



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

**Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе детей  
дошкольного возраста 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»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
78,27% авторского текста

Выполнил:  
студент группы ЗФ-309-170-2-2  
Олжабаев Куаныш Каршыгаевич

Работа рекомендована к защите  
«26» января 2023 г.  
Зав. кафедрой ПППОиПМ  
Корнеева Наталья Юрьевна

Научный руководитель:  
профессор, д.ф.н.,  
Кожевников М.В.

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1 Понятие об интеллектуальной готовности детей к обучению в школе	11
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	24
1.3 Особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	32
Выводы по 1 главе	43
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Методы психолого-педагогической диагностики интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению	45
2.2 Результаты диагностического исследования интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению на констатирующем этапе эксперимента	46 50
2.3 Коррекционно-развивающая методика формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития	59
2.4 Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы	66

Выводы по 2 главе	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	79

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы.** В течение последних лет в отечественной педагогике и психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребенка – дошкольника из детского сада в школу и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению.

Многими учеными-дефектологами в последнее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с отклонениями в развитии. В связи с этим, актуальным становится вопрос о соответствии возможностей детей требованиям общества. Дети с нарушениями развития нуждаются в специальных условиях, в которых коррекционно-воспитательный процесс будет наиболее эффективным, с наименьшей затратой времени достигнут положительный результат.

Результаты научных исследований доказывают, что раннее выявление и комплексная коррекция отклонений в развитии позволяют предупредить появление вторичных отклонений, скорректировать уже имеющиеся, достичь более высокого уровня общего развития, а в последствии и образования, а также более успешной интеграции в общество, социализации.

У детей с отклонениями в развитии нарушение интеллекта наиболее выражено. Подробное его изучение позволяет получить сведения о структуре дефекта, на основе которого осуществляется подбор условий воспитания и обучения, составляется программа индивидуального развития ребенка.

Проблема готовности детей к обучению в школе не теряет своей остроты и особенно актуальной становится в связи с переходом школы на работу по новым образовательным стандартам. От ее решения во многом зависят результаты последующего школьного обучения. Снижение возраста начала обучения в российской школе до шести лет привело к тому, что многие дети, поступавшие в школу, оказались к ней психологически не готовы, что проявилось в проблемах, связанных с обучением шестилеток. При этом далеко не все семилетние дети оказываются готовыми к школьному обучению. Особо

остро проблема повышения уровня готовности к школе встает в связи с введением новых стандартов в начальной школе.

Психологические аспекты готовности к школьному обучению продуктивно изучались многими отечественными и зарубежными исследователями (А. Анастаси, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Н.Е. Веракса, Н.И. Гуткина, О.М. Дьяченко, Г.Н. Жаров, С.Д. Забрамная, Ф.Л. Илг, А. Керн, В.В. Назаренко, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков, Г.А. Урунтаева, О.Н. Ушакова, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман, И. Шванцара, С. Штребел, Д.Б. Эльконин, Л.Б. Эймс и др.). Представления о сущности и структуре школьной готовности изложены в работах А.Л. Венгера, Н.И. Гуткиной, А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, Г.А. Урунтаевой, R. Puy, A. Guillain, Ch. Hook, G. Deraul, и др. Общим для подходов большинства исследователей является выделение в структуре готовности ребенка к школьному обучению познавательного (интеллектуального), эмоциональноволевого и личностного (мотивационного) аспектов (М.М. Безруких, А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова, Е.И. Рогов, и др.). Нужно подчеркнуть, что во многих работах отечественных авторов (А.Л. Венгер, Н.Е. Веракса, Н.И. Гуткина, О.А. Карабанова, Т. С. Комарова, А. Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, М.В. Максимова и др.) исследовался генезис отдельных компонентов учебной деятельности и пути их формирования на специально организованных учебных занятиях коррекционноразвивающего типа.

Основы построения коррекционной работы с детьми, испытывающими трудности при подготовке к обучению в школе, были рассмотрены в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, Е.Е. Кравцовой, О.М. Дьяченко, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.С. Спиваковской, Н.И. Гуткиной, А.Д. Кошелевой, М.Н. Костиковой, Г.Б. Яскевич и др. Ясно, что задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены и решены только на основе развернутой диагностики, определяющей проявление негативных тенденций психического развития ребенка. Следует отметить, что, несмотря на наличие значительного

количества исследований, проблема планирования и организации коррекционной работы с детьми, недостаточно подготовленными к обучению в школе, остается актуальной.

