



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Профессионально-педагогический институт
Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и
предметных методик

Психолого-педагогические условия коррекции нарушений
мыслительной деятельности у дошкольников с задержкой
психического развития

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
22,82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
15 2020 г.
Зав. кафедрой ППОиПМ

Выполнил:
студент 3Ф-309-170-2-1Кст группы
Бегалина Светлана Кабеновна

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор
Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Мышление как психический процесс. Развитие мыслительных операций в онтогенезе.....	8
1.2. Задержка психического развития: определение, причины, классификация	
1.3. Особенности формирования мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.....	26
1.4. Современные подходы к коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.....	32
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	41
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Организация, ход и результаты исследования сформированности мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	44
2.2. Содержание экспериментальной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников, имеющих задержку психического развития с учетом разработанных психолого-педагогических условий.....	55
2.3. Эффективность экспериментальной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.....	68
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день, в период совершенствования системы образования и связанных с этим процессом изменений в области информационной сферы жизни общества, остро встаёт вопрос о поиске условий проведения коррекционной психолого-педагогической работы для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Кроме того, важную роль в системе этих учебных мероприятий играет развитие познавательной деятельности дошкольников, ведь процесс обучения невозможен без сформированности познавательных процессов.

Недостаточный уровень развития познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития приводит к снижению уровня работоспособности и усвоения получаемой информации, которая соответствует программе обучения. Отсюда возникают дальнейшие трудности и преграды на пути к получению и усвоению информации, соответствующей определённой возрастной категории детей с нормальным развитием.

Таким образом, проблема развития познавательной деятельности в целом, мыслительной деятельности в частности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является одним из важнейших вопросов дефектологии. Наиболее важной, на наш взгляд, задачей является раннее выявление особенностей формирования мыслительных операций ребенка с ЗПР с целью их своевременной коррекции.

Особенности мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития освещены в трудах многих психологов и педагогов: В. И. Лубовского, И. Ю. Кулагиной, Т. Д. Пускаевой, Т. А. Власовой, Н.С. Певзнер, Л.С. Выготского.

Проблема коррекции мыслительной деятельности учащихся с ЗПР получила свою теоретическую и экспериментальную разработку в

коррекционной психологии на основе общей теории деятельности и развития психики, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Утвердившееся в психологии положение о том, что важнейшие закономерности психического развития аномальных детей в своей основе совпадают с закономерностями нормально развивающихся, является для коррекционной психологии основополагающим принципом, выражающим суть современного подхода к пониманию возможностей развития операций мышления у детей с задержкой психического развития. Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова С.Д. Забрамная отмечают, что необходимо заниматься изучением наглядно-образного и словесно-логического мышления и их коррекцией у дошкольников с ЗПР в процессе их развития. В структуре познавательной деятельности дошкольников с ЗПР операции мышления занимают особое место, поскольку, именно здесь наиболее отчетливо проявляются своеобразие и недостатки всей их познавательной деятельности. К настоящему моменту мышление и, в частности, мыслительные операции являются одним из самых исследованных в коррекционной психологии психических процессов (Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко и др.).

Однако, несмотря на обширное количество работ, которые посвящены исследованию психических особенностей, их природе и механизмам, проблема коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития остается до конца неизученной.

На основе изучения специальной литературы нами выявлено противоречие между широкой распространенностью нарушений мыслительной деятельности дошкольников с ЗПР и недостаточным арсеналом методических средств, направленных на коррекцию нарушений мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с опорой на потенциальные возможности.

В связи с этим нами была определена проблема исследования: каковы пути коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей

дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия, способствующие эффективному процессу коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.

Объектом исследования является мыслительная деятельность детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников, имеющих задержку психического развития.

На основе цели были сформулированы **задачи** исследования:

1. Изучить понятие мышления с точки зрения психического процесса, проследить развитие мыслительных операций в онтогенезе.
2. Дать клинико-психологическую характеристику задержке психического развития (ЗПР).
3. Провести анализ своеобразия мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
4. Выявить современные методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности дошкольников с ЗПР.
5. Изучить уровень сформированности мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
6. Разработать психолого-педагогические условия коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР.
7. Провести формирующий эксперимент по коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с учетом разработанных психолого-педагогических условий и оценить эффективность его результатов.

Гипотеза исследования: коррекция нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития будет проходить более эффективно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

1. экспериментальная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
2. необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
3. упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Теоретико-методологической базой исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.).

Экспериментальное исследование проводилось в **три этапа**.

Первый этап – *предварительная диагностика*. Цели: проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования, разработать методику проведения эксперимента; изучить уровень развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, проанализировать полученные результаты.

Второй этап – *коррекционно-развивающий*. Цель: определить основные принципы, направления, методы и приёмы коррекционной работы по

коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.

Третий этап – *контрольная диагностика*. Цели: изучить эффективность коррекционно-развивающей работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития; обосновать теоретические и практические выводы.

Экспериментальная база исследования - Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями (г. Костанай, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования определяется тем, что обоснована целесообразность использования индивидуальных, типических особенностей психической деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в разработке программ развития мыслительной деятельности.

Определены психолого-педагогические условия, способствующие эффективности коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, экспериментально подтверждена их эффективность.

Предложены критерии определения уровней сформированности мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнен и обновлен понятийный аппарат: «задержка психического развития», «мыслительная деятельность», «коррекция нарушений мыслительной деятельности», «интеллектуальный дефект», «психолого-педагогические условия коррекции» и др.

Рассмотрены существующие методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Выделены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях познавательного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Полученный фактический материал позволяет конкретизировать теоретическое положение Л.С. Выготского об уровне актуального и зоне ближайшего развития применительно к детям с задержкой психического развития, а также определить роль специально организованных психолого-педагогических условий в компенсации и коррекции дефекта.

Практическая значимость состоит в том, что выявленные психолого-педагогические условия коррекции нарушений мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР открывают новые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогов, психологов, дефектологов; практическая реализация психолого-педагогических условий коррекции нарушений мыслительной деятельности обеспечит позитивные изменения в Костанайской специальной школе для детей с особыми образовательными потребностями.

Материалы магистерской диссертации исследования, полученные результаты и выводы, могут быть использованы при подготовке методических рекомендаций учителям-дефектологам и психологам при работе с детьми, имеющими задержку психического развития.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Мышление как психический процесс. Развитие мыслительных операций в онтогенезе

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности [8].

С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. В осуществлении процессов мышления принимает участие вся кора головного мозга. Для процесса мышления, прежде всего, имеют значения те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Поскольку деятельность отдельных участков коры всегда детерминирована внешними раздражителями, поскольку образующиеся при одновременном их возбуждении нервные связи отражают действительные зависимости между явлениями и предметами объективного мира. Эти закономерно вызываемые внешними раздражителями связи, ассоциации, и составляют физиологическую основу процесса мышления. При этом мышление обеспечивается системами, функционально объединенных нейронов головного мозга, которые отвечают за конкретные мыслительные операции и имеют свои характеристики, т. е. коды [8, 37, 38].

Процесс мышления характеризуется следующими особенностями:

1. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий — сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих её взаимосвязях, мышление глубже познает её сущность. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [37].

2. Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах природы и общества. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира [38].

3. Мышление всегда имеет опосредованный характер. В процессе мышления, используя данные ощущений, восприятий и представлений, человек вместе с тем выходит за пределы чувственного познания, т.е. начинает познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно вовсе не даны в восприятиях и потому непосредственно вообще не наблюдаемы [8, 38].

4. Мышление всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме. Мышление и речь находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме. Только пользуясь средствами языка, человек, исходя из данных, полученных путем ощущений и

восприятий, может подняться до отвлеченного мышления, отразить существенные закономерности наблюдаемых явлений [8].

5. Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познаёт действительность, воздействуя на неё, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие — мышлением; действие — это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления — это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется [37].

6. Мышление имеет целенаправленный характер. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи [37].

При всем многообразии подходов к определению предмета психологии мышления, можно отметить то общее и основное, что специфично для большинства определений. Основная задача мышления состоит в выявлении и раскрытии существенных, необходимых связей, основанных на реальных зависимостях, отделении их от случайных совпадений во времени и пространстве. В процессе мышления осуществляется переход от случайного к необходимому, от единичного к общему. Существенные связи с необходимостью являются общими при многообразных изменениях жизненных обстоятельств. Поэтому мышление определяют как обобщенное отражение действительности. Выразить мысль - назвать словом, - это означает обобщить, подвести под понятие или дать определение.

Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение. Анализ –

это мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений. Под синтезом понимается мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое. Анализ и синтез – взаимосвязанные процессы. Анализ всегда предполагает синтез, так как опирается на соотношение с другими свойствами объектов. Всякое сопоставление или соотнесение является синтезом [32].

Формы анализа и синтеза меняются в зависимости от формы познания действительности. С.Л. Рубинштейн, описывая основные компоненты мышления, прослеживает изменение характера анализа и синтеза. Он различает как два разных уровня две формы анализа и синтеза – анализ и синтез чувственных образов и вещей и мыслительный анализ «словесных образов». Основная закономерность движения этих процессов, их развития состоит в их первоначальной широкой иррадиации и последующей концентрации. Например, на первых порах анализу подвергается все поле проблемной ситуации. Затем постепенно все несущественное для решения задания отпадает, и анализ сосредоточивается на боли узкой сфере, имеющей непосредственное отношение к решению. Происходит постепенное отсеивание неудачных решений, все большая концентрация анализа [37].

Сравнение – установление сходства и различия между предметами, явлениями или какими – либо признаками. Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений, по каким – либо существенным свойствам. Абстракция состоит в вычленении, каких – либо сторон объекта при отвлечении от остальных. Таким путем выделяются форма, цвет, величина, движение и другие свойства предметов. Процессы абстракции и обобщения необходимы для образования понятий. Так, для того чтобы у человека образовались понятия о растении, животном, минерале, необходимо абстрагировать характерные признаки, присущие всем растениям, всем животным, всем минералам, а затем обобщить ряд воспринятых ранее предметов на основе существующего между ними сходства [32].

Все мыслительные процессы: анализ, синтез, абстракция, обобщение, а также суждения и умозаключения – происходят у человека при помощи языка, при помощи внешней или внутренней речи. Л. А. Венгер утверждает, что именно словесная сигнализация позволяет производить отвлечение отдельных свойств от других свойств, присущих данному предмету, и вместе с тем обобщать сходные непосредственные раздражители, что и составляет физиологическую основу процессов мышления [8].

Мышление может осуществляться с помощью практических действий или на уровне оперирования представлениями (образами), а так же словами, то есть во внутреннем плане. Таким образом, исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют:

- Наглядно-действенное мышление, обязательно включающее в себя внешние действия с предметом, при этом ребёнком используются различные предметы в качестве средства для достижения цели [32].

Важной особенностью этого способа мышления является то, что способами преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. По мнению Е. А. Стребелевой, при выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов действия и фиксации правильных, результативных и, таким образом, выполняет роль мыслительной операции [44].

При решении проблемных практических задач происходит выявление, «открытие» свойств и отношений предметов или явлений, обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов.

- Наглядно-образное мышление, подразумевающее оперирование образами предметов и их частей.

Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами. Образы, используемые людьми в наглядно-образном мышлении, построены иначе, чем образы восприятия. Это – отвлеченные и обобщенные образы, в которых выделены только те признаки и отношения предметов, которые важны для решения мыслительной задачи [32].

