Анализ показателей развития познавательных процессов во второй группе показывает следующие результаты: по методике «Проставь значки» (13,5%), «Запомни и поставь точки» (14,5%), «Чего не хватает на этих рисунках?» (12,8%), по методике «Чем залатать коврик?» (13,6%), «Выучи слова» (12,9%), «Зрительная память» (11,7%), «Что здесь лишнее?» (13,7%), «Четвертый лишний» (13,6%). Среднее М во второй группе составило 13,3, что свидетельствует о повышении показателя в уровне сформированности познавательных процессов в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента.

Из приведенных выше таблиц и рисунков видно, что на высоком уровне нет детей ни в экспериментальной, ни в контрольной группах, но следует заметить, что изначально показатель данного уровня в контрольной группе составлял 3,3, после проведения эксперимента составил 3,7, то есть незначительно поменялся, в экспериментальной группе этот показатель на этапе констатирующего эксперимента составлял 3,3, а после проведения эксперимента составил 4,4, то есть произошла положительная динамика.

Подробные результаты полученные по данным методикам на этапе контрольного эксперимента представлены в приложении (см. Приложение В).

На основе результатов экспериментального исследования нами были разработаны рекомендации для педагогов и родителей по коррекции нарушений связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта (см. Приложение Г).

Выводы по Главе 2

Исходя из цели нашего исследования: разработка и апробация эффективной программы коррекции нарушений психической деятельности, нами проведено опытно-экспериментальное исследование, осуществленное в период с 2015 по 2017 гг. Реализация эксперимента осуществлялась в три этапа: констатирующий этап (2015 - 2016г.г.); формирующий этап (2016–2017г.г.); контрольный этап (2017 г.г.).

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы за базовую совокупность мы приняли две группы детей в возрасте с 7 по 11 лет (1-4 класс). В результате общее количество учеников составило 32 ребенка, из них первая группа составила 16 человек и вторая – 16 человек.

Целью констатирующего эксперимента являлась оценка уровня сформированности познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

В качестве методической основы для подобного исследования выступают методики: на изучение восприятия «Чего не хватает на этих рисунках?» (Немов Р.С), «Чем залатать коврик?» (Немов Р.С); на изучение внимания «Поставь значки» (Немов Р.С.), «Запомни и поставь точки» (В.Богомолов); для изучения памяти «Выучи слова» (Немов Р.С), «Зрительная память», (Д.Векслера); на мышление «Четвертый лишний» (Белопольская Н.Л), «Что здесь лишнее?» (Булычева А.В).

После проведения диагностики, мы пришли к выводу, что обе группы находятся примерно на одинаковом уровне сформированности познавательных процессов.

Таким образом, мы видим, что на констатирующем этапе экспериментального исследования большинство учащихся обеих групп

показали низкий уровень развития познавательных процессов. Полученные данные свидетельствовали о необходимости разработки эффективной программы коррекции выявленных нарушений мыслительных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

Главной целью программы коррекции является коррекция выявленных нарушений познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта. Для реализации, которой, исходя из определенных в теоретической главе закономерностей и особенностей развития познавательных психических процессов, нами определены следующие задачи программы коррекции состоят в следующем:

- создать комфортные коррекционно-развивающие условия для младших школьников, способствующие коррекции и развитию познавательных процессов и личностных особенностей детей;
- способствовать общему сенсорному развитию высших психических функций;

Проведенное нами исследование показало, что предложенная нами программа коррекции выявленных нарушений познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта, проведенная в ходе формирующего этапа исследования, способствовала повышению уровня сформированности познавательных процессов детей младшего школьного возраста, а именно: сократилось количество испытуемых относящихся к ниже среднему и низкому уровням и повысилось количество испытуемых относящихся к среднему уровню.

Следовательно, можно сделать следующий вывод, что предложенная программа коррекции выявленных нарушений мыслительных процессов младших школьников с нарушением интеллекта показала необходимость использования данной системы при развитии и коррекции познавательных процессов

Таким образом, экспериментальная часть настоящего исследования наглядно иллюстрирует эффективность использования для коррекции

познавательных процессов, программы коррекции выявленных нарушений познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог нашему исследованию можно отметить следующие его основные результаты и положения:

Рассматривая взгляды специалистов, мы выяснили, что психическое развитие умственно отсталых детей протекает с большими отклонениями. По мнению многих исследователей к основным особенностям психического развития детей с нарушением интеллекта относятся: недостаточная сформированность мыслительной деятельности; восприятия, внимания, памяти, конкретность и поверхностность мышления, а так же можно отметить, замедленное развитие речи и незрелость эмоционально – волевой сферы.

Для психики детей с нарушением интеллекта характерно глубокое своеобразие, резко отличающее их от нормальных детей. Психическое развитие умственно отсталого ребенка является качественно иным, аномальным.

Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном психолого-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений отмечают положительную динамику в развитии детей.

Восприятие - первая ступень познания окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная - для умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на последующий ход их психического развития.

У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормально развивающихся сверстников выражены недостатки восприятия и внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость.

Расстройства памяти у умственно отсталых детей имеют определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания. Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Развитие мышления умственно отсталых детей, со стойким необратимым нарушением психического развития, подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей.

Для мышления детей с умственной отсталостью характерны стереотипность, тугоподвижность и недостаточная гибкость, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.).

При анализе современных методов диагностики, мы выяснили, что успех использования методик изучения умственного развития детей и правильность выводов об его уровне в большой мере определяется соблюдением целого ряда требований, предъявляемых к обследованию. Так, обследование должно представлять собой не экзамен, а совместную деятельность ребенка и экспериментатора. При этом функция экспериментатора состоит не только в том, чтобы довести до понимания ребенка содержание задания, но и помочь ему его выполнить, используя разные приемы помощи. Такое сотрудничество помогает ребенку мобилизовать имеющиеся у него знания и умения, а экспериментатору – выявить его возможности.

Проблема диагностики и коррекции нарушений психологического развития является одной из актуальных проблем специальных (коррекционных) школ, так как, у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие всех психических процессов.

Основываясь на гипотезе о том, что эффективность коррекции нарушений психологического развития определяет программа коррекции, учитывающая индивидуальные особенности нарушений исследуемых детей с последующей коррекцией современными методами дефектологии.

Целью нашего исследования было: разработка и апробация эффективной программы коррекции нарушений психологической деятельности.

В нашем экспериментальном исследовании мы решили поставленные задачи. А именно:

- Изучили научную литературу по теме исследования с целью выявления особенностей развития психической деятельности у младших школьников с легкой умственной отсталостью, современные методы диагностики и коррекции имеющихся нарушений.
- Оценили уровень сформированности психических процессов у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента.
- Разработали и апробировали программу коррекции выявленных нарушений психологической деятельности у младших школьников с легкой умственной отсталостью (на формирующем этапе эксперимента).
- Оценили эффективность апробированной программы коррекции нарушений восприятия, внимания, памяти, мышления у исследуемых детей (на контрольном этапе эксперимента).

Исходя из поставленной цели и задач, нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, осуществленное в период с 2015 по 2017 гг. Реализация эксперимента осуществлялась в три этапа: констатирующий этап (2015 - 2016 г.); формирующий этап (2016 - 2017 г.г.); заключительный этап (2017 г.г.).

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы за базовую совокупность мы приняли две группы. В результате общее количество

учеников составило 32 человека, из них экспериментальная группа составила 16 человека и контрольная - 16. Целью констатирующего эксперимента являлась оценка наличного уровня сформированности познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

На констатирующем этапе результаты первичной диагностики, с помощью качественной статистической обработкой данных с применением современного программного обеспечения, позволяют констатировать, что сравниваемые контрольная и экспериментальная группы на момент начала эксперимента идентичны по уровню сформированности познавательных процессов. Причем данный уровень может быть охарактеризован как низкий. Соответственно, изменения в уровне психологического развития в процессе эксперимента между данными группами с высокой степенью вероятности могут быть отнесены на действие программы коррекции нарушений психологической деятельности.

По методике «Поставь значки» можно увидеть максимальное увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 13,5 % и стал лучше результата контрольной группы на 1,4 %.

По методике «Что здесь лишнее?» можно увидеть максимальное увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 13,7 % и стал лучше результата контрольной группы на 1 %.

По методике «Чем залатать коврик?» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 13,6 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,7 %.

По методике «Выучи слова» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 12,9 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,6 %.

По методике «Четвертый лишний» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 13,3 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,6 %.

По методике «Запомни и расставь точки» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 14,5 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,5 %.

По методике «Чего не хватает на этих рисунках?» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 12,8 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,5 %.

По методике «Зрительная память» можно увидеть увеличение результатов экспериментальной группы, он улучшился до 11,7 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,3 %.

По общему развитию познавательных психических процессов результат экспериментальной группы улучшился до 13,3 % и стал лучше результата контрольной группы на 0,7 %.