Одной из малоисследованных является проблема интеллектуальной готовности к школе ребенка с задержкой психического развития. С нашей точки зрения, исследование данной проблемы может сыграть важную роль в поиске эффективных методов диагностики и развития интеллектуальной готовности к школе и методов разработки коррекционно-развивающих технологий, направленных на преодоление недостаточной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

**Проблема исследования** заключается в выявлении специфики интеллектуального компонента школьной готовности как основы выбора эффективных методов диагностики и формирования интеллектуальной готовности к школе детей с задержкой психического развития и построении направлений коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление недостаточной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить коррекционно-развивающую методику формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития.

**Объект исследования:** интеллектуальная готовность к школе детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия, способствующие формированию интеллектуальной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

**Гипотеза** исследования. Формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) будет более эффективным при использовании коррекционно-развивающей методики, включающей соблюдение ряда психолого-педагогических условий:

- создание в ходе всего диагностического обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
- предъявление заданий начинают с легкого для создания ситуации успеха, вызывающей желание у ребенка дальнейшей работы с экспериментатором;
- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- игровой характер задания.

На основе цели нами сформулированы следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «интеллектуальная готовность к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе;
2. Определить клинико-психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с ЗПР;
3. Выявить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с ЗПР;
4. Провести эмпирическое исследование интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР;
5. Разработать и реализовать коррекционно-развивающую методику формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с ЗПР;
6. Оценить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составляют принципы культурно-исторического и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и разработанные на основе этих принципов теории познавательного, мотивационного и эмоционально-личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), а также принципы современной педагогической психологии применительно к

данным возрастам (Е.Е. Кравцова, И.Ю. Кулагина, Н.В. Нижегородцева, А.И. Подольский, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Г.А. Урунтаева, Д.И. Фельдштейн и др.), отечественные подходы к проблеме психологической готовности к школе (Г.В. Бурменская, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, К.Н. Поливанова, Н.Г. Салмина и др.).

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. На основе анализа литературных источников и полученных результатов констатирующего эксперимента разработана коррекционно-развивающая методика по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с ЗПР.

2. Выявлены психолого-педагогические условия формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с ЗПР:

1. создание в ходе всего диагностического обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
2. предъявление заданий начинают с легкого для создания ситуации успеха, вызывающей желание у ребенка дальнейшей работы с экспериментатором;
3. чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
4. игровой характер задания.

3. На основе результатов исследования предложены практические рекомендации учителям, воспитателям и другим представителям образования (психологам, учителям, завучам, логопедам) по формированию интеллектуальной готовности старших дошкольников с ЗПР к школьному обучению.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что определены и экспериментально обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие эффективности формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с ЗПР, разработана коррекционно-



развивающая методика, обеспечивающая эффективное формирование интеллектуальной готовности к школе дошкольников с ЗПР.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в определении специфики интеллектуальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Выявлены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие формированию интеллектуальной готовности дошкольников с ЗПР. Уточнены условия и предпосылки повышения уровня интеллектуальной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Теоретически обосновано содержание коррекционно-развивающей методики, обеспечивающей формирование интеллектуального компонента готовности к школе у детей с ЗПР.

**Практическая значимость** исследования: данная работа может представлять интерес для воспитателей массовых и специальных (коррекционных) учреждений, занимающихся изучением теоретической и практической сторонами проблемы интеллектуальной готовности к школе дошкольников с ЗПР, а также для родителей, имеющих детей с ЗПР. Разработанные методические условия могут быть использованы студентами при прохождении педагогической практики.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта психолого-педагогической деятельности по проблеме формирования интеллектуальной готовности к школе детей с ЗПР;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);

– методы количественной и качественной обработки данных.

**Экспериментальная база** исследования: КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми

образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в период с января 2021 г. по ноябрь 2022 г.

На первом этапе анализировались психологические и педагогические труды отечественных и зарубежных исследователей по проблеме психологической готовности к школьному обучению, разрабатывалась и программа диагностического и формирующего исследования.