В действиях образного мышления, так же как и в действиях восприятия, мы пользуемся средствами, созданными обществом. В ходе его развития были выработаны наглядные формы, в которых можно фиксировать знания, представлять себе и изображать разные отношения вещей. Это – наглядные модели: макеты, планы, карты, чертежи, схемы, диаграммы, графики. Усваивая принципы их построения, мы и овладеваем средствами наглядно-образного мышления [32].

- Словесно-логическое или понятийное мышление включает, в зависимости от обобщённости, уровня сформированности понятий и характера используемого материала:

- ✓ конкретно-понятийное.
- ✓ абстрактно-понятийное.

Конкретно-понятийное мышление характеризуется тем, что ребёнок отражает не только те предметные отношения, которые он познаёт путём своих практических действий, но также и отношения, усвоенные им как знания в речевой форме. Он мыслит понятиями. Однако мыслительные операции на этой стадии ещё связаны конкретным содержанием,

недостаточно обобщены, то есть ребёнок оказывается в состоянии мыслить по строгим правилам логики только в пределах усвоенных знаний [32].

Абстрактно-понятийное мышление, когда мыслительные операции становятся обобщёнными, взаимосвязанными и обратимыми, что выражается в возможности произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к самому разнообразному материалу, конкретному и абстрактному [32, 37].

Становление каждой следующей стадии происходит внутри старой. Конкретно это выражается в том, что «...доминирующими пока остаются способы мыслительной деятельности, характерные для более низкой стадии, однако ребенок оказывается в состоянии применять формирующиеся у него новые способы мышления к все расширяющемуся кругу задач» [32; с.109].

Вытеснение новыми способами старых заключается не в полном отказе от старых способов, а в их преобразовании, изменении их структуры, включении в состав более сложных способов. Так, способы характерные для стадии наглядно-действенного мышления, например, преобразование предмета с помощью внешнего действия, входят в состав тех способов, которые используются при решении различных практических задач детьми и взрослыми, занимают важное место в конструкторско-техническом мышлении [32].

Аналогично этому на стадиях понятийного мышления значительно преобразуются те способы мыслительной деятельности, которые играли ведущую роль на стадии наглядно-образно-речевого мышления. Оперирование образами предметов представляет собой мыслительные действия уже не только с образами конкретных предметов, как это было на стадии наглядно-образно-речевой, но и с обобщенными представлениями, с символическими схемами. При этом само оперирование значительно усложняется. Если первоначально оно заключалось в установлении тождества или различия между образом ранее воспринятого и вновь

воспринимаемого предмета, то постепенно с образами разной меры обобщенности и абстрактности начинают выполняться самые различные мыслительные операции: вычленение определенных признаков и установление отношений между ними, обнаружение сходства, классификация, сериация и др. [37, 38].

Таким образом, переход к высшим генетическим ступеням выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые возникли на предшествующих ступенях. Развивается не мышление само по себе, а человек, и по мере того как он поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимаются все стороны его сознания, все аспекты его мышления [8].

По характеру решаемых задач, мышление бывает теоретическим, т.е. на основе теоретических рассуждений и умозаключений и практическим – на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач [38].

По степени новизны и оригинальности мышление делится на:

- Репродуктивное, воспроизводящее мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких то определенных источников.
- Продуктивное, творческое мышление на основе творческого воображения [37].

Итак, мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. В зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, или практическое,

наглядно-образное и словесно-логическое, или понятийное. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач — практических и теоретических.

1.2.Задержка психического развития: определение, причины, классификация

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста. Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности [47].

Дети с задержкой психического и психофизического развития различного генеза составляют 5 % от общего числа учеников, обучающихся в начальных классах. Поэтому одной из важнейших задач современной практической психологии является ранняя психологическая диагностика и коррекция отклонений развития и вневрачебная помощь детям, имеющим трудности в обучении. Поэтому проблематика нашего исследования заставляют нас сделать акцент и подробнее рассмотреть данную категорию детей - детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Для обозначения этой группы детей с наиболее легкими отклонениями

в развитии, остающихся в рамках нормы, приняты различные термины — «задержка интеллектуального развития», «замедленный темп развития» и т. д. В международной классификации болезней и причин смерти Всемирной организации здравоохранения (1965) принят термин «пограничная умственная отсталость». Такое разнообразие терминологических обозначений свидетельствует о сложности клинической идентификации психических расстройств у детей, отстающих в развитии. Мы пользуемся распространенным в отечественной научной литературе термином «задержка психического развития (ЗПР).

Касаясь истории данного вопроса, следует отметить описанные А. Бине и Т. Симоном (1911) группы «псевдоненормальных» учащихся. Сюда были включены «отсталые в педагогическом отношении» и соматически больные дети. В. Филипп и П. Бочкур (1911) выделили среди неуспевающих школьников группу «Субнормальных учеников», куда вошли дети со «смягченными формами» умственной отсталости и психическим инфантилизмом, низкая обучаемость которых имеет временный характер. Авторы назвали эту группу детей временно ненормальными [46; с.114].

Большое внимание вопросу клинической дифференциации неуспевающих школьников уделяли и отечественные исследователи.

И. Борисов (1925) выделил группу детей «с пониженным общим развитием», отличающихся от педагогической запущенности и олигофрении. По его данным, число таких детей с возрастом постепенно уменьшалось. Е. М. Захарьян и М. А. Голозко (1928), сопоставив психофизическое состояние 150 «трудных» и неуспевающих в учебе детей с аналогичными данными контрольной группы здоровых, дисциплинированных и хорошо успевающих сверстников, выявили у первых явления физической незрелости, плохое общее развитие, узость интересов, слабую память, заторможенность психических процессов, недоразвитие эмоций и пониженный психический тонус. У некоторых из них наблюдались беспечность, эгоцентризм,

чрезмерная двигательная активность.

С. И. Федоров (1936) среди 500 неуспевающих школьников выделил детей с задержкой развития, отличающихся слабым здоровьем и физической незрелостью. Автор разработал оригинальные методы оценки ряда сторон интеллекта: восприятия, памяти, внимания, комбинаторно-конструктивных способностей, способности к систематизации, логики. Сравнение с данными обследования нормально развитых сверстников выявляло степень задержки развития (1-2 года). С. И. Федоров отметил, что при задержке развития характер снижения интеллектуального уровня отличается от такового при олигофрении. В частности, было установлено, что при олигофрении относительно лучше развита механическая память и хуже — способность к систематизации и логика. При задержке развития, несмотря на некоторое недоразвитие исследуемых психических свойств, общий уровень выше, чем при олигофрении, и более сохранены самые сложные функции (абстрактное мышление).

Н. И. Озерский (1938) установил, что в замедленном темпе развития потенциальные возможности значительно выше, чем при олигофрении, и их реализация зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы с детьми [46; с.115].

Для выделения детей с ЗПР существуют различные приемы. В зарубежных странах широко распространены психометрические методы оценки уровня интеллектуального развития, на которых основываются существующие группировки интеллектуальной недостаточности.

В настоящее время широко используется следующее определение ЗПР.

Задержка психического развития — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [46; с. 116].

У детей с ЗПР было выявлено наличие остаточных явлений слабо выраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития, которые являются причинами их трудностей. Это дети с минимальными повреждениями мозга. Помимо трудностей в обучении у них отмечаются некоторые неадекватности в поведении (эмоциональные срывы, гиперактивность) и в то же время относительно высокие (в пределах нормы) показатели выполнения интеллектуальных тестов. Поскольку не всегда имеются доказательства наличия органических повреждений мозга, чаще стал применяться термин «дети со специфическими трудностями в обучении». Определение «специфические» было предложено психологом С. Кирком, чтобы подчеркнуть отличие этих детей от умственно отсталых, от детей с недостатками слуха, зрения, двигательной системы и от случаев первичных нарушений речевого развития.

ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу. В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены нерезко, в других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы.

Незрелость эмоциональной сферы и недоразвитие познавательной деятельности будут иметь и свои качественные особенности, обусловленные типом данной аномалии развития.

В этиологии ЗПР играют роль конституционные факторы, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания

и, главным образом, органическая недостаточность нервной системы. Т. А. Власова и М. С. Певзнер при систематике ЗПР различают две ее основные формы:

- ЗПР, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы);
- ЗПР, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями [46; с. 112].

Переходя к современным представлениям о ЗПР, следует вновь подчеркнуть чрезвычайную актуальность изучения этой группы неуспевающих младших школьников.

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Проблемами этиологии, клиники и классификации детей данной категории занимались такие ученые, как: К.С. Лебединская [28], Г. Е. Сухарева [44] и другие.

По мнению У.В. Ульенковой [47], под термином, «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии ЗПР играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями.

Основные группы причин, которые могут обуславливать задержку психического развития ребенка:

- органические причины, задерживающие нормальное функционирование центральной нервной системы;
- дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми;
- частично сформированная ведущая деятельность возраста [36].

К причинам органического характера относятся, прежде всего, различные нейроинфекции – энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, а также осложнения при различных инфекционных и вирусных заболеваниях, травмы головного мозга. Поражение нервной системы чаще возникает у недоношенных детей и в случаях внутриутробной гипоксии и асфиксии при родах.

В работах В.В. Ковалева [21] указывается, что ЗПР может быть вызвана разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. По мнению автора, этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Специальные исследования показали клиническое разнообразие вариантов психического инфантилизма, наблюдаемого у этих детей. М.С. Певзнер [36] была предложена классификация этих состояний, в которых инфантилизм выступал как в чистом виде («неосложненный психофизический и психический инфантилизм») так и в виде вариантов,

осложненных недоразвитием познавательной деятельности, речи.

Т.А. Власовой, М.С. Певзнер [11] была выделена «вторичная» ЗПР, обусловленная нарушением познавательной деятельности и работоспособности в связи со стойкой церебрастенией – повышенной истощаемостью психических функций. Этиологическими факторами чаще являлись негрубые церебральные вредности, обменно-трофические расстройства, действующие на ранних этапах онтогенеза. В патогенезе инфантилизма ведущая роль отводилась замедлению темпа созревания лобных и лобно-диэнцефальных систем мозга, в норме обеспечивающих как уровень развития личности, так и формирование целенаправленной деятельности.

Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна.

У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены не резко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Г.Е. Сухарева [44], исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

- интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды;
- интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах;
- нарушения при различных формах инфантилизма;
- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

Системное клинико-нейропсихологическое исследование высших корковых функций (И.Ф. Марковская) подтвердило мнение М.С. Певзнер о роли запаздывания созревания лобных структур в формировании самого компонента ЗПР. С недоразвитием лобных структур связана и незрелость процессов мышления – недостаточные целенаправленность и произвольность, слабость контроля и критики, характерные для детей с ЗПР. Поэтому независимо от этиологии, патогенеза органического поражения мозга, в структуре недостаточности не только эмоционально-волевой сферы, но и познавательной деятельности присутствуют компоненты именно задержки психического развития: дефицит общего запаса знаний и навыков, а также запаздывание формирования мышления в целом - способности к обобщению, абстрагированию, логическим построениям [32].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы.

1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Причины: медленный темп созревания коры головного мозга. Дети данной группы уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности. Причины: минимальное органическое повреждение головного мозга. Для детей данной группы характерны слабость нервных процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность [11].