Среднее значение признака сформированности познавательных процессов первой и второй группы на этапе констатирующего эксперимента составило 3,3 балла, после проведение эксперимента контрольной группе составил 3,7, то есть незначительно поменялся, в экспериментальной группе этот показатель после проведения эксперимента составил 4,4, то есть произошла положительная динамика и уровень развития сместился из низкого в сторону ниже среднего и среднего уровня развития.

Таким образом, экспериментальная часть настоящего исследования наглядно иллюстрирует эффективность использования программы коррекции нарушений познавательных психических процессов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акрушенко, А.В. Психология развития и возрастная психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Акрушенко А.В., Ларина О.А., Катарьян Т.В.— Электрон. текстовые данные. — Саратов: Научная книга, 2012. — 127 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6328>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Аксенова, Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; ред. Н.М. Назарова. – 9-е изд. – М.: Академия, 2009. – 400 с.
3. Амастьянц, Р. А., Амастьянц Э. А. Интеллектуальные нарушения. / Р.А. Амастьянц, Э.А. Амастьянц// Учебное пособие.– М.– 2013.
4. Андрусова, О.В Интеллектуальные нарушения у детей [Электронный ресурс] / О.В.Андрусова // «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» 03.12.2012. Красноярск, 2004 Режим доступа: <http://www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp?id=-99603> (дата обращения:11.03.16).
5. Баранов, А.А., Кучма В.Р., Тутельян В.А., Величковский Б.Т. Новые возможности профилактической медицины в решении проблем здоровья детей и подростков в России. – М., 2006. – С. 118.
6. Барашнев, Ю.И. Перинатальная неврология / Ю.И. Барашнев. – М.: «Триада–Х», 2001. – С.–640.
7. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / ред. И.М. Бгажнокова. – М.: Владос, 2010. – 239 с.
8. Белопольская, Л.Н. Детская патопсихология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская. – Когито – Центр, 2010. – 352 с.

9. Белопольская, Н.Л. Комплект психодиагностических методик для детей с 6 до 11 лет/ Н.Л. Белопольская. - Когито-Центр, 2013. – 135 с.
10. Богомолов, В. Тестирование детей / В. Богомолов – Ростов-на-Дону, 2006.
11. Боровкова, Е.И., Сидорова, И.С. Факторы и условия, влияющие на процесс инфицирования плода на разных сроках беременности / Е. И. Боровкова И.С. Сидорова. – в: Вестник Российской Академии Медицинских Наук, №1, 2004.–С.– 48–50.
12. Бочарова, Е.А., Сидоров П.И. и др. Медико–социальные факторы риска в формировании отклонений в психическом и речевом развитии в детском возрасте. // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2007. – № 4. – С. 39–42.
13. Будникова, Е.С. Педагогическая помощь учителя-дефектолога родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Е.С. Будникова, Е.В. Рузникова, М.Б. Хабибулина. – Челябинск: ПИРС, 2010. – 85 с.
14. Власова, Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии /Т.А. Власова, М.С. Певзнер. –М.: Просвещение, 1973. – С.173.
15. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие/ под ред. Б.С. Волкова. - КноРус, 2016. – 352 с.
16. Воронкова, В.В. Олигофренопедагогика: учебное пособие / В.В. Воронкова, Г.В. Васенков. – СПб.: ДРОФА, 2009 г.- 400 с.
17. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.
18. Говорин, Н.В. Экологически обусловленные нарушения интеллекта у детей (эпидемиология, патогенез, реабилитация) / Н.В. Говорин, Т.П. Злова. Новосибирск: Наука, 2007. - 186 с.
19. Гончарова, О.Н. Последствия перинатальных гипоксических поражений центральной нервной системы у детей и методы их медикаментозной коррекции // Педиатрия,2009. – №3. – С. 35–38.

20. Григорьевская, И.В. Особенности произвольной и непроизвольной памяти умственно отсталых детей / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: выпуск № 1. – М.: Народное образование, 2008. – 68 с.
21. Гуровец, Г.В. Психопатология детского возраста учеб. пособие для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по специальностям “Дошк. образование”, “Спец. дошк. образование”, “Спец. педагогика в спец. (коррекц.) образов. учреждениях”, “Коррекц. педагогика в нач. об-разовании” / Г.В. Гуровец. — М. :Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — С.359.
22. Дефектологический словарь. В 2 т. Т. 1/ Под ред. В. Гудониса, Б. П. Пузанова. М.(и др.): (Изд-во МПСИ и др.), 2007.–С.807.
23. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / Под. ред. Катаевой А.А., Стребелевой Е.А. – М.– 1993.
24. Долгова, В.И. Учителю коррекционного образовательного учреждения: серия «Библиотека специального психолога» / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 64 с
25. Долгова В.И. Учителю коррекционного образовательного учреждения: серия «Библиотека специального психолога» / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 64 с.
26. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Т.Б. Епифанцева. - изд. 4-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 564 с.
27. Жигорева, М.В. Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития/М.В. Жигорева. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук.-М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009.- 45 с.
28. Забрамная С.Д. Развивающие занятия с детьми / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. – М.: 2001. – 80 с.

29. Завершнева, Е. и Ван дер Веер, Р. (Ред.). [Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное.](#) / Е. Завершнева, и Р. Ван дер Веер - М.: Канон-Плюс, 2017 - 275с.
30. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов . – М., 2005. – 208 с.
31. Закрепина, А.В. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь / А.В. Закрепина. - Дошкольное воспитание. – 2012. – 156 с.
32. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст]/Заширинская О. В. – СПб: Речь, 2007. – 168 с.
33. Зверева, Н. В., Журавлева Е. А. Экспериментальный подход к исследованию тактильной сферы у детей. //Вестник Московского университета, серия 18, Психология, 2008, № 4.
34. Зеленина, Н.Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта: курс лекция учебное пособие/ Н.Ю. Зеленина. – Пермь: ПГГПУ, 2014. — 50 с.
35. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов/ Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова. - СПб.: КАРО, 2012. — 176 с.
36. Калашникова, Н.Г. Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы / под ред. Н.Г. Калашникова и др. – Барнаул: АЗБУКА, 2012. – 571 с.
37. Капитанец, Е.Г. Учителю и психологу коррекционного образования / Е.Г. Капитанец. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 63 с.
38. Каштанова, С.Н. Методы дифференциальной диагностики интеллектуальных нарушений / С.Н. Каштанова //Вестник психолого–педагогического факультета. Н. Новгород, 2000. –№2. –С.52–54.

39. Клиника интеллектуальных нарушений [Электронный ресурс]:
Электронная библиотека студента Библиофонд. – Режим доступа:
<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=51624> (дата обращения:
11.03.16).
40. Козловская, Г.В. Психические нарушения у детей раннего возраста(клиника, эпидемиология и вопросы абилитации) [Электронный ресурс].
Автореф.дис....докт.мед.наук / М, 2008.– Режим доступа:
<http://www.psychiatry.ru/cond/0/diss/1995/94> (дата обращения 14.07.16)
41. Колесникова, Г.И. Специальная психология и педагогика / Г.И.
Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 252 с.
42. Колмогорова, Н. В. Методология и методика психолого-
педагогических исследований: учебное пособие / Н. В. Колмогорова, З.
А. Аксюткина. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2012. – 248 с.
43. Корецкая, И.А. Психология развития и возрастная психология: учебное
пособие/ И.А. Корецкая. - М.: Евразийский открытый институт, 2011. -
120 с. Коняева Н.П, Никандрова Т.С., Воспитание детей с нарушениями
интеллектуального развития / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.:
Владос, 2011. - 440 с. 69 .
44. Косымова, А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у
детей с нарушениями интеллекта./ А.Н. Косымова.// Дефектология. –
2006. – № 5.
45. Крутецкий, В.А. Психология/В.А. Крутецкий - М.: Просвещение, 1980.
– 210 с.
46. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в [условиях
инклюзивного образования](#) : пособие для психологов и педагогов /
Крыжановская Л. М. - М. : ВЛАДОС, 2013. - 143 с.
47. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учебное пособие /
Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В.
Кузнецовой. - 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2007. - 480 с

48. Кулагина, И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум / И.Ю. Кулагина. Юрайт, 2016. – 292 с.
49. Лебедева, И.Р. Комплексная оценка состояния здоровья детей с различной степенью умственной отсталости и организация реабилитационной помощи [Электронный ресурс]. Автореф. дис. ... докт. мед. наук /Томск, 2009. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kompleksnaya-otsenka-sostoyaniya-zdorovya-detei-s-razlichnoi-stepenyu-umstvennoi-otstalosti> (дата обращения 12.11.16)
50. Левченко, И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М.: Академия, 2013. – 335 с.
51. Лич, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. — М. :Оперант, 2015. — 176 с.
52. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов) / Н.П. Локалова. - М.: Ось-89, 2006. – 357 с.
53. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности // «Психологическая наука и образование», 2013, № 5, с. 61–66.
54. Лубовский, В. И., Басилова Т. А. О перспективах специальной психологии // «Культурно-историческая психология», 2008, № 3, с. 51–54.
55. Лубовский, В. И., Валявко С. М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики // «Культурно-историческая психология», 2010, № 1, с. 50–55.
56. Лубовский, В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // [«Психологическая наука и образование»](#), 2016, № 4, с. 50–60.