На втором этапе проводилась диагностика интеллектуальной готовности к школе у дошкольников с ЗПР.

На третьем этапе проводился формирующий эксперимент - коррекционно-развивающие занятия со старшими дошкольниками с ЗПР.

На четвертом этапе осуществлялась повторная диагностика, обработка полученных результатов, оценка их эффективности, их анализ и обобщение, разрабатывались практические рекомендации по проведению коррекционно-развивающих занятий со старшими дошкольниками с ЗПР.

#### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации»; «Цифровизация: Теория и практика современного образования».

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

**Структура магистерской диссертации:** работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1 Понятие об интеллектуальной готовности детей к обучению в школе

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятий «готовности» или «школьной зрелости».

А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками» [1, с. 6].

И. Шванцара более емко определяет школьную зрелость, как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении». В качестве компонентов готовности к обучению в школе И. Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты [23, с. 206].

Л.И. Божович еще в 60-ые годы XX века указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.И. Запорожец, отмечая,

что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [22, с. 56].

Интеллектуальная готовность к школе предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их «заместителями». Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

Таким образом, развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
  - аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
  - рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
  - логическое запоминание;
  - интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
  - овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
  - развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций
- [23, с. 213].

Интеллект (от латинского – понимание, познание) – в широком смысле – совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и

восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле – мышление [14, с. 161].

Рассмотрим каждую функцию в отдельности, степень ее развития у ребенка дошкольного возраста.

Ощущение – отражение свойств предметов объективного мира, возникающее в результате воздействия их на органы чувств и возбуждения нервных центров коры головного мозга.

Ощущение является исходным пунктом, первой ступенью познания [14, с. 231].

Восприятие – психический процесс отражения действительности, формирующий субъективный образ объективного мира; в зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим в данном акте восприятия, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие [14, с. 86].

У шестилетних детей, поступающих в первый класс, уже относительно сформированы все анализаторы, на основе которых продолжают развиваться все виды чувствительности.

Чрезвычайно важна роль *зрительных ощущений и восприятий* в деятельности шестилетнего ребенка: около 80% информации об окружающем мире ребенок получает с помощью зрения.

К этому возрасту повышается точность и тонкость цветоразличения. Шестилетний ребенок не только различает основные цвета, но и их оттенки. Значительно снижается количество ошибок в восприятии цвета.

Имеет свои особенности и слуховая чувствительность ребенка. Исследования показывают, что острота тонального слуха детей до 13 лет понижена по сравнению с остротой слуха взрослых; с возрастом она повышается. Повышается к 6 годам и звуковысотная различительная способность.

Выявлены также значительные индивидуальные особенности в восприятии музыки, особенно в различении высоты тембра. При восприятии

музыкальных произведений дошкольники улавливают преимущественно их динамическую сторону – ритм, темп; мелодию и гармонию воспринимают хуже.

В этот период существенно усовершенствуется кинестезическая и тактильная чувствительность. Показателем их развития может служить различение тяжести предметов. Обнаружено, что в период от 4 до 7 лет эта способность возрастает примерно в 2 раза.

Развивается в дошкольном возрасте и обонятельная чувствительность. Дети 6-7 лет допускают меньшее число ошибок при различении запахов, точнее их называют, чем более младшие дети [16, с. 51].

Значительные изменения к 6 годам наблюдаются в восприятии пространства по его главным признакам. Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствуют формированию пространственных отношений.

Дети в 6 лет все чаще проявляют потребность разобраться во встречающихся формах. Они пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от имеющихся у них представлений о разных формах. Опредемчивание, характерное для детей раннего и младшего дошкольного возраста, заменяется уподоблением («как кармашек», «как калитка» – квадрат; «такая же, как огурчик», «как яичко» – овал и т.п.).

Когда дети овладевают умением в действии соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов, они переходят к решению задач «на глаз» (под руководством взрослого происходит постепенная интериоризация – переход внешнего ориентировочного действия во внутренний план).

Восприятие времени не является простой задачей для шестилетних детей. Ведь время не имеет наглядной формы, текуче, необратимо.

Если вначале ребенок ориентируется во времени посредством вневременных качественных признаков, за счет последовательности систематически изменяющихся событий (главным образом режима), то дети шестилетнего возраста чаще опираются на более существенные признаки в определении времени (утро – «когда светло», «когда солнышко встает» и т.п.).