К.С. Лебединская [28] предложила медицинскую классификацию детей с ЗПР. Ею были выделены четыре основных варианта ЗПР.

1. Конституционального происхождения. Причины: нарушения обмена веществ, специфика генотипа. Симптомы: задержка физического развития,

становления статодинамических психомоторных функций; интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения.

2. Соматогенного происхождения. Причины: длительные соматические заболевания, инфекции, аллергии. Симптомы: задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценки, несформированности детской компетентности; эмоциональная незрелость.

3. Психогенного происхождения. Причины: неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, травмирующая микросреда. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства.

4. Церебрально-органического происхождения. Причины: точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм ЦНС и интоксикации. Симптомы: задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм.

Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: преобладанием интеллектуальных или эмоциональных нарушений. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации, а с эмоциональными расстройствами - подвижность психических процессов.

Чаще других из названных выше типов встречаются ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип обладает большой стойкостью и

выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще остаточного характера вследствие патологии беременности, недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нарушений первых трёх лет жизни детей.

Психологическая классификация детей с задержкой психологического развития выделяет три формы ЗПР в зависимости от их основания:

- эмоциональная незрелость (психический инфантилизм);
- низкий психический тонус (длительная астения);
- нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов.

Две первые формы задержки психического развития - наиболее легкие и преодолимые, а третья форма граничит с легкой степенью умственной отсталости.

М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина и А.Е. Личко предложили следующую классификацию задержки темпа психического развития:

- дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанном или искаженном психическом развитии;
- задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга;
- интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации;
- интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы [23].

Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты:

1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно;

2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов;

3) наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Таким образом, под термином «задержка психического развития» понимается отставание в психическом развитии. Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна. У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены не резко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

1.3. Особенности формирования мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

Задержка психического развития особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка [6]. Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников авторы отмечают при анализе их мыслительных процессов [11]. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа,

обобщения, абстракции, переноса (Т.П. Артемьева, Т.А. Фотекова, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени). В исследованиях многих ученых (И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, С.Г. Шевченко) отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с ЗПР. Так, С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности [33].

Дети с ЗПР дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо их воли и сознания без достаточных на то оснований. Поэтому они с трудом приходят в себя и еще долго чувствуют неловкость, угнетенность, извиняются перед взрослыми, но через некоторое время срыв может повториться [31].

Дети с ЗПР не остаются равнодушными к оценке результатов их работы: ищут у взрослого подтверждения правильности своих решений, одобрения, поддержки. Очень огорчаются своим неудачам.

Большинство таких детей отдает предпочтение подвижным играм, любят побегать, повозиться. К сожалению, и у «тихих», и у «шумных» детей фантазия и выдумки в самостоятельных играх, как правило, бывает мало. Их игры отличаются примитивным содержанием, трафаретностью. Чаще всего дети устраивают возню, валяются по полу, бегают. При этом не щадят друг друга, нередко умышленно стараются причинить боль. Лишь при непосредственном руководстве взрослых удается организовать детей подчинить их игру цели и правилам, придать ей смысл.

В целом дети с ЗПР тяготеют к механической работе, не требующей умственных усилий: изготовление несложных поделок, составление рассказов по образцу или схемам. Дети с ЗПР тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой, связанный с умственным напряжением, при этом быстро утомляются.

В медицине ЗПР относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов состояние

характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности.

Широко использовавшийся ранее термин «временная задержка психического развития» применим лишь к части случаев ЗПР, наиболее тесно примыкающей к норме, тогда как большая их часть отличается более стойкой, хотя и легкой интеллектуальной недостаточностью, и менее выраженной тенденцией к компенсации и обратимому развитию, выраженной только в условиях специального обучения и воспитания. Однако и эти состояния имеют свои клинико-психологические особенности, и при них наблюдается тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта [22].

Как уже отмечалось выше (п. 1.1.), мышление – высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку и характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности. Сущность его в отражении:

- общих и существенных свойств предметов и явлений, в том числе и таких свойств, которые не воспринимаются непосредственно;
- существенных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями.

Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы проверяются и применяются на практике.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления и в связи с этим познавательный процесс реального мира приобретает специфический характер. При этом надо помнить о том, что

мышление развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях.

Совершая действия с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребёнок получает возможность преодолеть статичность восприятия. Он осознаёт динамичность окружающей среды, а главное, познаёт возможность действовать на динамику предмета по своему замыслу или в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним взрослый.

Такая ситуация непосредственного воздействия ребёнка на окружающие объекты создаёт благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления [23].

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т.В. Егорова, В.И. Лубовской, У.В. Ульянкова, Т.Д. Пускаева и др.), а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайней познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленным отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;
- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе

к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Проблемные дети отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач. У нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путём анализа своих действий, при которых речь начинает выполнять организационную и регулирующую функции, т.е. позволяет ребёнку планировать свои действия,

У детей с отклонениями в развитии такая потребность почти не возникает. Поэтому у них выявляется недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением, отмечается явный разрыв между действием и словом. Следовательно, их действия недостаточно осознаны. Опыт действия не зафиксирован в слове, а поэтому не обобщён, и образы-представления формируются замедленно и фрагментарно.

Кроме того, у них страдает и формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, у них складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Начиная работать с ребёнком с ЗПР, необходимо учитывать благоприятный интеллектуальный потенциал данной категории детей: они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец-приём в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество дошкольника - обучаемость, т.е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Обозначенный потенциал является базой для успешной коррекции интеллектуальной деятельности в условиях специального обучения.

Зная особенности мышления детей с ЗПР, необходимо правильно диагностировать степень нарушения каждого вида мышления. Зная особенности диагностики детей старшего дошкольного возраста можно, будет наметить пути формирования мышления детей с ЗПР.

Известно, что дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и

представлений об окружающем, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности (им требуется активная ориентировка в задании), нарушения различных сторон речи.

Часто на первом году жизни у детей этой категории отмечается задержка двигательного и речевого развития, а на более поздних этапах наблюдается отставание в овладении речью.

В речи детей с ЗПР в основном используются существительные и глаголы, причем предметный и глагольный словарный запас низкий, неточный. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в их речи, заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. Из прилагательных чаще всего употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки [13].

Многие исследователи отмечают недостаточную сформированность грамматического строя речи детей с ЗПР. Чаще всего встречаются нарушения порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, что связано с неполноценностью грамматического программирования. Довольно часто наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, а также ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными, отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок [12].

Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизносительной стороны, отмечается низкий уровень ориентировки в звуковой деятельности речи, трудности в овладении звукобуквенным анализом.

Следующей особенностью детей данной категории является своеобразие связной речи. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них; дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии сюжетных картин. Для речи детей с ЗПР

характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями.

Исследования Н.Ю. Боряковой [2] показали, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование). Так, незрелость внутреннего программирования проявляется в речевой инактивности, трудностях создания контекста, в соскальзываниях на другие темы. При этом у детей не возникает четкого замысла высказывания.

Таким образом, отставание в развитие мышления – одна из основных черт детей с ЗПР. Наиболее значительно отставание в словесно-логическом виде мышления. У детей с ЗПР отмечается разрыв между действием и словом. Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизносительной стороны. Несформированностью грамматического строя речи. Свообразием связной речи. Отмечается неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи этих детей. У детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи.

1.4.Современные подходы к коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития

Развитие ребенка с ЗПР протекает по тем же закономерностям, что и развитие нормально развивающегося ребенка. Но вместе с тем оно характеризуется своеобразием, которое обусловлено дефектом.

Дети с ЗПР отстают в речевом развитии, у них отмечаются дефекты звукопроизношения, фонематического слуха, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т. д. В речи имеют место

аграмматизмы, связная речь не соответствует возрасту. Все это приводит к тому, что дети с ЗПР испытывают проблемы в речевом общении.

Мышление ребёнка формируется в процессе различных видов деятельности (предметной, игровой), общения, в единстве с процессом овладения речью [19].

В процессе действия с предметами у дошкольников проявляется мотив собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При совершении действий с предметами и изменение реальной ситуации у ребёнка создаётся фундаментальная основа для становления образов-представлений. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольников прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления. Воспроизводя действия взрослого, ребёнок моделирует их и, следовательно, строит их образ. Игру также можно рассматривать, как форму подражания: в этой деятельности у детей возникает способность представить одну вещь посредством другой. Например, если ребёнок научился использовать палку для приближения к себе игрушки, то закатившуюся под шкаф игрушку он достанет с помощью другой, подходящей по форме и длине: игрушкой – лопатой, сачком, клюшкой и т.д. Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщения опыта в словах, т.е. подготавливает формирование у ребёнка наглядно-действенного мышления.

Развитие предметной деятельности и её «оречевление» у ребёнка происходит при активном участие окружающих его людей. Взрослые ставят перед ребёнком те или иные задачи, показывают способы их решения, называя действия. Включения слова, обозначающего выполняемое действие, качественно меняет мыслительный процесс ребёнка, даже ещё не владеющего разговорной речью. Обозначенное, словом действие приобретает характер обобщённого способа решения групп однородных практических

задач и легко переносится в другие аналогичные ситуации, включаясь в практическую деятельность ребёнка, речь, даже сначала только слушаемая, как бы изнутри перестаивает процесс мышления. Изменение содержания мышления требует более совершенных его форм, и уже в процессе наглядно-действенного мышления формируются предпосылки для наглядно-образного мышления.

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается, как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Например, ребёнок может представить себе, как должен действовать изображённый на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребёнком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определённых линий психического развития.

Развитие предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщённости, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

В дальнейшем дети начинают оперировать «в уме» сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей (в представление эти части соединить в целое): какую конструкцию можно подстроить из данного конструктора, какое изображение сложить из разрезанной картинки, части которой наклеены или их частей в пространстве и т. п. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится всё более обобщённым. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения.

Чаще всего у детей с ЗПР страдает именно наглядно-образное мышление. Поэтому при формировании мышления у данных детей нужно опираться на наглядно-действенное мышление. Для этого используют игры-упражнения с учётом следующих принципов: игровая мотивация действий; доступность заданий, постепенное усложнение практических задач; повторяемость, возможность самостоятельного поиска решения задачи каждым ребёнком; наблюдение детей за действиями сверстников в целях подкрепления собственного опыта опытом наблюдения, что даёт материал для обобщения; включение речи в процессе решения проблемно-практических задач. В методике по развитию наглядно-образного мышления детей важное место занимает формирование тесной связи между их практическим опытом и наглядно-чувственными представлениями, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты [24].

В процессе формирования наглядно-образного мышления используют следующие педагогические приёмы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребёнка; беседа; сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры; выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста; составления на фланелеграфе сюжета соответственно прочитанному тексту; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывания загадок и др. В процессе ребёнок учится устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости, обучается рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различные основания, видеть в предметах разные их свойства, видеть относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

В ходе занятий используются различные методические приёмы, способствующие развитию логического мышления: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения [35].

Таким образом, систематическая коррекционная работа по формированию мышления существенно изменяет способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Дети начинают ориентироваться не только на цель, но и способы достижения ее. А это меняет их отношение к задаче, ведет к оценке собственных действий и разграничению правильных и неправильных.