57. Лудченко, А.А. Основы научных исследований. Учебное пособие. [Текст] / А.А. Лудченко, Я.А. Лудченко, Т.А. Примак. – М., 2001.
58. Лупандин, В.М. Некоторые общие итоги комплексного изучения легких форм интеллектуальной недостаточности / В.М. Лупандин // Вопросы ранней диагностики психических заболеваний. – М.–1978. – С.224–228.
59. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.: РЕЧЬ, 2009. – 159 с.
60. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Маллер. – М.–2007.
61. Маринычева, Г.С., Вроно, М.Ш. Умственная отсталость часть 2 / Г.С. Маринычева, М.Ш.Вроно. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.nevromed.ru/consultations/psychology/papers_nps/pat_psi/glava_22_umstvennaya_otstalos(дата обращения 2.09.17)
62. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. Заведений / Под ред. В.И. Селиверстова / Е.М. Мостюкова, А. Московкина, А.Г. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – С.408.
63. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : [учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии] / Мамайчук И. И. - СПб. : Речь, 2010. - 398с.
64. Международная классификация болезней (10–й пересмотр) // Классификация психических и поведенческих расстройств: клинические описания и указания по диагностике. / пер. под ред. Ю.Л. Нуллера и С.Ю. Циркина. – СПб.: ВОЗ, «АДИС», 1994.
65. Мещеряков, Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 672с. 70

66. Мозговой, В. М., Яковлева И. М. Основы олигофренопедагогики/ В. М. Мозговой, И. М. Яковлева — 3-е изд., -М.: Академия, 2010. — 224 с.
67. Московкина, А.Г., Уманская, Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений / А.Г. Московкина, Т.М. Уманская // Учебное пособие.– М.– 2013.- С.300.
68. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для вузов / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева. – М.: Академия, 2012. – 335 с.
69. Найн, М.Н. Организация и содержание коррекционно- педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федеральных государственных требований / ред. М.Н. Найн и др. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 175 с.
70. Нарушения интеллекта ММЦ ОДА [Электронный ресурс]. –Режим доступа. –<http://www.mmc-oda.ru/main.mhtml?Part=58&PubID=235> (дата обращения 17.11.16)
71. Настольная книга педагога–дефектолога/ Т. Б. Епифанцева (и др.)_ Изд. 4–е. Ростов–на–Дону: Феникс, 2008.– С.564
72. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС 2005. – 631 с.
73. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко, С.И. Самыгин. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2009. – 446 с.
74. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др. // Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С.272.
75. Оксфордское руководство по психиатрии / М.Гельдер, Д. Гет, Р. Мейо [Электронный ресурс] Режим доступа: http://bookap.info/book/gelder_oksfordskoe_rukovodstvo_po_psihiatrii/gl160.shtm (дата обращения: 7.04.16).

76. Осипова, А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2004.-104с.
77. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Ерёмина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С.224.
78. Особенности развития детей раннего возраста с нормальным и нарушенным развитием [Электронный ресурс]Автореф. дис. ... докт. пед. наук/ М, 2010.–Режим доступа http://superinf.ru/view_article.php?id=252 (дата обращения 17.11.16)
79. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы // Под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.
80. Парцалис, Е.М. Факторы риска нарушения когнитивного развития у детей // Новые исследования: альманах. – 2013. – № 2(35).
81. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002. – 160 с
82. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. - М. : Педагогика, 1985. - 126 с.
83. Прилепко, Ю.В., Шеховцова, Е.А. Факторы риска и профилактика возникновения возможных нарушений развития в раннем возрасте [Электронный ресурс]. Автореф. дис. ... докт. мед.наук / Ставрополь, 2014.– МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 6 (49) С.–252.– Режимдоступа: <file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/factory-riska-i-profilaktika-vozniknoveniya-vozmozhnyh-narusheniy-razvitiya-v-rannem-vovraste.pdf> (дата обращения 2.09.16)
84. Пронина, Л.В. Изучение характера взаимодействия детей раннего возраста с отклонениями в умственном развитии / Л. В. Пронина. - Дефектология. - 2009. – 194с.

85. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития [Текст]/ Сост. и общая редакция В.М.Астапова, Ю.В.Микадзе. - СПб.: Питер, 2001.-256 с.
86. Пузанов, Б.П. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Олигофренопедагогика» / Пузанов Б.П. - М.: Прометей, 2011. - 44 с.
87. Пузанов, Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие / Б.П. Пузанов, Н.И. Коняева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2011. – 272 с.
88. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский.–Самара:БАХРАХ.–М.:2003.–С.–672.
89. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста :практич. пособие / Е. И. Рогов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. — 412 с.
90. Романин, А.Н. Практическая психология и психотерапия: учебник для студ. вузов, обуч. по гуманит. спец. / А.Н. Романин. - М.: КноРус, 2011. – 676с.
91. Ростомашвили, Л.Н. Педагогические технологии в адаптивном физическом воспитании детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями развития. [Электронный ресурс] / Л.Н. Ростомашвили//Реабилитация. СПб.-2014. Режим доступа: [http://reabilitaciya.org/index.php?option=com_content &view = article&id = 957](http://reabilitaciya.org/index.php?option=com_content&view=article&id=957) (дата обращения: 13.07.16).
92. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство/С.Я Рубинштейн - М.,1999 – 387с.
93. Селивёрстовой, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Гумнитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – С.358.

94. Семаго, Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития. // Дефектология. 2008, № 1.
95. Сидоров, П.И, Парняков, А.В. Введение в клиническую психологию / П.И. Сидоров, А.В. Парняков.–М.:Академический проект, 2000.–С.–416.
96. Слепокович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии/ Е.С. Слепокович - СПб.: Речь, 2008. - 247 с.
97. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
98. Спатаева, М.Х. Специальная психология. Часть 1. Психология познавательных процессов в условиях психического дизонтогенеза [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Спатаева М.Х. — Электрон. текстовые данные. — Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2013. — 188 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/24941>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю.
99. Спатаева, М.Х. Специальная психология. Часть 1. Психология познавательных процессов в условиях психического дизонтогенеза [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Спатаева М.Х. — Электрон. текстовые данные. — Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2013. — 188 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/24941>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю
100. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / Под ред. Н. М. Назаровой. – 3–е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С.400.
101. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. Пособие для студентов вузов / Под ред. Н.К.Сухотина. М.:2006. – С.360–377.

102. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина. – СПб.– 1999.
103. Степанова, М. А. Педагогика и психология детской исключительности : к 140-летию со дня рождения В. П. Кащенко // Дефектология. — 2010. — № 5. — С. 3-13
104. Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика / Е.А. Стребелева. – М.– 2001.
105. Туленкова, Т.Е. Оптимизация программ профилактики нарушений нервнопсихического развития детей групп перинатального риска: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 2010.
106. Уманская, Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений: учебное пособие / Т. Уманская, А. Московкина. – Прометей, 2013. – 178с.
107. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён / Под. ред. Замского Х.С. – М.– 1995.
108. Хилтунен, Е. Уроки на корточках. Книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори/ Е. Хилтунен. М., 2008.- 201с.
109. Хуснутдинова, З.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы / З.А. Хуснутдинова. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-та, 2012. – 201 с.
110. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов // Учеб.пособия для студ.высш.пед.учеб.завед. М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С.112.
111. Шипилина, Л.П. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Л.П. Шипилина. – Флинта, 2011. – 217 с.
112. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высшего проф. учр-я/ под ред. Л.М. Шипицына. – М.: Академия, 2014. – 224 с.

113. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч.ред.рус.текста Н.М. Назарова / О. Шпек. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С.432.
114. Gollnits G. et fl. The interaction of biological and psychosocial / risk factor in the etiology of child mental disorders // Inter. J. Mental Health, 1989 – 1990.–V. 18(4).–p. 92–113.
115. Werner H.W. The mental organisation of brainringmentalli defective child. – Amer. J. Psychiat., 1941.–V. 97.–P. 1194–1200.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Описание методик.

Методика №1 "Чего не хватает на этих рисунках?"

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных в приложении 1. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Проводящий психодиагностику с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Оценка результатов

10 баллов. Ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

8-9 баллов. Время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек.

6-7 баллов. Время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек.

4-5 баллов. Время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек.

2-3 балла. Время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек.

0-1 балл. Время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 сек.

Оценки даются в баллах, в десятибалльной системе и представляются в интервалах, являющихся непосредственным основанием для производства выводов об уровне психологического развития ребёнка. Наряду с такими общими выводами ребёнок в результате его обследования по той или иной

методике получает частные оценки, которые позволяют более тонко судить об уровне его развития.