Шестилеткам уже не представляет труда восприятие настоящего времени, некоторые затруднения еще они встречают при необходимости представить прошедшее время.

Продолжает формироваться представление и о будущем времени.

Ориентировка во времени развивается на протяжении всего дошкольного возраста. Восприятие времени у детей успешно формируется на основе знаний временных эталонов, переживания детьми длительности временных интервалов, развития умения оценивать временные интервалы без часов, на основе чувства времени.

В шестилетнем возрасте дети оказываются способными понять, что время нельзя остановить, вернуть, ускорить, что оно не зависит ни от желания, ни от деятельности человека. Они научаются ориентироваться во времени.

Восприятие художественного произведения – не только познавательный акт. Необходимым условием такого восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему.

Ребенок не сразу воспринимает произведение искусства в качестве такового. Однако зачатки художественного восприятия проявляются уже в дошкольном возрасте.

К концу дошкольного возраста, в младшем школьном возрасте отношение к воспринятому меняется – появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя.

В процессе развития художественного восприятия у детей появляется не только интерес к содержанию произведения искусства, но и понимание его выразительных средств.

В процессе развития художественного восприятия зарождается и оценка воспринятого.

Оценочные суждения детей шестилетнего возраста еще примитивны, но все же свидетельствуют о зарождении умения не только почувствовать красивое, но и оценить его.

Сложный психический процесс, каким является восприятие человека, развивается вместе с развитием самого воспринимающего, с формированием у него потребности в общении, в познании и в труде. В шестилетнем возрасте этому способствует овладение новыми видами деятельности (особенно коллективными), расширение круга общения и появление внеситуативного личностного общения.

В шестилетнем возрасте мотивация отношения детей к педагогу становится более осознанной, полной, глубокой, все чаще оценке подвергаются его работа по обучению, личностные качества.

Положение ребенка в группе сверстников проявляется и в восприятии детьми друг друга.

В специальных исследованиях было выявлено, что чем выше положение ребенка в группе, тем выше оценивают его сверстники, и наоборот, дети низко оценивают сверстников, занимающих неблагоприятное положение в межличностных отношениях [18, с. 34].

Если оценочные суждения об окружающих людях младшего дошкольника, как правило, недифференцированы, неустойчивы, изменчивы, то уже в 6-7 лет они становятся все более полными, развернутыми, адекватными, касаются не только внешних, физических данных воспринимаемого, но и его личностных качеств [26, с. 136].

Мышление – высшая ступень человеческого познания, процесс отражения объективной действительности в понятиях, умозаключениях; позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Мышление человека имеет общественно-историческую природу, неразрывно связано с практической деятельностью, генетически и функционально связано с речью. Физиологической основой мышления является аналитико-синтетическая деятельность мозга [14, с. 230].

Виды мышления:

– наглядно-действенное,



- наглядно-образное,
- словесно-логическое,
- продуктивное.

Наглядно-действенное мышление – вид мышления, направленный на решение практических задач посредством зрительного изучения ситуации и практического действия в ней с материальными предметами.

Наглядно-образное мышление – вид мышления, направленный на решение задач посредством наблюдения за ситуацией и оперирования образами составляющих ее предметов без практических действий с ними.

Словесно-логическое мышление – вид мышления человека, где в качестве средства решения задачи выступают словесное абстрагирование и логические рассуждения.

Продуктивное мышление – мышление, в результате которого возникает какая-либо новая мысль; высоко развитое мышление [14, с. 231].

Наглядно-действенное мышление возникает еще в раннем возрасте. Но шестилетний ребенок может прибегать к нему, если перед ним встает задача, для решения которой у него нет опыта и знаний, либо их крайне мало.

Наиболее же часто им используется образное мышление, когда ребенок для решения задачи оперирует уже не самими предметами, а их образами [26, с. 144].

Логическая форма мышления ребенка дошкольного возраста доступна ему, но еще не типична, не характерна для него. Тип его мышления специфичен. Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Опираясь на них, ребенок получает возможность вычленивать наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности. При этом дошкольники без особого труда не только понимают схематические изображения, но и успешно пользуются ими. Однако, даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».

Воображение – психический процесс формирования новых образов путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте [14, с. 85].