Обучение, направленное на развитие мышления, оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка: способствует запоминанию слов, формированию основных функций речи (фиксирующей, познавательной, планирующей). Важно то, что выработанное в процессе занятий стремление фиксировать выделенные и осознанные закономерности в слове ведет к активному поиску детьми способов словесного выражения, к использованию всех имеющихся у них речевых возможностей.

Использование распространенных педагогических методик может помочь преодолеть задержку в развитии ребенка. К таким методикам можно отнести:

- Монтессори-педагогику;
- вальдорфскую педагогику;
- кубики Зайцева.

Монтессори-педагогика — замечательная методика для детей с «особенностями» в развитии. Благодаря этой методике ребенок получает возможность развиваться по своим внутренним законам. Суть этого метода: рассматривать ЗРП не с точки зрения болезни, а как индивидуальную особенность развития. Внимательно наблюдая за малышом, педагог составляет его индивидуальный психологический портрет, а также план работы. Далее малыш самостоятельно пытается следовать этому плану. Педагог лишь направляет и помогает. Получив возможность развиваться в своем, удобном ритме, кроха раскрывает все свои скрытые возможности. Успешность этого метода - хороший стимул для родителей относиться к

своему малышу как личности и помогать в развитии его индивидуальных способностей и интересов. Вальдорфская педагогика наоборот направлена на подавление так называемых «особенностей». В этой методике педагог занимает главенствующую, авторитарную роль. Он заставляет ребенка быть таким как все, мыслить и действовать как его сверстники с нормальным развитием. Всем известные Кубики Зайцева помогут детям быстро приобрести умение читать, а также разучить основные грамматические правила. Другие методики обучения чтению могут оказаться слишком сложными для ребенка с ЗПР. Процесс обучения для него должен проходить исключительно в занятой игровой форме. Есть и другие действенные методики: занятия с кубиками Lego, сендтерапия (использование песка), игровая терапия, сказкотерапия. Ребенка очень важно обучить грамоте, но так как усвоение материала занимает у него гораздо больше времени, чем у других детей, нужно использовать наглядные материалы, таблицы, картинки. Чтобы малыш не переутомлялся и не терял интерес необходимо чередовать различные виды занятий и как можно больше использовать игровые методики. Какую бы методику вы не выбрали важно соблюдать некоторые правила: Чем раньше начать коррекционную работу, тем быстрее будет достигнут результат. Нужно акцентировать внимание на сильных сторонах ребенка, и уже с их помощью бороться со слабостями. Решать проблему нужно комплексно, использовать разные методы, привлекать специалистов. Детям с ЗПР необходимо уважительное, доброе отношение (такие дети очень чувствительны и ранимы). Главное, чтобы родители ребенка с ЗПР не опускали руки, верили, что их малыш самый лучший, все выучит, все усвоит. Проявленное терпение и упорство будет вознаграждено и вскоре вы сможете вместе порадоваться достигнутым успехам.

В коррекции мыслительных операций широко применяется метод сказкотерапии. Метод сказкотерапии опирается на жанр народной волшебной сказки. Психологические механизмы воздействия сказок заключаются в том, что, воспринимая и усваивая сказку, удовлетворяются в

определённой степени наши потребности. Проанализировав содержание сказок, П.И. Яничев выделил триаду тенденций или потребностей:

- 1 – потребность в автономности (независимости);
- 2 – потребность в компетентности (силе, всемогуществе);
- 3 – потребность в активности.

А также реализуются потребности в нарушении запретов и правил, потребность в абсурде, благодаря которым сказка становится посредником между внутренним миром ребенка и внешним, объективным миром. Взрослый ведет сказку, задает интонацию. Подхватывает, воспроизводит интонацию сказителя ребенок – рассказчик. Таким образом, сказка предоставляет возможность ввести ребенка в мир многовековой национальной культуры. Для того, чтобы сказка была интересна ребенку, необходимо в предварительной беседе выяснить его интересы и увлечения, причем, не столько для прояснения проблемы, сколько для выявления позитивных моментов, на которые можно опереться в процессе создания или подбора той или иной сказки. Если тема понятна ребенку, то он легче понимает образ сказочного героя, более того он начинает понимать и соотносить свои проблемы, тем самым может увидеть пути выхода из своей сложившейся ситуации. Важным моментом этого направления является то, что в процессе работы дефектолог следит за всеми изменениями, происходящими с ребенком, включая малейшие изменения настроения, мимики, поведения и строит свою дальнейшую работу в соответствии с его реакцией. В своей работе он опирается на следующие принципы.

Осознанность.

Осознание причинно-следственных связей в развитии сюжета; понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях. Задача: показать воспитанникам, что одно событие плавно вытекает из другого, даже не смотря на то, что на первый взгляд незаметно. Важно понять место, закономерность появления и назначения каждого персонажа сказки.

Множественность.

Понимание того, что одно и то же событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов. Задача: показать одну и ту же сказочную ситуацию с нескольких сторон.

Связь с реальностью.

Осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивает перед нами некий жизненный урок. Задача: кропотливо и терпеливо прорабатывать сказочные ситуации с позиции того, как сказочный урок будет нами использован в реальной жизни, в каких конкретно ситуациях. В работе с данной категорией детей хороший результат дает использование драматизации сказки. «Проживание» под маской множества жизней значительно обогащает интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий багаж человека. Слушая или читая сказку, ребёнок или взрослый проигрываете в своем воображении. Он представляет себе место действия и героев сказки. Таким образом, он в своём воображении видит целый спектакль.

Однако не каждый ребёнок и взрослый обладает актёрским талантом для того, чтобы самому играть на сцене, поэтому для психологических целей используется также постановка сказок с помощью разных видов кукол. Дети, выполняя действия, находятся долгое время в активном состоянии, происходит всестороннее их развитие. У обучающихся формируются адекватные коммуникативные навыки, даже у детей без экспрессивной речи увеличиваются и становятся более выразительными вокализации.

Драматизация сказок с куклами.

Постановка кукольных спектаклей даёт детям возможность проявить себя творчески. Манипулируя с куклой ребенок видит и чувствует, как каждое его действие отражается на поведении куклы. Следовательно, ребенок получает обратную связь о своих действиях и эмоциях, что позволяет ему усвоить социально значимую модель поведения уже вне сказки, в повседневной жизни. Благодаря куклотерапии создается особая

«терапевтическая» среда, стимулирующая развитие личности ребёнка. Работа с куклой позволяет:

- совершенствовать мелкую моторику руки и координацию движений;
- нести ответственность за управление куклой;
- проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам человек не может или не позволяет себе проявлять;
- осознавать причинно-следственные связи между своими действиями и изменением состояния куклы;
- научиться находить адекватное телесное движение различным эмоциям, чувствам, состояниям;
- развивать произвольное внимание;
- совершенствовать коммуникативные навыки и культуру.

В наше время существуют следующие проблемы:

1. Существует много сказок жестоких, несущих в самом содержании насилие, подавление личности и другие негативные моменты.

2. Сказки подаются дошкольникам недостаточно разнообразно, в основном – это чтение, рассказывание, в лучшем случае пересказ в лицах или драматизация, просмотр театральных спектаклей, мультфильмов.

3. Сказки далеко не в полной мере используются для развития у детей воображения, мышления, активного воспитания добрых чувств.

4. С развитием массового телевидения читать детям стали значительно меньше. Ребенок чаще сидит у телевизора, чем с книгой.

Но сейчас активно разрабатываются нетрадиционные направления работы со сказкой. Нетрадиционное – это значит, непривычно по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовать ход повествования. Невозможно предугадать весь спектр реакций, возникающих в сказочных ситуациях, непривычных для ребёнка действиях. Также невозможно описать все причины, которые порождают ту или иную

ситуацию. Поэтому только жизненный и профессиональный опыт, интуиция позволят организовать процесс сказкотерапии. Однако следует придерживаться основного принципа – не спорить, не переубеждать, не давить, насильно не включать ребёнка в сценарий занятия. Ведь сказка – это место свободное от условностей.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1.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. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. 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. Переход к более высшим генетическим формам выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые уже возникли на предшествующих ступенях.

2. Задержка психического развития — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Это нарушение характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере.

Незрелость эмоциональной сферы и недоразвитие познавательной деятельности будут иметь и свои качественные особенности, обусловленные типом данной аномалии развития.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями.

Существуют различные классификации задержек психического развития. Согласно классификации К.С. Лебединской выделяют четыре основных варианта ЗПР: конституционального происхождения, соматогенного происхождения. Данные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: преобладанием интеллектуальных или эмоциональных нарушений.

3. Известно, что дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности (им требуется активная ориентировка в задании), нарушения различных сторон речи.

Отставание в развитие мышления – одна из основных черт детей с ЗПР. Наиболее значительно отставание в словесно-логическом виде мышления. У детей с ЗПР отмечается разрыв между действием и словом. Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизносительной стороны. Несформированностью грамматического строя речи. Свообразием связной речи. Отмечается неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи этих детей. У детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи.

Зная особенности мышления детей с ЗПР, необходимо правильно диагностировать степень нарушения каждого вида мышления. Зная особенности диагностики детей старшего дошкольного возраста можно, будет наметить пути формирования мышления детей с ЗПР.

4. Систематическая коррекционная работа по формированию мышления существенно изменяет способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

В ходе коррекционных занятий используются различные методические приёмы, способствующие развитию логического мышления: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения.

Использование распространенных педагогических методик может помочь преодолеть задержку в развитии ребенка. К таким методикам можно отнести: Монтессори-педагогика, вальдорфскую педагогика, кубики Зайцева и др. Широко применяются методы сказкотерапии.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, ход и результаты исследования сформированности мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Цель эмпирического исследования – определить сформированность мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для того чтобы достичь данной цели мы выдвинули ряд задач:

1. Отбор диагностических методик, направленных на выявление уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Организация условий осуществления диагностического обследования, изучение историй развития, медицинских показателей детей данной группы, информирование педагогов и администрации школы о плане исследовательских мероприятий.

3. Провести диагностическое тестирование уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Оформление результатов, качественный и количественный анализ результатов.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – *предварительная диагностика*. Цели: проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования, разработать методику проведения эксперимента; изучить уровень развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, проанализировать полученные результаты.

Второй этап – *коррекционно-развивающий*. Цель: определить основные принципы, направления, методы и приёмы коррекционной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.

Третий этап – *контрольная диагностика*. Цели: изучить эффективность коррекционно-развивающей работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития; обосновать теоретические и практические выводы.