Точные критерии оценок в десятибалльной системе не заданы по той причине, что априори, до получения достаточно большого опыта применения методик, их определить невозможно. В этой связи исследователю разрешается прибавлять или отнимать один-два балла (в пределах заданного диапазона оценок) за наличие или, соответственно, отсутствие усердия со стороны ребёнка в процессе его работы над психодиагностическими заданиями. Такая процедура в целом мало влияет на конечные результаты, но позволяет лучше дифференцировать детей.

Выводы об уровне развития

10 баллов. Очень высокий.

8-9 баллов. Высокий.

4-7 баллов. Средний

2-3 балла. Низкий.

0-1 балл. Очень низкий [72, с 66].

Методика № 2 «Чем залатать коврик?»

Цель данной методики, основанной на прогрессивных матрицах *Дж.Равена*, - определить, насколько ребенок в состоянии, сохраняя в кратковременной и оперативной памяти образы виденного, способен практически их использовать, решая наглядные задачи.

В данной методике (в отечественной интерпретации *С.М.Морозова*, 1980) применяются картинки теста Равена из серии А (всего же в матрицах Равена используется стимульный материал из 60 матриц, в чёрно-белом варианте, по 5 сериям – А, В, С, D, F) [6].

Инструкция. Перед его показом ребенку говорят, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи (заплатки), которые можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплатки не отличались. Для того чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в

нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.

Оценка результатов

баллов 10- ребенок справился с заданием меньше, чем за 20 сек.;

баллов 8-9 - ребенок решил правильно все задачи за время от 21 до 30 сек.;

баллов 6-7 - ребенок затратил на выполнение задания от 31 до 40 сек.;

баллов 4-5 - ребенок израсходовал на выполнение задания от 41 до 50 сек.;

балла 2-3 - время работы ребенка над заданием заняло от 51 до 60 сек.;

балл 0-1 - ребенок не справился с заданием за время даже свыше 60 сек

Выводы об уровне развития

баллов 10 – очень высокий уровень;

баллов 8-9 – высокий уровень;

баллов 4-7 – средний уровень;

балла 2-3 – низкий уровень;

балл 0-1 – очень низкий уровень развития [71, с 102].

Методика № 3 «Проставь значки».

Цель: оценка переключения и распределения внимания ребенка.

Оборудование:

Бланк ответов (см. приложение № 3).

Часы

Ручка или карандаш.

Возрастной диапазон: с 4 до 12 лет

Время тестирования: 2 минуты (через каждые 30 секунд – пауза).

Форма проведения: индивидуальная, групповая.

Обработка результатов: ручная.

Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс и точку.

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение 30 секунд, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле

$$S = (0,5 * N - 2,8 n) / 30$$

где S - показатель переключения и распределения внимания;

N - количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n - количество ошибок, допущенных во время выполнения задания

Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т.е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры.

Оценка результатов.

баллов 10 -показатель переключения и распределения внимания выше 1,00 - очень высокий уровень развития.

баллов 8-9 -показатель переключения и распределения внимания от 0,75 до 1,00 - высокий уровень развития.

баллов 6-7 -показатель переключения и распределения внимания от 0,50 до 0,75 средний уровень развития.

баллов 4-5 -показатель переключения и распределения внимания от 0,25 до 0,50 низкий уровень развития.

балла 0 - 3 -показатель переключения и распределения внимания от 0,00 до 0,25 очень низкий уровень развития [10, с 34].

Методика № 4 «Запомни и расставь точки».

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал (см. приложение № 4). Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывают каждую из восьми карточек с точками. Затем предлагают воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дают ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Назначение методики: оценка объема внимания ребенка.

Возрастной диапазон: с 5 до 12 лет

Время тестирования: 15 минут

Форма проведения: индивидуальная.

Обработка результатов: ручная.

Оборудование:

- Простой карандаш.
- Бланк ответов.

Инструкция: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек).

Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

баллов 10— ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

баллов 8-9 — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

баллов 6-7 — ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек.

баллов 4-5 — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

балла 0-3 — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития

баллов 10 — очень высокий.

баллов 8-9 — высокий.

баллов 6-7 — средний.

баллов 4-5 — низкий.

балла 0-3 — очень низкий [72, с 102].

Методика № 5 «Выучи слова».

С помощью данной методики определяется динамика процесса заучивания. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга.

Запоминание ряда производится так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытается воспроизвести весь ряд. Экспериментатор отмечает количество слов, которое ребенок во время данной попытки вспомнил и назвал правильно, и вновь зачитывает тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

Результаты заучивания ряда слов представляются на графике, где по горизонтали указаны последовательные попытки воспроизведения ребенком ряда, а по вертикали — количество слов, правильно им воспроизведенных в каждой попытке.

Оценка результатов

баллов 10 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел все 12 слов за 6 или меньше попыток.

баллов 8-9 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 10-11 слов.

баллов 6-7 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 8-9 слов.

баллов 4-5 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 6-7 слов.

баллов 2-3 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4-5 слов.

баллов 0-1 — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 3 слов.

Выводы об уровне развития

баллов 10— очень высокий.

баллов 8-9 — высокий.

баллов 4-7 — средний.

балла 2-3 — низкий.

балл 0-1 — очень низкий [72, с 95].

Методика № 6 «Зрительная память».

Диагностика зрительной памяти дошкольников осуществляется по методике Д. Векслера.

Перед ребенком располагают четыре рисунка (см. рисунок 2). Период, в течение которого можно смотреть на рисунки, четко ограничен и составляет не более десяти секунд. Затем, его задача нарисовать на листе то, что ему запомнилось.

Результаты методики подсчитываются таким образом:

- За верно изображенные части первой картинки присваиваются:
- две пересекающиеся линии и два флажка - 1 балл;
- расположенные в нужных местах флажки – 1 балл;
- верно изображенный угол, где пересекаются линии – 1 балл.

Наивысшая оценка по первому рисунку составляет 3 балла.

- На втором рисунке, за правильно изображенные составляющие, присваиваются:
- изображенный большой квадрат, который разделен линиями на четыре части – 1 балл;

- верно указанные четыре квадрата небольшого размера, расположенные в большом – 1 балл;
- изображенные две линии и четыре небольших квадрата – 1 балл;
- указанные в нужных местах четыре точки – 1 балл;
- точно выдержанные пропорции – 1 балл;

Наибольшее значение баллов по второму рисунку – 5.

Оценка зрительной памяти по методике Векслера

- Оценки третьей картинки осуществляются следующим образом:
- прямоугольник маленького размера в большом – 1 балл;
- верно указанные соединения вершин внутреннего прямоугольника с вершинами внешнего – 1 балл;
- точное размещение маленького прямоугольника – 1 балл.

Общее количество баллов по третьему рисунку – 3 балла.

- верное воспроизведение объектов с четвертой картинки, оценивается так:
- правильно указанный угол на каждом краю открытого прямоугольника – 1 балл;
- верно указаны левая, правая и центральная стороны картинки – 1 балл;
- один неверно воспроизведенный угол на верно изображенной фигуре – 1 балл.

Общее количество баллов четвертой картинке – 3.

Максимальное количество баллов по всем четырем картинкам – 24.

Результат методики:

- 10 и более баллов – высокий уровень зрительной памяти и внимания;
- 9-6 баллов – средняя степень зрительной памяти;
- 5-0 баллов – низкая степень [85, с 56].

Методика № 7 «Что здесь лишнее?»

Эта методика призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В

методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции:

«На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним». На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов

баллов 10— ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

баллов 8-9 — ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин. до 1,5 мин.

баллов 6-7 — ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин

баллов 4-5 — ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.

балла 2-3— ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.

балл 0-1 — ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Выводы об уровне развития

баллов 10 — очень высокий.

баллов 8-9 — высокий.

баллов 4-7 — средний.

балла 2-3— низкий.

балл -0-1 очень низкий [72, с 102].

Методика № 8 «Четвертый лишний».

Цель: оценить уровень словесно-логического мышления детей, умение обобщать и выделять в предмете существенные признаки, необходимые для обобщения.

Инструкция и ход обследования: Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти "лишнее" слово и объяснить, почему оно "лишнее".

- книга, портфель, чемодан, кошелек;

- печка, керосинка, свеча, электроплитка;
- трамвай, автобус, трактор, троллейбус;
- лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
- река, мост, озеро, море;
- бабочка, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, злой;
- бабушка, учитель, папа, мама;
- минута, секунда, час, вечер;
- Василий, Федор, Иванов, Семен.