Воображение в дошкольном возрасте проявляется особенно ярко по сравнению с предшествующими годами. Неумной фантазии шестилетнего ребенка трудно не поразиться.

Воображение ребенка, возникнув на границе раннего и дошкольного возраста, претерпевает серьезные изменения в дошкольном возрасте.

Наряду с дальнейшим развитием произвольного воображения появляется качественно новый тип воображения – произвольное воображение. Его появление и дальнейшее развитие в дошкольном возрасте психологи связывают с возникновением новых, более сложных видов деятельности, с изменением содержания и форм общения ребенка, в первую очередь со взрослыми.

Образам воображения в этом возрасте присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость [18, с. 41].

Речь теснейшим образом связана с мышлением ребенка. 6 лет – период чрезвычайно интенсивного ее становления.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком; между речью и языком сложные диалектические взаимоотношения. Речь осуществляется по правилам языка и, в то же время, под влиянием ряда факторов (требования общественной практики, развитие науки и т.д.) она изменяет и совершенствует язык; речь является основным механизмом мышления; вне речи невозможно формирование сознания [14, с. 249].

Требования новых осваиваемых ребенком видов деятельности, развитие потребности в общении ведут к активному овладению им разными формами и функциями речи.

К концу дошкольного возраста познавательная активность ребенка все более со звуковой стороны слова смещается на семантическую (смысловую). К

моменту поступления в школу ребенок практически овладевает всеми сторонами родного языка: словарем, звуковым составом, грамматическим строем.

Части речи в словаре ребенка старшего дошкольного возраста представлены неодинаково. По данным Л.А. Калмыковой, существительные составляют 38%, глаголы – 32%, местоимения – 10%, наречия – 7%, прилагательные – лишь 2%. В числе характерных особенностей речи детей, поступающих в школу, отмечают ее «глагольность». Наиболее часто ими используются глаголы, связанные с движениями (ходит, бегает, прыгает, едет) и деятельностью (рисует, лепит).

Овладение понятиями и их значениями позволяет шестилетнему ребенку применять обобщение в речи и развивает его мышление [20, с. 114].

Достаточно развитой к 6 годам является и грамматическая сторона речи ребенка. Дети овладевают системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивают типы склонений и спряжений, традиционные формы чередования звуков, способы словоизменения и словообразования, учатся строить более сложные предложения.

К 6 годам совершенствуется и синтаксическая сторона речи ребенка. Если в среднем дошкольном возрасте в речи еще преобладают простые предложения, то в 5-6 лет возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений. Поступая в первый класс, дети уже владеют, как правило, почти всеми союзами и приставками.

Значительно увеличивается в 6-7 лет количество обобщающих слов и рост придаточных предложений, что свидетельствует о развитии у детей словесно-логического мышления.

Развитие голосового аппарата шестилетнего ребенка дает ему возможности правильно произносить все звуки родного языка.

Особое значение в старшем дошкольном возрасте приобретает развитие фонематического слуха – способности воспринимать на слух звуки речи,

различать и обобщать их в словах как смысловоразличительные единицы. К 6 годам на основе формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов и отдельных звуков ребенок начинает осваивать нормы произношения, заботиться о его правильности [19, с. 209].

Важнейшая функция речи – функция общения. Шестилетний ребенок, общаясь со взрослыми и сверстниками, применяет ситуативную, контекстную, объяснительную формы речи.

Ситуативная речь, характеризующаяся свернутостью, недосказанностью, жестко связана с конкретной ситуацией и наиболее типична для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Но и шестилетний ребенок прибегает к ней. Однако в целом ситуативная речь к 6 годам свертывается, уступая место конкретной речи, сообщению о ситуациях и явлениях, которых нет в данной момент. Ее развитие вызвано расширением кругозора ребенка, его самостоятельностью, развитием потребности быть понятым вне зависимости от ситуации. Чтобы быть понятым людьми, которые не были в ситуации, о которой ребенок хочет рассказать, его речь должна быть связной, развернутой, логичной. Отличительная ее черта – произвольность.

Вместе с тем, контекстная речь к 6 годам не вытесняет полностью ситуативную. Ребенок прибегает то к одной, то к другой форме речи, в зависимости от характера общения, его содержания. Когда речь идет о быте, он обычно использует ситуативную речь, но при пересказе, например, прочитанного ему рассказа спонтанность речи снижается.