Исследование проводилось в течение 3х недель, но не каждый день. Мы выбрали утренние часы (с 9 до 12). Обследование проводилось

индивидуально с каждым ребенком в отдельном, хорошо освещенном помещении. Время проведения обследования составляло не более 10-15 минут в день с каждым ребенком.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе образовательного учреждения – Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями (г. Костанай, Р.Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На этапе предварительной диагностики предварительной диагностики был произведён анализ анамнестических данных детей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Анамнестические данные детей обследуемой группы

№ п/п	Условное имя ребенка	Пол	Возраст	Заключение ПМПК	Диагноз
1	ВС	Ж	6 лет	ЗПР резидуально-органического генеза, синдром гипервозбудимости	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 3 уровень
2	ЕБ	М	6 лет	ЗПР сложного генеза	ЗПР сложного генеза СНР 2-3 уровень, дизартрия стёртой формы
3	ЯД	Ж	6 лет	ЗПР сложного генеза	ЗПР сложного генеза, СНР 2-3 уровень, дизартрия стёртой формы
4	ЛМ	М	6 лет	ЗПР резидуально-органического генеза	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 3 уровень
5	МА	М	6 лет	ЗПР сложного генеза, синдром двигательной расторможенности	ЗПР сложного генеза, СНР 2 уровень, дизартрия стёртой формы
6	МД	Ж	6 лет	ЗПР резидуально-органического генеза	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 3 уровень, дизартрия стёртой формы
7	ПД	Ж	6 лет	ЗПР сложного генеза	ЗПР сложного генеза, СНР 3 уровень, дизартрия стёртой формы
8	РД	М	6 лет	ЗПР резидуально-органического	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 2

				гене́за	уровня
9	ТА	М	6 лет	ЗПР сложного гене́за	ЗПР сложного гене́за, СНР 3 уровня, дизартрия стёртой формы
10	МИ	М	6 лет	ЗПР резидуально-органического гене́за синдром гипер активности	ЗПР резидуально-органического гене́за, СНР 3 уровня

Для исследования мыслительной деятельности развития детей существуют следующие психолого-педагогические методы: метод беседы; метод наблюдения; метод изучения рисунков; методы экспериментально-психологического исследования.

Каждый из данных методов имеет свои преимущества, позволяя оценить уровень развития, познавательной деятельности, представлений об окружающем мире, целеустремлённость и критичность ребёнка, что неразрывно связано с интеллектуальной деятельностью и свидетельствует о её интенсивности и качестве.

Так метод беседы даст информацию о запасе сведений и точности представлений исследуемого об окружающей действительности, а также о личностных качествах ребенка (эмоциональность, контактность, умение удерживать нить беседы) и позволит составить мнение об уровне развития речи: активный словарь, грамотность фраз, качество звукопроизношения.

Метод наблюдения за поведением ребенка в различных ситуациях помогает фиксировать особенности взаимодействия ребёнка с окружением (социальным или вещественным) в «естественных» условиях, не ограниченных соблюдением ряда условий, которые возникают при специальных диагностических процедурах. С помощью наблюдения можно составить представление о волевых качествах дошкольника, о его способах реагирования на трудности, стратегии поведения при столкновении с трудностями.

Метод изучения рисунков позволяет увидеть развитие мелкой моторики, уровень развития представлений, воображения, эмоциональное

состояние и т.д.

Методы экспериментально-психологического исследования нацелены на установление меры развития конкретных высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, речи, того или иного вида мышления.

При подборе методов диагностики мы учитывали взаимосвязь мышления с другими познавательными процессами. Поэтому для диагностической работы нами были выбраны следующие методики:

– «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить продуктивность и устойчивость внимания;

– «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель – изучить процесс произвольного запоминания.

– «Раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления

– «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

- «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

1. «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить степень концентрации и устойчивости внимания.

Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков). Испытуемый просматривает текст или бланк ряд за рядом и вычеркивает определенные, указанные в инструкции буквы или знаки. На бланке с буквами вычеркните, внимательно просматривая ряд за рядом, все буквы «е». Через каждые 60 с по моей команде отметьте вертикальной чертой, сколько знаков вы уже просмотрели (успели просмотреть). Время работы – 5 мин. С помощью данной методики определяются такие качества внимания, как концентрация, устойчивость и переключаемость. Результаты пробы оцениваются по количеству

пропущенных незачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы).

2. «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель – изучить процесс произвольного запоминания.

Для проведения пиктограммы старшему дошкольнику предлагается лист белой бумаги (стандартный лист формата А4), простой карандаш и набор слов для запоминания: веселый праздник, обман, вкусный ужин, расставание, строгая воспитательница, развитие, тяжелая работа, слепой мальчик, теплый ветер, страх, болезнь, веселая компания.

Ребятам медленно читаются приведенные выше слова и словосочетания (которые идут как одно слово). При этом взрослый внимательно смотрит за тем, чтобы ребенок рисовал не буквы, а только определенные изображения. Время, отпускаемое на каждый рисунок к слову, ограничено и не превышает 1-2 минут. После окончания работы взрослый должен пронумеровать рисунки, чтобы было видно, какой рисунок к какому слову относится. Через 20-30 минут после проведения теста учащимся предъявляется лист бумаги с их рисунками, глядя на которые их просят припомнить те слова, которые диктовал взрослый. Прежде всего фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, которое говорит нам об объеме опосредованной памяти, который должен быть больше, чем объем непосредственной памяти, и составляет 10-12 слов.

3. Методика «Раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

Испытуемому показывается картинка, на которой нарисованы геометрические фигуры: круги, квадраты, треугольники, ромбы следующих цветов – красные, желтые, синие и белые и двух размеров. Одна и та же

фигура при классификации может войти в несколько разных групп. Инструкция: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из групп и по какому признаку они выделены». На выполнение задания отводится 3 минуты.

4. «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

Детям предлагается серия из 3-5 рисунков, в которых рассказывается о каком-то событии. На столе перед ребенком в произвольном порядке раскладывают картинки, после чего дают первоначальную инструкцию. Убедившись, что дети поняли общее содержание картинок, педагог предлагает им разложить картинки по порядку. В процессе работы взрослый не должен вмешиваться и помогать детям. После того как ребенок закончит раскладывать картинки, его просят рассказать историю, которая получилась в результате этого расклада, переходя постепенно от одного эпизода к другому. При анализе результатов учитывают прежде всего правильный порядок расположения картинок, который должен соответствовать логике развития повествования.

5. «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Процедура индивидуального тестирования по Прогрессивным Матрицам Равена чрезвычайно проста. В отличие от многих других тестов,

здесь нет необходимости жестко придерживаться какой-либо специальной словесной инструкции. Основные требования состоят в том, чтобы, во-первых, удостовериться, что испытуемые понимают, что и как они должны сделать. Во-вторых, следует обеспечить соответствие принятой в данном обследовании процедуры общепринятым стандартам, чтобы была возможность сравнивать полученные данные с нормативными. При использовании книжной формы теста нельзя увидеть, как будет выглядеть матрица с вставленным в ее вырез тем или иным фрагментом, следствием чего могут быть не очень ответственное отношение некоторых детей к заданию. Поэтому важно всякий раз удостовериться, что ребенок внимательно посмотрел на рисунок и что он убежден, что указанный им фрагмент является единственным, который правильно дополняет матрицу.

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.

Для определения критериев оценки уровня сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР по уровням мы использовали рекомендации авторов методик, которые представили в Таблице 2.

Таблица 2 - Критерии оценки уровня сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР

Диагностический инструментарий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Внимание	Дети, способные сохранить долгое время сосредоточенность в	Дети, выявившие показатели устойчивости внимания от 0,5 до	Дети, не способные сохранить долгое время сосредоточенность в

	деятельности, способные отвлечься от всего постороннего. Дети, выявившие показатели от 0,75 до 1,0 3 балла	0,75 2 балла	деятельности, не способные отвлечься от всего постороннего, с показателем устойчивости внимания меньше 0,5 1 балл
Память	Дети, правильно воспроизводящие по собственному рисунку или записи 10 слов или сочетания 12 слов. Правильно воспроизведенными считаются только слова, которые восстановлены по памяти буквально, или те, которые преданы другими словами, но точно по смыслу. 8-10 баллов	Дети, правильно воспроизводящие от 4 до 7 слов или словосочетаний 4-7 баллов	Дети, не вспомнившие по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделавшие ни к одному слову рисунка или записи. 0-3 баллов
Мышление Методика «Раздели на группы»	Дети, выделившие за 2,5 минуты все группы фигур: треугольники, круги, квадраты, ромбы; красные, синие, зеленые фигуры; большие и малые фигуры. 8-10 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. все группы фигур. Дети, выделившие за 3 мин. только 5-7 групп. 4-7 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. менее 3 групп фигур. 0-3 балла
Мышление Методика «Последовательные картинки»	Ребенок правильно располагает картинки и правильно описывает изображенные события. Возможно изменение последовательности, если оно разумно обоснованно. 3 балла	Ребенок логично выстраивает последовательность картинок, но не может ее обосновать 2 балла	Ребенок построил случайную последовательность картинок. 1 балл
«Прогрессивные матрицы» Дж. Равена	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 8 до 10 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 4 до 7 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 0 до 3 правильных упражнений

Общее заключение об уровне сформированности мыслительной

деятельности старших дошкольников с ЗПР строится на основе диагностических результатов по выбранным компонентам путем сложения балльных показателей по каждой методике. Устанавливаем интервалы группировки значений по методике, предложенной А.А. Кыверялгом. Таким образом, мы получаем среднеарифметические показатели максимальных и минимальных баллов. Шкала оценки уровней сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР представлена в Таблице 3.

Таблица 3 - Шкала оценки уровней развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР

Уровни сформированности мыслительной деятельности	Итоговая сумма баллов
Высокий	22 – 29 баллов
Средний	8 – 21 баллов
Низкий	0 – 7 баллов

Протокол выполнения заданий старшими дошкольниками с ЗПР для определения уровня сформированности мыслительной деятельности представлен в таблице 4.

Таблица 4 - Уровень сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе

№ п/п	Условное имя ребенка	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития познавательной деятельности
		1	2	3	4	5		
1	ВС	2	5	5	2	1	15	средний
2	ЕБ	1	2	3	1	0	7	низкий
3	ЯД	1	3	3	1	0	8	низкий
4	ЛМ	2	6	6	2	2	18	средний
5	МА	1	2	3	1	0	7	низкий
6	МД	1	2	3	1	0	7	низкий
7	ПД	2	4	5	2	1	14	средний

8	РД	1	3	3	1	0	8	низкий
9	ТА	1	2	2	1	0	6	низкий
10	МИ	1	2	1	1	0	5	низкий

Уровень сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР можно увидеть также на Рисунке 1.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента у большинства детей с ЗПР (70%) низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, трое детей (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

Качественный анализ проведенных методик позволил сделать выводы об особенностях развития мыслительной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. У обследуемой группы детей выявился низкий и средний уровень развития памяти. Это характеризуется медленным запоминанием и быстрым забыванием. Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы дошкольников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не

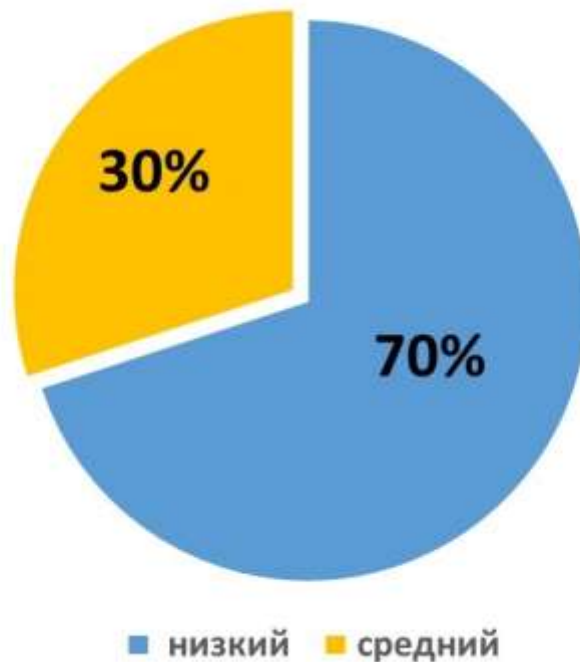


Рисунок 1 - Уровень сформированности мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР

могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления. Преобладает низкий уровень развития внимания. Данным дошкольникам требуется значительно больше времени на восприятие материала, они нуждаются в подсказке при выполнении заданий. Они затрудняются сохранять сосредоточенность в процессе выполнения задания, отвлекаются, устают, работают в медленном темпе.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что практически все исследуемые компоненты мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР находятся на низком уровне развития. Проведенное исследование убедительно доказало необходимость организации коррекционного воздействия с целью коррекции нарушений мыслительной деятельности детей, имеющих задержку психического развития.