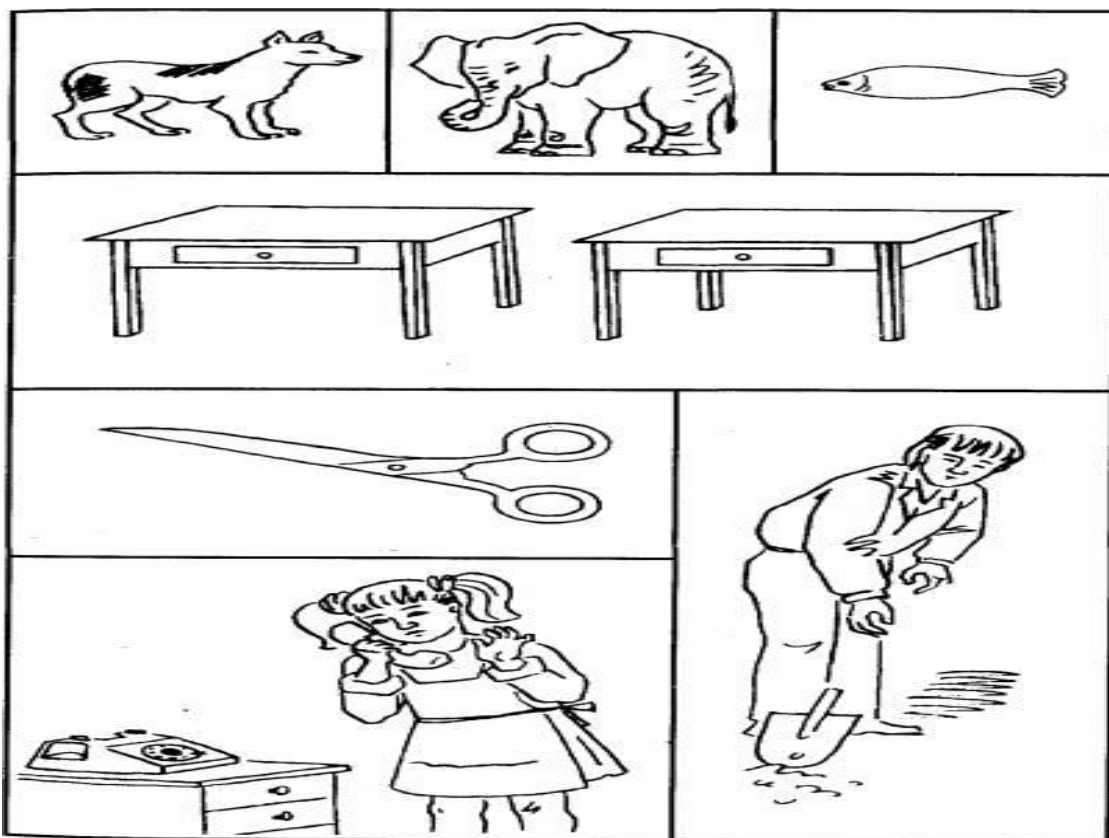
Критерии оценки: за каждый правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный – 0 баллов.

баллов 10-8 - высокий уровень развития обобщения;

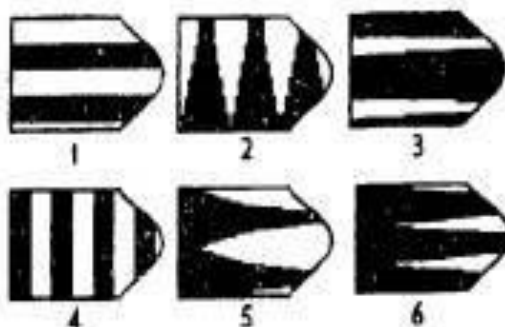
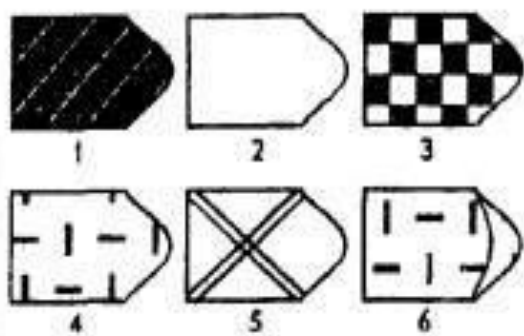
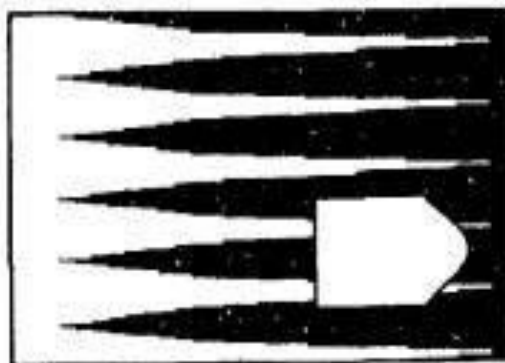
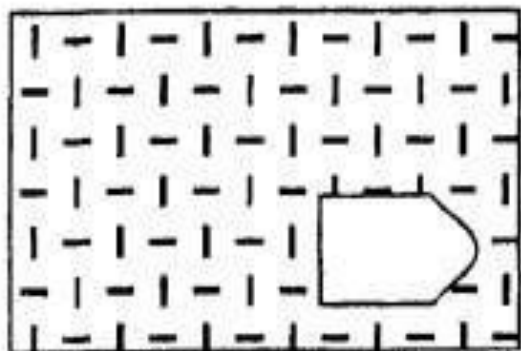
баллов 7-5 - средний уровень развития обобщения, не всегда может выделить существенные признаки предметов;

баллов 4 и менее - способность к обобщению развита слабо [85, с 12].

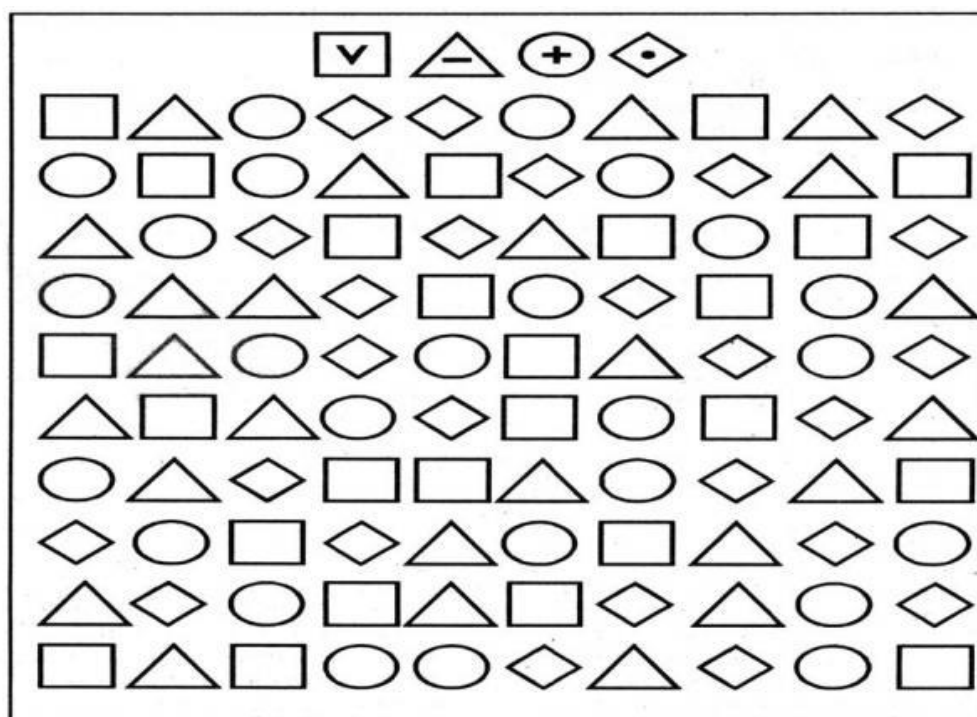
Бланк к методике № 1 "Чего не хватает на этих рисунках?"



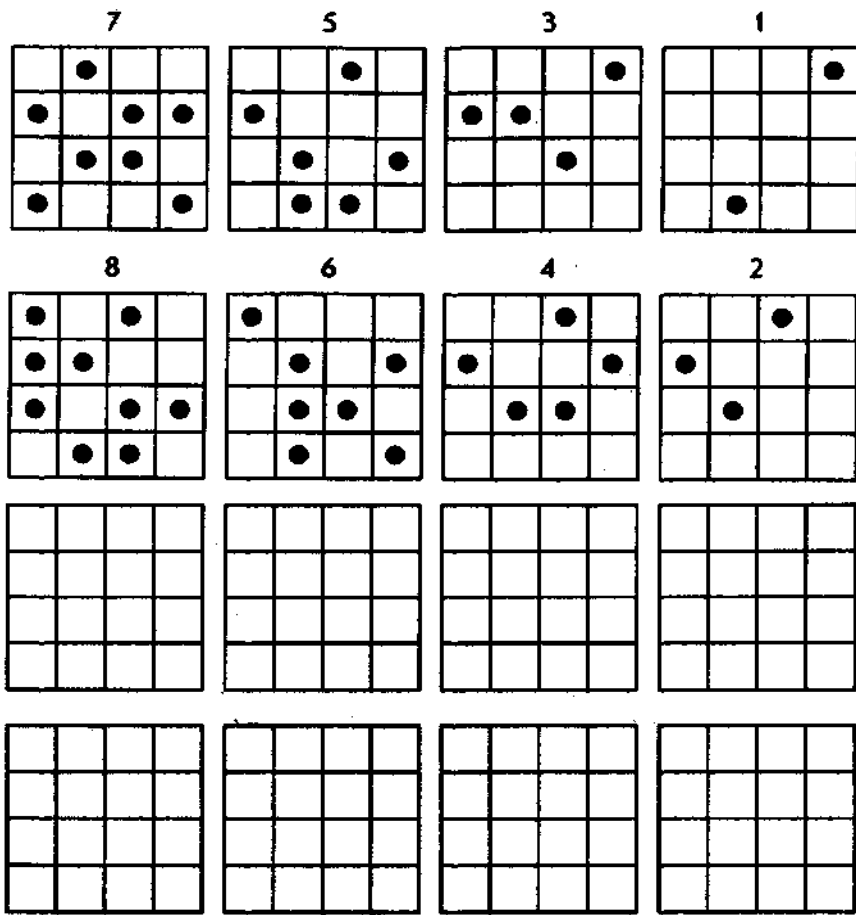
Бланк к методике № 2 «Чем залатать коврик?»