К 6 годам формируется и такая форма речи, как объяснительная (рассуждение, объяснение способа действия, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.). Здесь уже требуется точная лексика, описывающая свойства и качество предметов, указывающая на время и место происходящих или минувших событий. Этот вид речи отличается от простого рассказа, так как не допускает произвольного изложения содержания, требует определенной последовательности соподчиненных звеньев. Этот вид речи достаточно сложен, и его развитие к 6 годам еще не завершается.

К концу дошкольного возраста все заметнее проявляется умение ребенка в процессе общения учитывать особенности слушателя, меняя стиль речи, ее структуру, сложность высказывания и т.п. в зависимости от возраста, социальной роли, статуса, даже пола последнего.

Наряду с функцией общения речь шестилетнего ребенка выполняет и планирующую функцию. Ее берет на себя внутренняя речь, появление которой относят к пяти-шестилетнему возрасту.

Письмом шестилетние дети овладевают медленнее, чем семилетние первоклассники. Ведь это требует определенной физической готовности, а у шестилетнего ребенка еще отсутствует точная и тонкая координация движений, слабо развиты мелкие мышцы кисти рук, да и позвоночник еще слаб [20, с. 122].

Память – форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и воспроизведении индивидуумом данных прошлого опыта [14, с. 234].

Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта. У шестилетнего ребенка преобладает произвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. Ребенок легко и надолго запоминает то, что вызвало его непосредственный интерес, что привлекло его своей яркостью, необычностью, динамизмом; запоминает лучше то, с чем он активно действовал (играл, конструировал, перекладывал и т.д.). Существенную роль при этом играет слово. Если предметы, с которыми имеет дело ребенок, ему называют, он запоминает их лучше.

К этому этапу жизни в психике появляется важное новообразование – ребенок овладевает собственно мнемической деятельностью, у него возникает произвольная память. Произвольная память – память, при которой ставится специальная цель что-либо запомнить или вспомнить [14, с. 235].

Дети шестилетнего возраста уже достаточно хорошо могут выделять мнемическую цель. Это происходит в том случае, когда ребенок сталкивается с условиями, требующими от него активного запоминания и припоминания. Но одного этого условия еще недостаточно. Запоминание должно быть чем-то

мотивированно, а сама мнемическая деятельность должна приводить к достижению значимого для ребенка результата.

В целом к 6 годам возможности самоконтроля в процессе запоминания значительно увеличиваются. Большинство детей этого возраста успешно используют самоконтроль при запоминании как наглядного, так и словесного материала.

У детей шестилетнего возраста сильно развито механическое запоминание. Однако им доступно не только механическое запоминание, но и элементы логического. Этот вид памяти проявляется обычно при запоминании понятного детям содержания.

Логическая память – память, при которой элементы запоминаемого связаны между собой определенной логической связью (как род и вид, причина и следствие, сущность и явление и т.д.); содержанием логической памяти являются мысли, воплощенные в различную языковую форму.

Двигательная память детей дошкольного возраста позволяет им не только освоить достаточно сложные движения, но и выполнять их быстро и точно, с меньшим напряжением, нежели прежде, гибко изменять освоенные движения.

Высокой степени развития достигает в этом возрасте эмоциональная память. Но ребенок запоминает не чувство вообще, а чувство к конкретному человеку, предмету, то есть его эмоциональная память неотделима от образной, наглядной. Этот вид памяти очень развит у шестилетних детей и составляет ее основу, что проявляется не только в значительном расширении и углублении (по сравнению с более младшими детьми) круга представлений, но и в переходе от единичных и конкретных образов к обобщенным представлениям [26, с. 257].

Внимание – это направленность психической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную значимость. Ребенок не может быть внимательным вообще. Его внимание всегда проявляется в определенных конкретных психических процессах: он всматривается, вслушивается, отгадывает загадку, пытается прочитать слово в «Букваре» или увлеченно рисует, играет.

Непроизвольное внимание – внимание, направленность которого на тот или иной объект не связана с какими-либо намерениями, задачей или целью, и определяется только свойствами самого объекта (новизной, необычностью, яркостью и т.д.); физиологическим механизмом непроизвольного внимания является ориентировочный рефлекс [14, с. 80].