2.2.Содержание экспериментальной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников, имеющих задержку психического развития, с учетом разработанных психолого-педагогических условий

Главный принцип организации образовательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях – это принцип коррекционной направленности. Дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности (им требуется активная ориентировка в задании), нарушения различных сторон речи.

Отставание в развитие мышления – одна из основных черт детей с ЗПР. Наиболее значительно отставание в словесно-логическом виде мышления.

Учитывая специфику нарушения, состояние здоровья, индивидуально-типологические особенности ребенка, необходимо создавать педагогические условия, способствующие 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 ЗПР особенно нуждаются в целенаправленном воздействии, 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.

Анализ опыта работы педагога коррекционной школы показал, что

педагог ограничен временными рамками урока, отсутствием дополнительного времени в процессе обучения школьников с ЗПР для активизации и совершенствования мыслительной деятельности детей. Необходим поиск варианта решения данной задачи, который предусматривал бы специальную работу педагога-психолога по активизации потенциальных возможностей детей с ЗПР совместно с педагогом.

Это послужило основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий коррекции нарушений мыслительной активности старших дошкольников и улучшения качества их обучаемости в будущем.

Цели коррекционной работы: развитие и коррекция нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР с целью улучшения процессов мышления, а также процессов переработки и усвоения воспринимаемого материала и повышение уровня обучаемости детей в дальнейшем в условиях школьного обучения.

Задачами формирующего эксперимента выступали:

1. Определить теоретические и организационно-методические основы экспериментального воздействия.
2. Наметить пути коррекции нарушений мыслительной деятельности, выбрать приемы работы психолога по данному направлению.
3. Провести коррекционные занятия с детьми, имеющими задержку психического развития, с учетом разработанных психолого-педагогических условий.
4. Сравнить уровень развития мыслительной деятельности у детей на начальном констатирующем этапе и заключительном этапе эксперимента.

Коррекционная работа осуществлялась на основе **психолого-педагогических условий**, сформулированных с учетом выявленных особенностей мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских

трудностей;

- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Программа рассчитана на 32 занятия по 35 минут. Занятия проводились в течение 7 месяцев учебного года (с 25 сентября 2018 г. по 16 апреля 2019 г.). Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

Реализация экспериментального обучения велась поэтапно. Занятия имеют определённую структуру, которая включает вводную часть, основную и заключительную.

Задача вводной части – направлена на тренировку элементарных мыслительных операций, на активизацию мыслительной деятельности, на создание у учащихся определённого положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Вводная часть занимает 5 минут, в течение которых в быстром темпе дети отвечают на достаточно лёгкие вопросы, которые способны вызвать интерес.

Задача основной части – диагностика, коррекция и развитие познавательных процессов. Продолжительность основной части – 25 минут. Коррекционные занятия, проводились в первой половине дня. На группу 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».

Задача заключительной части занятия состоит в подведении итогов и в самооценивании детей. В конце каждого занятия предлагается таблица для оценки выполненных заданий. Детям следует закрасить прямоугольники. Если ребенок считает, что выполнил задание правильно, то он закрашивает прямоугольник зелёным цветом. Если сомневается в правильности решения – красным. При оценивании занятия педагогом: задание выполнено верно – прямоугольник также закрашивается зелёным, если допущена ошибка – красным. Ребёнок самостоятельно ищет свои ошибки, или педагог объясняет, в чём они заключаются. Продолжительность заключительной части – 5 минут.

Планирование коррекционной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности у старших дошкольников с ЗПР представлено в Таблице 5.

Таблица 5 – Планирование коррекционной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности у старших дошкольников с ЗПР

№ Занятия	Задачи занятия	Содержание занятия	Дата
1.	- развитие наблюдательности - развитие зрительной памяти	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказ о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Игра «Что изменилось». - Игра «Ищи безостановочно». - Корректурная проба. Проверка ошибок. - Игра «Запомни порядок». - Игра «Карлики-Великаны». 3. Рефлексия занятия.	25.09.2018
2.	- развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости внимания; - развитие наблюдательности; - развитие памяти.	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказ о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Найти ошибки в алфавите. - Игра «Запомни пары слов». - Корректурная проба. - Закрашивание кружков. - Игра «Заметить все». 3. Рефлексия занятия.	02.10.2018
3.	- развитие концентрации внимания;	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.	09.10.2018

	<ul style="list-style-type: none"> - развитие мелкой моторики; - развитие мышления. 	<p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Какой предмет самый большой». - Игра «Найди и продолжи закономерность». - Корректурная проба. - «Найди лишнюю фигуру». - «Срисуй фигуру». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	
4.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие устойчивости и произвольности внимания; - развитие слуховой памяти 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Карлики-Великаны». - Графический диктант. - Игра «Зашифрованные цвета». - Закрашивание кружков. - «Заучивание слов». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	16.10.2018
5.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости и произвольности внимания; - Развитие зрительной памяти; - развитие мелкой моторики. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Все наоборот». - Корректурная проба. - Задача «Нарисуй бусинки правильно». - «Срисуй фигуру». - «Запомни фигуры». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	23.10.2018
6.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие моторики; 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Что нового». - Игра «Нарисуй правильно». - Игра «Скажи на оборот». - Закрашивание кружков. - Графический диктант. - Упражнение на распределение внимания. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	30.10.2018
7.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие наблюдательности; - развитие мелкой моторики. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Найди игрушку». - Игра «Кто лучше нарисует». - Корректурная проба. - «Срисуй фигуру». - «Картинки-нелепицы». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	01.11.2018

8.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие произвольного внимания. - Развитие слуховой памяти; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - «Запомни ритм». - «Графический диктант». - Игра «Повтори». - Упражнение на распределение внимания. - «Найди буквы алфавита». 3. Рефлексия занятия. 	08.11.2018
9.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие зрительной памяти; - Развитие зрительного внимания; - Развитие устойчивости внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - «Что изменилось». - «Нарисуй правильно». - Закрашивание кружков. - «Найди отличия». - «Срисуй фигуру». 3. Рефлексия занятия. 	15.11.2018
10.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие слуховой памяти; - Развитие концентрации внимания; - Развитие зрительного внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Все помню». - Корректурная проба. - Графический диктант. - «Шифровка». - Лабиринты. 3. Рефлексия занятия. 	22.11.2018
11.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие переключаемости внимания; - Развитие зрительной памяти; - Развитие зрительного внимания. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение на устойчивость и переключение внимания (животные – растения). - «Графареты». - «Что изменилось». - «Найди несоответствия на картинке». - «Раскрась вторую часть картинки». 3. Рефлексия занятия. 	29.11.2018
12.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации и устойчивости внимания. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - «Срисуй фигуру». - Упражнение «Цифровая таблица». - «Шифровка». 3. Рефлексия занятия. 	04.12.2018

13.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие устойчивости внимания; - Развитие мышления; - Развитие скорости внимания. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Закрашивание кружков. - Упражнение «Цифровая таблица» (с пропусками). - Игра «Птица – не птица». - Графический диктант. - Игра «Летела корова». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	11.12.2018
14.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие скорости внимания; - Развитие помехоустойчивости внимания. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра на внимание «Хлоп – топ». - Корректурная проба. - Игра «Маленький жук» (Мысленный графический диктант). - Упражнение на распределение внимания (рисовать двумя руками). - «Срисовать фигуру». <p>3. Заключение.</p>	20.12.2018
15.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие наблюдательности; - развитие устойчивости внимания; - развитие помехоустойчивости внимания. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Что изменилось». - «Найди отличия». - Графический диктант. - Упражнение на распределение внимания (рисовать и одновременно считать хлопки). - «Найди буквы алфавита». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	27.12.2018
16.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие помехоустойчивости внимания; - Развитие концентрации внимания; - Развитие слуховой памяти. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - Упражнение на распределение внимания (рисовать и одновременно решать примеры). - Игра «Повтори». - Решение арифметических задачек в уме. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	08.01.2019

17.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации и устойчивости внимания. - развитие мелкой моторики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - «Нанизывание бусинок». - Игра «Пары слов» - Игра «Дотронься до...» - «Продолжи ряд фигур» 3. Рефлексия занятия. 	15.01.2019
18.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие ассоциативной памяти. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. <ul style="list-style-type: none"> - Графический диктант. - «Срисуй фигуру» - Упражнение «Пары слов». - Шифровка. - «Найди лишнее» 3. Рефлексия занятия. 	19.01.2019
19.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие слуховой памяти; - Развитие концентрации внимания; - Развитие зрительного внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - Игра «Мозаика» - Игра «Запомни фигуры» - Лабиринты. - «Зашифрованные цвета» 3. Рефлексия занятия. 	22.01.2019
20.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие скорости переключения внимания; - Развитие логического мышления; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: <ul style="list-style-type: none"> - Парные корректурные пробы; - Логические задачи; - Парные шифровки; - Загадки; - «Найди лишнюю фигуру»; 3. Рефлексия занятия. 	29.01.2019
21.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие наблюдательности; - развитие устойчивости внимания; - развитие помехоустойчивости внимания. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Хлопни в ладоши»; - Игра «Что изменилось»; - Параллельные корректурные пробы; - «Срисовка»; - Графический диктант. 3. Рефлексия занятия. 	01.02.2019

22.	- развитие устойчивости и концентрации внимания; - развитие памяти.	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - Продолжи ряд фигур; - Игра «Хлопни в ладоши»; - «Расшифруй поговорку»; - Закрашивание кружков; - «Прослушай рассказ и ответь на вопросы»	05.02.2019
23.	- Развитие концентрации внимания; - Развитие мышления.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - «Составь рассказ из предложений»; - «Определи чувства человека на картинке»; - Графический диктант; - «Найди лишнее слово»; - «Назови общим словом». 3.Рефлексия занятия.	12.02.2019
24.	- Развитие скорости переключения внимания; - Развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости внимания.	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - Упражнение «Докрась вторую половину»; - Упражнение «Числовой квадрат»; - Упражнение «Арифметические задачи в уме»; - Корректурная проба; - Загадки; 3. Рефлексия занятия.	19.02.2019
25.	- развитие мелкой моторики рук; - развитие концентрации внимания;	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - Упражнение «Перепиши без ошибок»; - Мозаика; - «Срисуй правильно»; - Упражнение «Бусинки»; 3.Рефлексия занятия.	26.02.2019
26.	- развитие концентрации и устойчивости внимания; - развитие мелкой моторики; - развитие наблюдательности.	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - Игра «Что нового». - Игра «Нарисуй правильно». - Игра «Скажи наоборот». - Закрашивание кружков. - Графический диктант.	01.03.2019