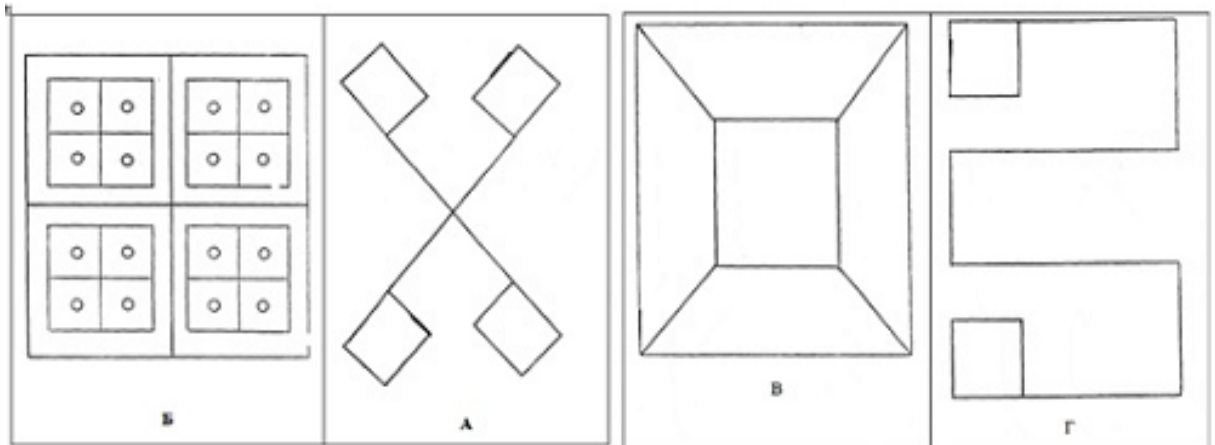
Бланк к методике № 3 «Проставь значки».



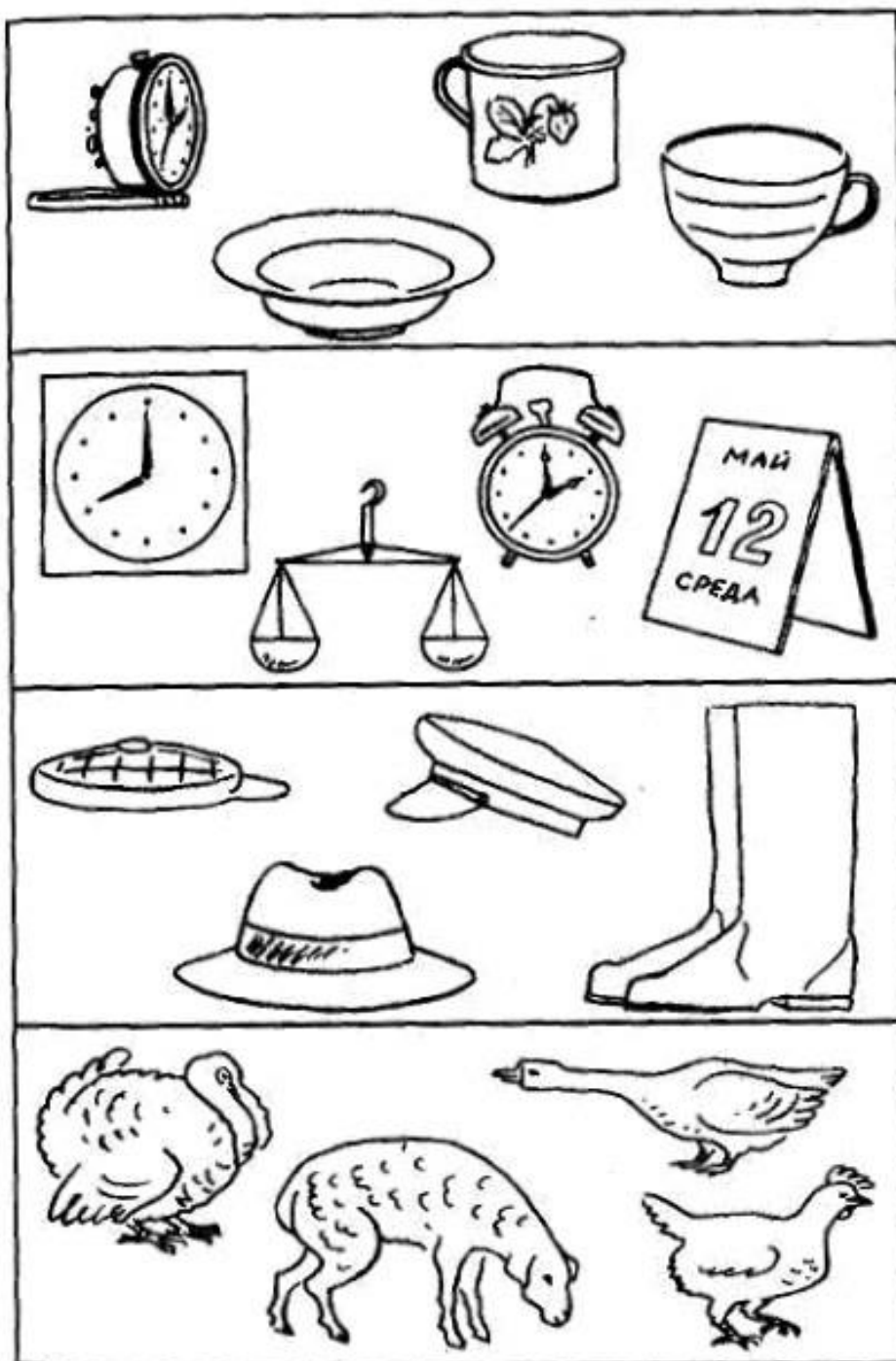
Бланк к методике № 4 «Запомни и расставь точки».



Бланк к методике № 6 «Зрительная память».



Бланк к методике № 7 «Что здесь лишнее?»



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 1 -

№	Имя, Ф	Методика «Чего не хватает на этих рисунках».			Методика "Чем залатать коврик"			Методика «Проставь значки».			Методика "Запомни и поставь точки"			Методика "Выучи слова"			Методика "Зрительная память" Д.Векслера		Методика "Что здесь лишнее?" (Образно-логическое мышление)			М-ка "Четвертый лишний" (словесно-логическое)	
		Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во воспроизведенных точек.	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	время выполнения задания.(мин)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития
I группа																							
1	Айым Ж	50	0	Очень низкий	60	1	Очень низкий	0,25	3	Очень низкий	2	4	Низкий	0,09	0	Очень низкий	0	Низкий	2,3	2	Низкий	0	Низкий
2	Зарина Ч	32	4	Средний	33	3	Низкий	0,2	2	Очень низкий	1	3	Очень низкий	0,75	7	Средний	5	Низкий	3	1	Очень низкий	2	Низкий
3	Алмат С	45	1	Очень низкий	67	0	Очень низкий	0,25	3	Очень низкий	4	5	Низкий	0,2	2	Низкий	1	Низкий	2	3	Низкий	7	Средний
4	Арайлым К	30	3	Низкий	30	2	Низкий	0,25	3	Очень низкий	1	3	Очень низкий	0,25	3	Низкий	5	Низкий	2,5	5	Средний	3	Низкий
5	Арман И	46	0	Очень низкий	53	2	Низкий	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,07	3	Очень низкий	3	Низкий	1	8	Высокий	7	Средний
6	Артур С	44	2	Низкий	39	6	Средний	0,5	5	Низкий	3	5	Низкий	0,25	3	Низкий	3	Низкий	2,5	3	Средний	4	Средний
7	Бекзат Т	40	4	Средний	43	3	Низкий	0,27	4	Низкий	4	8	Средний	0,5	5	Средний	2	Низкий	1,5	3	Очень низкий	2	Средний
8	Вика Б	35	6	Средний	37	6	Средний	0,25	3	Очень низкий	2	4	Низкий	0,27	4	Средний	5	Низкий	2,7	3	Низкий	3	Низкий
9	Вика Ж	45	1	Очень низкий	23	3	Низкий	0,75	7	Средний	4	6	Средний	0,25	3	Низкий	3	Низкий	2	3	Низкий	7	Средний
10	Вова Ф	30	3	Низкий	29	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,75	7	Средний	8	Средний	3	3	Очень низкий	3	Низкий
11	Даша Я	35	3	Низкий	38	6	Средний	0,18	2	Очень низкий	3	6	Низкий	0,25	3	Низкий	3	Низкий	2	3	Низкий	2	Средний
12	Диас У	44	2	Низкий	57	2	Низкий	0,62	6	Средний	3	6	Средний	0,18	2	Низкий	2	Низкий	1,5	5	Средний	8	Высокий
13	Дильназ И	41	3	Низкий	42	3	Низкий	0,21	2	Очень низкий	3	6	Средний	0,62	6	Средний	6	Средний	2	0	Низкий	3	Низкий
14	Дима Б	34	6	Средний	47	5	Средний	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,21	2	Низкий	3	Низкий	2,4	6	Средний	4	Средний
15	Жанибек А	40	4	Средний	48	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	1	2	Очень низкий	0,25	3	Низкий	3	Низкий	3,3	0	Очень низкий	1	Низкий
16	Жасулан М	50	0	Очень низкий	59	2	Низкий	0,75	7	Средний	6	5	Низкий	0,25	3	Низкий	9	Средний	1	3	Низкий	8	Высокий
	Среднее М	40,1	2,6		44,1	3,1		0,3	3,7		2,9	4,9		0,3	3,5		3,8		2,2	3,2		4,0	
	Стандартное отклонение	6,7	1,9		12,6	1,8		0,2	1,7		1,3	1,5		0,2	1,9		2,4		0,7	2,1		2,6	
	Доверительный интервал	3,27	0,9		6,18	0,87		0,10	0,81		0,64	0,71		0,10	0,93		1,18		0,33	1,02		1,27	
	Процент вариации	8,2	36,0		14,0	28,0		27,9	22,1		22,3	14,6		32,6	26,6		30,9		15,4	31,9		31,6	