Такое неволевое внимание, возникающее без сознательно поставленной цели, преобладает у шестилетнего ребенка. Однако к концу дошкольного периода появляются зачатки произвольного, активного внимания, связанного с сознательно поставленной целью, волевым усилием.

Произвольное внимание – внимание, возникновение и поддержание которого требует интеллектуальной и волевой активности индивидуума [14, с. 81].

Основные виды внимания ребенка – непроизвольное и произвольное – тесно взаимосвязаны и порой переходят один в другой, могут быть переплетены в деятельности дошкольника.

Хотя шестилетние дети обладают всеми видами внимания, нельзя сказать, что качества последних одинаково хорошо развиты.

Устойчивость внимания значительно возрастает от младшего к старшему дошкольному возрасту. Но, несмотря на то, что к 6 годам устойчивость внимания увеличивается, все же она развита еще слабо.

Выявлена важная роль устойчивости внимания в развитии познавательных процессов дошкольника. Низкие результаты запоминания чаще наблюдаются у детей, имеющих столь же низкие показатели устойчивости внимания [8, с. 22].

Важное свойство внимания – его объем, измеряемый количеством объектов, которые человек способен воспринять, охватить при их одномоментном предъявлении. Ребенок шести лет уже может одновременно воспринимать не один предмет (как это было в 4-5 лет), а даже три, и с достаточной полнотой, детализацией.

К шести годам не только увеличивается количество объектов, которые ребенок способен одновременно воспринять, изменяется и круг предметов,

которые привлекают внимание шестилеток. Если в 3-4 года внимание ребенка привлекали яркие, необычные предметы, то в шестилетнем возрасте внимание ребенка часто привлекают внешне ничем не примечательные объекты. Да и в тех объектах, которые привлекали его раньше, шестилетний ребенок замечает и больше, и иное, чем раньше. Его внимание все больше привлекает сам человек, его деятельность. В облике человека, его поведении, одежде ребенок уже замечает детали.

Слабо развиты у шестилетних детей такие свойства внимания, как распределение и переключение. Однако и эти свойства внимания, как и другие, совершенствуются к семи годам. При этом развитие каждого отдельного свойства внимания имеет свою логику и протекает во времени не всегда монотонно, равномерно [6, с. 72].

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Наиболее частым нарушением детского возраста является ЗПР, при котором замедляется развитие психических функций (мышления, памяти, внимания, восприятия и т.д.) и в конечном итоге, данные показатели не достигают нормы развития. Из-за ограничения психических и познавательных возможностей, ребенок не может в полной мере справиться с требованиями и задачами, которые предъявляет социум. Задержка психического развития «замечается» чаще всего в подготовительной группе детского сада или в первых классах начальной школы.

У детей с ЗПР дольше сохраняется преобладание игровых интересов над учебными, у них недостаточно целенаправленная деятельность, трудно переключаемое внимание, быстрая утомляемость (особенно при выполнении трудных заданий). Все выше перечисленное приводит к школьной неуспеваемости [6]. В основе всего этого лежит нарушение умственной



работоспособности. Детей с ЗПР можно условно поделить на две группы (по типу преобладающего психического процесса (возбуждения, торможения)). Возбудимый тип характеризуется излишней импульсивностью, суетливостью, а тормозимый тип определяется медлительностью.

Трудности в обучении сочетаются с нарушениями поведения. Нервная система детей с задержкой психического развития, характеризуется незрелостью, по причине этого происходит дисбаланс нервных процессов, в результате разбалансировки ребенок может быть драчлив, агрессивен, раздражителен (если преобладает процесс возбуждения), или будет медлителен (преобладает процесс торможения).

В результате исследований, проведенных Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской и др., были выделены четыре типа ЗПР: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения [45].

*ЗПР конституционального генеза (гармонический инфантилизм).*

Инфантилизм – длительное удержание в организме и психике особенностей, которые характерны для более раннего возрастного периода.

Данный тип ЗПР в большинстве случаев наследственно обусловлен.

Для детей с гармоническим инфантилизмом свойственна незрелость, как психики, так и тела. Незрелость характерна и для эмоционально-волевой сферы, что станет причиной несформированности учебной мотивации, т.е. ребенок будет стремиться выполнять только те действия, которые будут непосредственно связаны с его интересами.