		- Упражнение на распределение внимания. 3. Рефлексия занятия.	
27.	- Развитие мышления; -развитие наблюдательности; - развитие концентрации и устойчивости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Корректурная проба. - Упражнение «Тренируем пальчики». - Упражнение «Лабиринты». - Упражнение «Метод словесных ассоциаций» - Упражнение «Дорисуй вторую половину» - Упражнение «Зашифрованный рисунок» - Упражнение «Составь рассказ» - Упражнение «Рассказ по цифрам» - Упражнение «Угадай-ка» 3. Рефлексия занятия.	05.03.2019
28.	- Развитие концентрации и устойчивости внимания; - Развитие мелкой моторики; - Развитие воображения.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Игра «Шнуровка»; - Упражнение «Дорисуй вторую половину»; - Упражнение «Срисуй правильно»; - Упражнение «Расшифруй поговорку»; - Игра «Трафареты»; 3. Рефлексия занятия.	12.03.2019
29.	- Развитие концентрации внимания; - Развитие воображения; - Развитие мелкой моторики.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Игра «Умный коврик»; - Упражнение «Срисовка»; - Игра «Мозаика»; - Тест Торренса. 3. Рефлексия занятия.	26.03.2019
30.	- развитие концентрации внимания; - развитие мыслительной операции «сравнение»	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Шифровка; - Графический диктант; - Упражнение «Что лишнее»; - Упражнение «Скажи наоборот»; - Загадки; 3. Рефлексия занятия.	02.04.2019

31.	- развитие мыслительной операции «классификация» - развитие мелкой моторики.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Графический диктант. - Упражнение «Найди общее». - Упражнение «Дай определение» - Упражнение «Найди лишнее» - Упражнение «Раскрась по образцу» 3. Рефлексия занятия.	09.04.2019
32.	- развитие мелкой моторики; - развитие воображения.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - «Свободный рисунок». - «Составь рассказ по картинке». - «Придумай название». - Аппликации. 3. Рефлексия занятия.	16.04.2019

При создании системы коррекционной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности у старших дошкольников с ЗПР использовались следующие методы.

1. Метод коррекции аналитико-синтетической деятельности (мышления):

- представление и описание ситуации с измененными привычными характеристиками временных связей, например, ситуации молнии без грома;
- представление и описание ситуации с заменой привычного временного порядка на прямо противоположный, например, аист прилетел на землю и появился на свет;
- резкое сокращение интервалов времени между некоторыми событиями, например, человек – однодневка (вся жизнь человека равна одному дню);
- перемещение вдоль временной оси существования некоторого предмета или его свойств, например, телевизор в прошлом, настоящем, будущем;
- совмещение в одном объеме тех предметов, которые пространственно разведены, и описание предмета с новыми свойствами, например, травинки и

авторучки;

– разведение обычно связанных в пространстве объектов, например, надо представить рыбу без воды;

– изменение привычной логики воздействий, например: не дым ядовит для человека, а человек ядовит для дыма;

– многократное усиление свойства объекта, например: свойство автобуса – перевозить людей, перевозить много людей.

2. Метод коррекции внимания:

– включает в себя специально подобранные упражнения, составленные по мере увеличения количественных заданий и их сложности;

– регулярность проведения упражнений и их положительная эмоциональная окраска для ребенка.

– формирование первичных навыков самоанализа, умения контролировать свою деятельность, перенос контроля с результатов выполнения деятельности на способы выполнения деятельности;

– повышение интереса к учебной деятельности;

– повышение мотива достижения успеха и снижение мотивации избегания неудачи, развитие самооценки.

3. Метод коррекции восприятия.

Используемые виды психокоррекционных заданий:

– графически воспроизвести по инструкции взрослого значение некоторых слов;

– нарисовать на отдельном листе деталь предмета, например, одну лапу или один нос;

– нарисовать фантастических персонажей, например, жар-птицу в волшебном саду;

– нарисовать точки в разных комбинациях;

– нарисовать для ребенка точками контур рисунка и попросить его обвести;

– «дорожка» – взрослый рисует сложную линию дороги, ребенок рядом

воспроизводит такую же;

- нарисовать прямые линии без отрыва карандаша;
- нарисовать с натуры.
- слепить различные формы из пластилина.

Обсуждение с ребёнком его предстоящих действий, планирование их словами и движениями.

4. Методы коррекции памяти:

- развитие познавательного интереса в игровых и коммуникативных упражнениях;
- развитие произвольной памяти через выделение особых задач запоминания;
- обучение выделению главного и второстепенного, установлению связи между объектами с использованием мнемотехник;
- активизация образных представлений;
- обучение упражнениям на расслабление и восстановление нервной системы.

При использовании метода коррекции памяти необходимо опираться на воспроизведение детьми прошлого опыта, чередуя задания вербального и невербального характера, постепенно усложнения задания.

В результате проведения занятий старшие дошкольники с ЗПР научатся логически рассуждать, пользуясь приёмами анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации; у них увеличится скорость и гибкость мышления; научатся выделять существенные признаки и закономерности предметов; научатся определять отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями, концентрировать, переключать своё внимание, самостоятельно выполнять задания, осуществлять самоконтроль, оценивать себя, искать и исправлять свои ошибки.

Таким образом, коррекционный процесс необходимо соединять с образовательным процессом, предполагающий активное воздействие на их

сенсорное, умственное и речевое развитие, которое имеет важное значение при обучении детей с ЗПР. В программе необходимо использовать различного рода игровые ситуации, дидактические игры и игровые упражнения, которые делают познавательную деятельность более актуальной и значимой для конкретного ребёнка. Все игры в значительной степени будут эффективно содействовать развитию познавательной деятельности и личности каждого ребенка путем совершенствования зрительного и слухового восприятия, мыслительных операций, речи, произвольной и произвольной логической памяти, внимания.

2.3. Эффективность экспериментальной работы по коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

На основе полученных данных констатирующего эксперимента мы разработали программу коррекции нарушений мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР в условиях Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках программы было проведено 32 занятия с детьми, имеющими задержку психического развития. После окончания формирующего эксперимента была проведена контрольная диагностика эффективности коррекционного воздействия по выявлению уровня развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР.

Для определения эффективности проведенной работы мы использовали тот же комплекс диагностических методик, что и в констатирующем эксперименте:

– «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить продуктивность и устойчивость внимания;

– «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель – изучить процесс произвольного запоминания.

– «Методика «раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления

– «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

– «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

В ходе итоговой диагностики развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР нами были получены результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6 - Уровень развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	Условное имя ребенка	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития познавательной деятельности
		1	2	3	4	5		
1	ВС	3	9	9	3	3	27	высокий
2	ЕБ	2	4	5	2	1	14	средний
3	ЯД	1	3	3	1	0	8	низкий
4	ЛМ	2	6	6	2	2	18	средний
5	МА	1	2	3	1	0	7	низкий
6	МД	1	2	3	1	0	7	низкий
7	ПД	2	5	6	2	1	16	средний
8	РД	2	7	6	2	2	20	средний
9	ТА	1	2	2	1	0	6	низкий
10	МИ	2	5	6	2	1	16	средний

Уровень развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента представлен также на Рисунке 2.

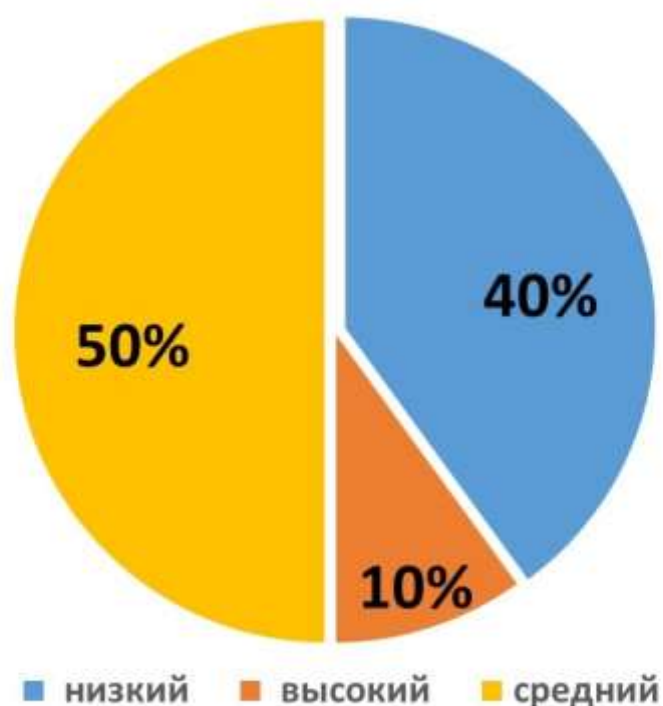


Рисунок 2 - Уровень развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента у половины старших дошкольников с ЗПР (50%) выявлен средний уровень развития мыслительной деятельности, 40% старших дошкольников с ЗПР показали низкий уровень развития мыслительной деятельности, у одного ребенка (10%) выявлен высокий уровень развития мыслительной деятельности.

Сравнительные результаты развития мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития на начало и конец формирующего эксперимента представлены на Рисунке 3.

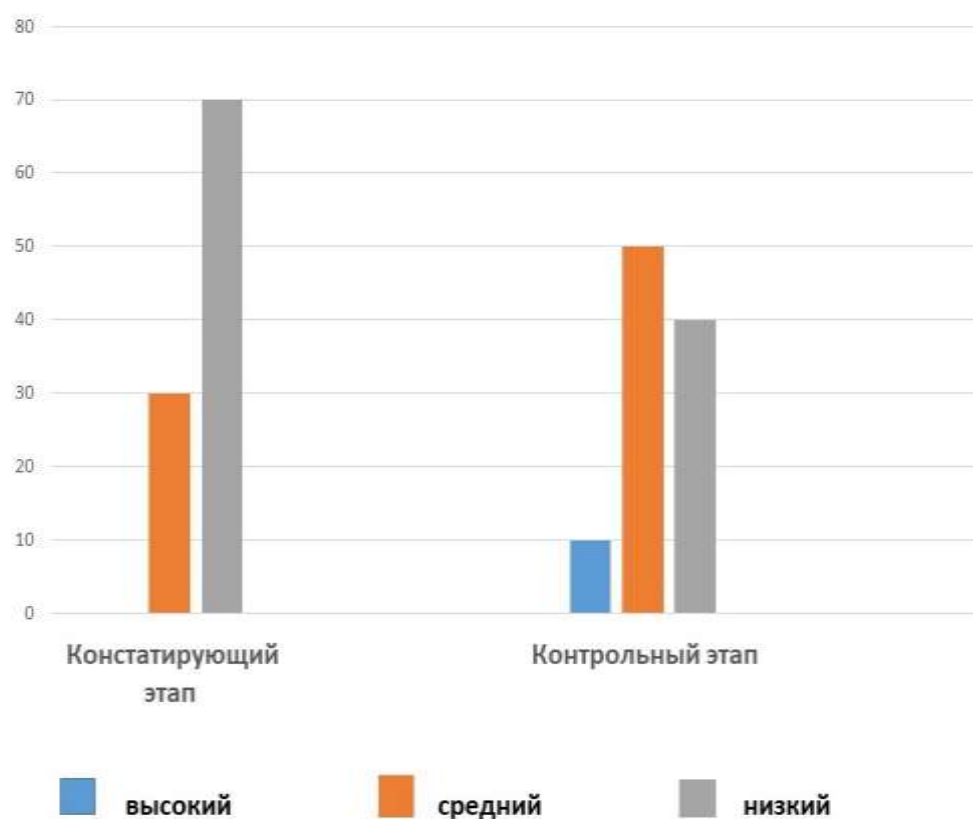


Рисунок 3 - Сравнительные результаты уровня развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР на начало и конец экспериментального исследования

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал, что уровень развития мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР стал выше, чем на начало эксперимента. Количество обследуемых со средним уровнем развития мыслительной деятельности повысилось с 30% до 50%, количество детей с низким уровнем развития мыслительной деятельности понизилось с 70% до 40%.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня развития мыслительной деятельности старших школьников с ЗПР в условиях коррекционной школы. После реализации программы, дошкольники имеют положительную динамику развития

зрительной произвольной и непроизвольной памяти, внимания, образно - логического мышления, понятийного мышления.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в активизации мыслительной деятельности; в формировании осознанного отношения к деятельности. Результаты проведенного экспериментального исследования позволили нам предложить методические рекомендации учителям-дефектологам и психологам при работе с детьми с задержкой психического развития (Приложение 1).