№	Имя, Ф	Методика «Чего не хватает на этих рисунках».			Методика "Чем залатать коврик"			Проставь значки».			Методика "Запомни и поставь точки"			Методика "Выучи слова"			Методика "Зрительная память" Д.Векслера		Методика "Что здесь лишнее?" (Образно-логическое мышление)			М-ка "Четвертый лишний" (словесно-логическое	
		Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во воспроизведенных точек.	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	время выполнения задания.(мин)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития
2 группа																							
1	Илья Б	47	1	Очень низкий	51	3	Низкий	0,15	2	Очень низкий	2	4	Низкий	0,09	1	Очень низкий	1	Низкий	3,5	1	Очень низкий	1	Низкий
2	Ильяс С	41	4	Низкий	58	2	Низкий	0,9	1	Очень низкий	1	2	Очень низкий	0,15	2	Низкий	2	Низкий	2,5	4	Средний	3	Низкий
3	Миша К	38	3	Низкий	50	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	5	5	Низкий	0,25	3	Низкий	1	Низкий	2,7	2	Низкий	1	Низкий
4	Никита С	41	3	Низкий	25	3	Низкий	0,53	6	Средний	4	7	Средний	0,25	3	Низкий	6	Средний	1,5	1	Очень низкий	6	Средний
5	Олег Х	30	3	Низкий	32	3	Низкий	0,5	5	Низкий	3	5	Низкий	0,53	6	Средний	9	Средний	2	3	Низкий	6	Средний
6	Руслан Е	47	1	Очень низкий	0	1	Очень низкий	0	0	Очень низкий	0	0	Очень низкий	0,5	5	Средний	5	Низкий	2,5	3	Низкий	5	Средний
7	Руслан М	35	3	Низкий	22	3	Низкий	0,3	4	Низкий	3	6	Средний	0	1	Очень низкий	1	Низкий	3,5	1	Очень низкий	1	Низкий
8	Санжар З	51	1	Очень низкий	50	4	Низкий	0,05	1	Очень низкий	1	2	Очень низкий	0,3	4	Средний	6	Средний	1,4	3	Низкий	8	Высокий
9	Саша Г	52	1	Очень низкий	49	4	Низкий	0,32	4	Низкий	2	4	Низкий	0,05	1	Очень низкий	1	Низкий	2,9	2	Низкий	0	Низкий
10	Саша Л	45	3	Низкий	3	5	Средний	0,5	5	Низкий	3	5	Низкий	0,24	3	Низкий	4	Низкий	2,4	3	Низкий	5	Средний
11	Сергей К	40	4	Средний	3	6	Средний	0,29	4	Низкий	3	6	Средний	0,5	5	Средний	5	Низкий	1,9	7	Средний	6	Средний
12	Сергей Р	40	4	Средний	2	2	Низкий	0,45	4	Низкий	2	4	Низкий	0,29	4	Средний	5	Низкий	1,5	7	Средний	7	Средний
13	Сергей Т	32	3	Низкий	3	6	Средний	0,19	2	Очень низкий	3	5	Низкий	0,45	4	Средний	4	Низкий	2,5	3	Низкий	4	Низкий
14	Тимофей К	42	3	Низкий	5	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	4	7	Средний	0,19	2	Низкий	3	Низкий	3	1	Очень низкий	3	Низкий
15	Толя Т	35	6	Средний	3	5	Средний	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,25	3	Низкий	2	Низкий	1,5	3	Низкий	5	Средний
16	Алишер С	47	1	Очень низкий	80	1	Очень низкий	0,09	0	Очень низкий	0	0	Очень низкий	0,25	3	Низкий	3	Низкий	2,7	3	Низкий	7	Средний
	Среднее М	41,4	2,8		27,3	3,4		0,3	2,9		2,4	4,2		0,3	3,1		3,6		2,4	2,9		4,3	
	Стандартное отклонение	6,5	1,4		25,9	1,5		0,2	1,8		1,4	2,2		0,2	1,5		2,3		0,7	1,8		2,5	
	Доверительный интервал	3,17	0,70		12,70	0,76		0,11	0,89		0,69	1,06		0,08	0,73		1,13		0,34	0,90		1,22	
	Процент вариации	7,7	25,6		46,6	22,4		35,0	30,1		28,4	25,4		29,2	23,5		31,2		14,2	30,7		28,7	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

№	Имя, Ф	Методика «Чего не хватает на этих рисунках».			Методика "Чем залатать коврик"			Методика «Проставь значки».			Методика "Запомни и поставь точки"			Методика "Выучи слова"			Методика "Зрительная память" Д.Векслера		Методика "Что здесь лишнее?" (Образно-логическое мышление)			М-ка "Четвертый лишний" (словесно-логическое)	
		Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во воспроизведенных точек.	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	время выполнения задания.(мин)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития
1 (контрольная) группа																							
1	Айым Ж	50	1	Очень низкий	60	1	Очень низкий	0,25	3	Очень низкий	2	2	Очень низкий	0,09	1	Очень низкий	0	Низкий	2,3	2	Низкий	0	Низкий
2	Зарина Ч	32	7	Средний	33	6	Средний	0,2	2	Очень низкий	1	3	Очень низкий	0,75	7	Средний	6	Средний	3	1	Очень низкий	2	Низкий
3	Алмат С	45	1	Очень низкий	67	0	Очень низкий	0,25	3	Очень низкий	4	2	Очень низкий	0,2	2	Низкий	1	Низкий	2	3	Низкий	7	Средний
4	Арайлым К	30	7	Средний	30	5	Средний	0,25	3	Очень низкий	1	3	Очень низкий	0,25	3	Низкий	5	Низкий	2,5	4	Средний	3	Низкий
5	Арман И	46	0	Очень низкий	53	2	Низкий	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,07	3	Низкий	3	Низкий	1	5	Средний	7	Средний
6	Артур С	44	2	Низкий	39	7	Средний	0,5	5	Низкий	3	5	Низкий	0,25	2	Низкий	3	Низкий	2,5	6	Средний	4	Низкий
7	Бекзат Т	40	4	Средний	43	3	Низкий	0,27	4	Низкий	4	3	Очень низкий	0,5	5	Средний	2	Низкий	1,5	5	Средний	2	Низкий
8	Вика Б	35	6	Средний	37	6	Средний	0,25	3	Очень низкий	2	4	Низкий	0,27	4	Средний	5	Низкий	2,7	8	высокий	3	Низкий
9	Вика Ж	45	3	Низкий	23	7	Средний	0,75	7	Средний	4	6	Средний	0,25	3	Низкий	1	Низкий	2	3	Низкий	7	Средний
10	Вова Ф	30	8	Высокий	29	6	Средний	0,25	3	Очень низкий	3	5	Низкий	0,75	7	Средний	6	Средний	3	3	Низкий	3	Низкий
11	Даша Я	35	3	Низкий	38	6	Средний	0,18	2	Очень низкий	3	3	Очень низкий	0,25	4	Средний	3	Низкий	2	3	Низкий	2	Низкий
12	Диас У	44	2	Низкий	57	2	Низкий	0,62	4	Низкий	3	6	Средний	0,18	2	Низкий	2	Низкий	1,5	3	Низкий	8	Высокий
13	Дильназ И	41	3	Низкий	42	3	Низкий	0,21	2	Очень низкий	3	6	Средний	0,62	6	Средний	1	Низкий	2	3	Низкий	3	Низкий
14	Дима Б	34	6	Средний	47	5	Средний	0,25	3	Очень низкий	3	6	Средний	0,21	2	Низкий	3	Низкий	2,4	5	Средний	4	Низкий
15	Жанибек А	40	4	Средний	48	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	1	1	Очень низкий	0,25	3	Низкий	3	Низкий	3,3	0	Очень низкий	1	Низкий
16	Жасулан М	50	1	Очень низкий	59	2	Низкий	0,75	7	Средний	6	8	Высокий	0,25	3	Низкий	5	Низкий	1	6	Средний	8	Высокий
	Среднее М	40,1	3,6		44,1	4,0		0,3	3,6		2,9	4,3		0,3	3,6		3,1		2,2	3,8		4,0	
	Стандартное отклонение	6,7	2,5		12,6	2,3		0,2	1,5		1,3	1,9		0,2	1,8		1,9		0,7	2,0		2,6	
	Доверительный интервал	3,27	1,2		6,18	1,10		0,10	0,76		0,64	0,94		0,10	0,89		0,92		0,33	0,99		1,27	
	Процент вариации	8,2	33,8		14,0	27,6		27,9	21,3		22,3	22,1		32,6	25,1		30,1		15,4	26,3		31,6	

№	Имя, Ф	Методика «Чего не хватает на этих рисунках».			Методика "Чем залатать коврик"			Проставь значки».			Методика "Запомни и поставь точки"			Методика "Выучи слова"			Методика "Зрительная память" Д.Векслера		Методика "Что здесь лишнее?" (Образно-логическое мышление)			М-ка "Четвертый лишний" (словесно-логическое мышление)	
		Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Время (сек)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во воспроизведенных точек.	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Показатель S	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	время выполнения задания.(мин)	Кол-во набранных баллов	Уровень развития	Кол-во набранных баллов	Уровень развития
2 (Экспериментальная) группа																							
1	Илья Б	47	2	Низкий	51	3	Низкий	0,15	2	Очень низкий	2	5	Низкий	0,09	2	Низкий	1	Низкий	3,5	1	Очень низкий	1	Низкий
2	Ильяс С	41	4	Средний	58	2	Низкий	0,9	3	Очень низкий	1	3	Очень низкий	0,15	4	Средний	2	Низкий	2,5	5	Средний	3	Низкий
3	Миша К	38	5	Средний	50	4	Средний	0,25	3	Очень низкий	5	9	Высокий	0,25	3	Низкий	1	Низкий	2,7	2	Низкий	1	Низкий
4	Никита С	41	7	Средний	25	8	Высокий	0,53	7	Средний	4	8	Высокий	0,25	6	Средний	8	Средний	1,5	8	Высокий	8	Высокий
5	Олег Х	30	8	Высокий	32	3	Низкий	0,5	5	Низкий	3	7	Средний	0,53	7	Средний	9	Средний	2	3	Низкий	6	Средний
6	Руслан Е	47	4	Средний	0	3	Низкий	0	1	Очень низкий	0	2	Очень низкий	0,5	5	Средний	6	Средний	2,5	3	Низкий	5	Средний
7	Руслан М	35	7	Средний	22	8	Высокий	0,3	4	Низкий	3	6	Средний	0	4	Очень низкий	2	Низкий	3,5	2	Низкий	1	Низкий
8	Санжар З	51	1	Очень низкий	50	4	Средний	0,05	3	Очень низкий	1	2	Очень низкий	0,3	5	Средний	6	Средний	1,4	8	Высокий	8	Высокий
9	Сава Г	52	3	Низкий	49	4	Средний	0,32	5	Низкий	2	6	Средний	0,05	2	Низкий	2	Низкий	2,9	2	Низкий	2	Низкий
10	Сава Л	45	3	Низкий	3	5	Средний	0,5	5	Низкий	3	5	Низкий	0,24	4	Средний	4	Низкий	2,4	3	Низкий	5	Средний
11	Сергей К	40	4	Средний	3	8	Высокий	0,29	6	Средний	3	6	Средний	0,5	7	Средний	5	Низкий	1,9	8	Высокий	6	Средний
12	Сергей Р	40	4	Средний	2	2	Низкий	0,45	4	Низкий	2	4	Низкий	0,29	4	Средний	7	Средний	1,5	8	Высокий	7	Средний
13	Сергей Т	32	7	Средний	3	8	Высокий	0,19	6	Средний	3	5	Низкий	0,45	4	Средний	5	Низкий	2,5	4	Средний	4	Низкий
14	Тимофей К	42	3	Низкий	5	3	Низкий	0,25	3	Очень низкий	4	8	Высокий	0,19	3	Низкий	3	Низкий	3	1	Очень низкий	3	Низкий
15	Толя Т	35	6	Средний	3	6	Средний	0,25	6	Средний	3	5	Низкий	0,25	4	Средний	2	Низкий	1,5	3	Низкий	6	Средний
16	Алишер С	47	3	Низкий	80	2	Низкий	0,09	2	Очень низкий	0	2	Очень низкий	0,25	4	Средний	3	Низкий	2,7	5	Средний	7	Средний
	Среднее М	41,4	4,4		27,3	4,6		0,3	4,1		2,4	5,2		0,3	4,3		4,1		2,4	4,1		4,6	
	Стандартное отклонение	6,5	2,0		25,9	2,3		0,2	1,7		1,4	2,2		0,2	1,5		2,5		0,7	2,6		2,5	
	Доверительный интервал	3,17	1,00		12,70	1,13		0,11	0,85		0,69	1,08		0,08	0,73		1,24		0,34	1,26		1,21	
	Процент вариации	7,7	22,4		46,6	24,8		35,0	20,9		28,4	20,8		29,2	17,1		30,0		14,2	30,6		26,6	

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методические рекомендации учителям дефектологам и психологам при работе с умственно-отсталыми школьниками

Работа с детьми, имеющими умственную отсталость, подразумевают определенные требования к профессиональной и личностной подготовке учителей, работающих в коррекционных образовательных учреждениях.

Педагогу необходимо знать:

- психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей;
- методы психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Для успешной работы педагогов предусмотрено ведение ими следующей документации:

- ✓ Список класса с описанием особенностей каждого ребенка.
- ✓ Рекомендации специалистов для работы с "особыми" детьми.
- ✓ Дневник наблюдений за "особым" ребенком.

Педагог, работающий с «особыми» детьми обязан:

- создать единую комфортную психологически образовательную среду для детей с разными стартовыми возможностями;
- обеспечить диагностирование эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе младшего школьного обучения;
- организовать систему эффективного психолого-педагогического сопровождения через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;

- компенсировать недостатки дошкольного развития;
- преодолеть негативные особенности эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенно повышать мотивации ребенка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности;
- охранять и укреплять физического и нервно-психического здоровье детей;
- изменить общественное сознание по отношению к детям с особенностями в развитии.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с умственной отсталостью необходима коррекционная работа по нормализации их деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету. Особое место должны занять уроки ручного труда, так как на них значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщённые приёмы умственной работы. Необходимо учить детей с умственную отсталость проверять качество своей работы, как по ходу её выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия её, целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов.

Исключительно важное значение, имеют мягкий доброжелательный тон учителя, внимание к ребёнку, поощрение его малейших успехов.

Главной особенностью коррекционной работы является комплексный

подход к формированию тех или иных навыков у детей, который предполагает:

- диагностическое изучение ребенка на момент поступления в школу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;
- обратная связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;
- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологами и детским психиатром, с целью контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи;
- использование игровой мотивации на всех занятиях.

Ребенок с умственную отсталость относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в создании специальных образовательных условий, специальных подходах в обучении и психолого-педагогическом сопровождении. Под психолого-педагогическим сопровождением в данном случае понимается создание специальных технологий помощи решения возникающих проблем ребенка, путем объединения различных категорий специалистов: психолога, педагога, логопеда, дефектолога. Психологами и педагогами разрабатываются специальные коррекционные программы и занятия с детьми с умственную отсталость, среди них можно отметить следующие:

- Оптимизация межличностных отношений детей с умственную отсталость в среде сверстников (Медведчикова Е.Н.);
- Коррекционно-развивающая программа по развитию внимания младших школьников с умственную отсталость (Гусева А.А.);
- Развитие речи детей с умственную отсталость (Яковлева Г.Д.);
- Цикл развивающих занятий для детей с особенностями в развитии (Соколова Е.Ю.);
- Программа комплексных коррекционно-развивающих занятий для развития коммуникативных навыков, произвольности психической деятельности (Лезина Ю.Ю.).