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Цель опытно-экспериментального исследования – определить сформированность мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, разработать и апробировать программу коррекции нарушений их мыслительной деятельности.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе Костанайской специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями (г. Костанай, Р. Казахстан).

В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 6 лет, имеющие задержку психического развития.

Мы выбрали пять диагностических методик с учетом того, что мышление имеет тесную связь с другими познавательными процессами.

Для диагностической работы нами были выбраны следующие методики. «Корректирующая проба» (тест Бурдона), цель – определить продуктивность и устойчивость внимания. «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия), цель – изучить процесс произвольного запоминания. «Методика «раздели на группы», цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна), цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. Тест Равена. Цель – изучение понятийного мышления. Данные методики были предложены дошкольникам на начало исследования и после формирующего эксперимента на котором происходила апробация программы коррекции нарушений мыслительной деятельности детей с ЗПР.

Для обработки результатов мы использовали шкалу оценки уровней сформированности мыслительной деятельности на основе среднеарифметических показателей максимальных и минимальных баллов.

По результатам констатирующего эксперимента у большинства

старших дошкольников с ЗПР (70%) низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, трое старших дошкольников с ЗПР (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы дошкольников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления.

2. Это послужило основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения мыслительной активности старших дошкольников с ЗПР и улучшения качества их обучаемости в дальнейшем в условиях школы.

Целями коррекционной работы являлись: развитие и коррекция мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР с целью улучшения процессов мышления, восприятия, внимания, памяти, а также процессов переработки и усвоения учебного материала и повышение уровня обучаемости старших дошкольников. В разработке и организации коррекционного воздействия мы учитывали условия эффективности коррекции нарушений мыслительной деятельности детей данной категории, а именно:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типичных детских трудностей;
- в процессе работы будет осуществляться индивидуальный подход с целью организации помощи детям в преодолении трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;

- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Программа рассчитана на 32 урока по 35 минут (в течение 7 месяцев).
Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

3. Для определения эффективности разработанной программы коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с ЗПР, нами был проведен контрольный срез на изучение достигнутого уровня развития мыслительной деятельности детей.

Результаты контрольного эксперимента в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали положительные результаты в активизации мыслительной деятельности, в формировании осознанного отношения к деятельности. После формирующего эксперимента, старшие дошкольники с ЗПР имеют положительную динамику развития памяти, восприятия, образно - логического мышления, речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. 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.

Задержка психического развития — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Это нарушение характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями.

Известно, что дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности (им требуется активная ориентировка в задании), нарушения различных сторон речи.

Отставание в развитие мышления – одна из основных черт детей с ЗПР. Наиболее значительно отставание в словесно-логическом виде мышления. Зная особенности мышления детей с ЗПР, необходимо правильно диагностировать степень нарушения каждого вида мышления. Зная особенности диагностики детей старшего дошкольного возраста можно, будет наметить пути формирования мышления детей с ЗПР.

Систематическая коррекционная работа по формированию мышления существенно изменяет способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

В ходе коррекционных занятий используются различные методические приёмы, способствующие развитию логического мышления: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы явилось определение сформированности мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, разработать и апробировать программу коррекции нарушений их мыслительной деятельности.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе Костанайской специальной школы для детей с особыми образовательными потребностями (г. Костанай, Р. Казахстан).

В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 6 лет, имеющие задержку психического развития.

Мы выбрали пять диагностических методик с учетом того, что мышление имеет тесную связь с другими познавательными процессами.

Для диагностической работы нами были выбраны следующие методики. «Корректирующая проба» (тест Бурдона), цель – определить продуктивность и устойчивость внимания. «Пиктограмма» адаптированный

вариант (А.Р. Лурия), цель – изучить процесс произвольного запоминания. «Методика «раздели на группы», цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна), цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. Тест Равена. Цель – изучение понятийного мышления. Данные методики были предложены дошкольникам на начало исследования и после формирующего эксперимента на котором происходила апробация программы коррекции нарушений мыслительной деятельности детей с ЗПР.

По результатам констатирующего эксперимента у большинства старших дошкольников с ЗПР (70%) низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, трое старших дошкольников с ЗПР (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы дошкольников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления.

Полученные результаты послужили основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения мыслительной активности старших дошкольников с ЗПР и улучшения качества их обучаемости в дальнейшем в условиях школы.

Целями коррекционной работы являлись: развитие и коррекция мыслительной деятельности старших дошкольников с ЗПР с целью улучшения процессов мышления, восприятия, внимания, памяти, а также

процессов переработки и усвоения учебного материала и повышение уровня обучаемости старших дошкольников. В разработке и организации коррекционного воздействия мы учитывали условия эффективности коррекции нарушений мыслительной деятельности детей данной категории, а именно:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
- в процессе работы будет осуществляться индивидуальный подход с целью организации помощи детям в преодолении трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Для определения эффективности разработанной программы коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с ЗПР, нами был проведен контрольный срез на изучение достигнутого уровня развития мыслительной деятельности детей.

Результаты контрольного эксперимента в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали положительные результаты в активизации мыслительной деятельности, в формировании осознанного отношения к деятельности. После формирующего эксперимента, старшие дошкольники с ЗПР имеют положительную динамику развития памяти, восприятия, образно - логического мышления, речи.

Таким образом, цель исследования - выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия, способствующие эффективному процессу коррекции нарушений мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития - достигнута, задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов: учебное пособие / Т. П. Артемьева, Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 2012. – 121 с.
2. Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 40-45.
3. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – М.: Просвещение, 2013. – 148 с.
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2015. – 210 с.
5. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 154 с.
6. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 2003. – 173 с.
7. Волковская Т.Н. Генезис проблемы изучения ЗПР у детей / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2016. – №2. – С. 14-20.
8. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань,

2011. – 654 с.

9. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия / В.В. Давыдов. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/
10. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 1. – С. 20-25.
11. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников с ЗПР / Е.С. Ермакова // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 28-30.
12. Журбина О. А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе / О. А. Журбина, Н. В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 157 с.
13. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 2006. – 340 с.
14. Зарин А. П. Дидактические игры с предметами и материалами для дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии / А.П. Зарин, Ю.В. Нефедова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 240 с.
15. Инденбаум Е.Л. Становление познавательной деятельности детей с легким психическим недоразвитием в разных психолого-педагогических условиях / Е.Л. Инденбаум, А.А. Госта // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 4-10.
16. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития / Г.А. Карпова, Т.Л. Артемьева. – Екатеринбург, 2005. – 154 с.
17. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / В. В. Ковалев, зд. 2-е, перераб. и доп. – М.: «Медицина», 2012. – 560 с.
18. Козырева О.А. Как помочь ребенку с трудностями в обучении? /О.А. Каволева // Начальная школа. – 2017. – № 4. – С. 19-29.
19. Колесникова Е.В. 500 игр для коррекционно-развивающего обучения: Дети 3-7 лет / Е.В. Колесникова. – Ярославль: Академия развития, 2010. –

159 с.

20. Кондратьева С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР / С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 5. – С. 40-45.
21. Коркина М.В. Психиатрия: Учебник для студ. мед. вузов / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко, И.И. Сергеев. – 3-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2011. – 576 с.
22. Лагунова М.В. Управление познавательной деятельностью в информационно-образовательной среде: монография / М.В. Лагунова, Т.В. Юрченко; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. – 167 с.
23. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Просвещение, 2012. – 193 с.
24. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М., 2004. – 187 с.
25. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. Педагогика, 2001. – 164 с.
26. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1996. – 250 с.
27. Мальцева Е.М. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.М. Мальцева // Дефектология. – 2015. – № 6. – С. 10 - 18.
28. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития : научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 352 с.
29. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика / И.Ф. Марковская. – М.: Наука, 2010. – 198 с.
30. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2014. –

512 с.

31. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
32. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с ЗПР / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 38-43.
33. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова – М., 2008. – 20 с.
34. Петрова Е. Развивающие игры: их использование в коррекционном обучении детей с задержкой психического развития / Е. Петрова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №8. – С.60-68.
35. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
36. Психология. Словарь /под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 2008. – 281 с.
37. Пускаева Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с ЗПР / Т.Д. Пускаева // Дефектология. – 2012. – № 3. – С.21-22.
38. Система работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно- методическое пособие / Под ред. Неретиной Т.Г. – М., 2012. – 163 с.
39. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-541.shtml
40. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 2012. – 96 с.
41. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос,

2014. – 184 с.

42. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2010. – 337с.

43. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – СПб.: Питер, 2011. – 228 с.

44. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г. В. Фаина. – Балашов: «Николаев», 2014. – 68 с.

45. Федорова Ю.П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частных школах : дис. канд. психол. наук / Ю.П. Федорова. – Вят-ка: ВГУ, 2017. – 190 с.

46. Фролова Н.В. Концепция развития мышления дошкольников в рамках различных моделей и технологий обучения / Н.В. Фролова // Актуальные психолого-педагогические проблемы образования. – Бийск, 2014. – С.84-89.

47. Черноокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Т.Е. Черноокова // Современное дошкольное образование. – 2016. – №4. – С. 30-37.

48. Шевченко С. Г. Преемственность в образовании детей с задержкой психического развития дошкольного и младшего школьного возраста / С. Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 5. – С. 29-34.

49. Шматко Н.Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии / Т.Д. Шматко. – Альманах ИКП РАО, 2014. – № 7. – С. 42-48.

50. Штепина И.С. Особенности развития познавательной активности дошкольников / И.С. Штепина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 89-91.

51. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные

психологические труды / Д.Б. Эльконин / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 416 с.

52. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение; Учебная литература, 2016. – 136 с.

53. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т.Г. Яничева // Журнал практического психолога. – 2016. – №3. – С. 101 – 120.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методические рекомендации педагогам-дефектологам и психологам при работе с детьми, имеющими задержку психического развития

Работа с детьми, имеющими задержку психического развития, подразумевают определенные требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, 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 детьми по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-педагогами, специалистами, руководством).

Для успешной работы педагогов предусмотрено ведение ими следующей документации:

- ✓ Список группы 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 ЗПР 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 ЗПР 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 ребенок 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 детей поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов.

Исключительно важное значение, имеют мягкий доброжелательный тон педагога, 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 ЗПР 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 авторские программы и занятия с детьми с ЗПР.