Развитие психических функций недостаточно для их возраста (отставание в развитии мыслительных операций, памяти, речи, Внимания и т.д.).

При условии целенаправленного воздействия педагога (в доступной для ребенка форме-игре) у детей с ЗПР конституционального генеза возможен благоприятный исход.

*ЗПР соматогенного генеза.*

В основном данный тип ЗПР появляется у детей здоровых родителей. ЗПР соматогенного генеза обусловлен соматической ослабленностью: хроническими заболеваниями, аллергией, врожденными и приобретенными пороками развития.

Развитие такого ребенка будет зависеть от заболевания, если данную болезнь можно излечить, то ребенок способен самостоятельно «догнать» сверстников, при хроническом заболевании заметно снижается продуктивность всех видов деятельности. У детей отмечается сниженная мотивация к учебной деятельности, они не испытывают интереса к учебе, а также не умеют и не хотят преодолевать, возникающие в учебной деятельности трудности.

Дошкольники с ЗПР соматогенного генеза отличаются повышенной утомляемостью, у детей часто возникают головные боли, снижен аппетит. Данная реакция организма может стать возможностью для избегания ребенком трудных заданий.

#### *ЗПР психогенного происхождения.*

У данной группы детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм возникает в результате неблагоприятных условий воспитания.

На психическое развитие ребенка могут повлиять условия эмоциональной депривации, что приводит к снижению интеллектуальной мотивации, эмоции поверхностны, дети не стремятся вступать в контакт.

Данный вид ЗПР, часто встречается у детей из неблагополучных семей (асоциально-попустительских и авторитарно-конфликтных).

В асоциально-попустительской семье, ребенок занимается собой сам, у него отсутствует эмоциональная близость с родственниками. Родители, демонстрируя свой асоциальный образ жизни, губят в ребенке интеллектуальную активность.

В авторитарно-конфликтной семье, ребенок постоянно находится в ситуациях семейных конфликтов. Стиль воспитания в данной семье: подавление и наказание. Как результат данного стиля воспитания, ребенок становится тревожным, пассивным и зависимым от других.

Дети с ЗПР психогенного генеза пассивны в интеллектуальной сфере, их деятельность не продуктивна, внимание неустойчиво. Их поведение может носить агрессивный характер или же напротив покорность и приспособленчество.

*ЗПР церебрально-органического происхождения.*

Нарушение темпа развития у детей с ЗПР церебрально-органического генеза возникает вследствие повреждения мозговых структур. Причиной данного нарушения является патология беременности, повреждения при рождении, тяжелые заболевания, перенесенные в первые годы жизни.

У детей отмечаются явления церебральной астении (повышенная утомляемость, сниженная продуктивность деятельности, снижение памяти и внимания). По показателям продуктивности, мыслительная деятельность приближена к показателям умственно отсталых детей.

Так же отмечается незрелость эмоционально волевой сферы. Данные нарушения намного заметнее и тяжелее, чем в типах ЗПР, указанных выше. Обучение детей по общеобразовательной программе не эффективно.

Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.

У детей с ЗПР интеллектуальная недостаточность вызвана недостаточностью познавательных процессов. Также у детей страдают все стороны речи (звукопроизношение, лексика, грамматика). Вследствие чего возникают трудности в процессе обучения чтению и письму. Исследования Воронковой В. В и В. Г Петровой доказали, что недоразвитие речи влияет на уровень интеллектуального развития [29].

Восприятие.

В. И. Белый и П. Б. Шошин выделили следующие особенности восприятия детей с ЗПР:

- по причине нарушения внимания и произвольности, восприятие ребенка с ЗПР недостаточно полное и точное;
- недостаточно организованное и целенаправленное внимание;

- процессы восприятия и переработки информации замедленны, т.е. для полноценного восприятия ребенку понадобится больше времени;
- аналитическое восприятие снижено;
- восприятия недостаточно активно. Функция поиска в процессе восприятия нарушена; Ребенок воспринимает все поверхностно;
- грубое нарушение зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.

Причины нарушенного восприятия у детей с ЗПР.

1. При ЗПР наблюдается нарушение интегративной деятельности коры головного мозга, больших полушарий, следовательно, нарушена взаимосвязанная работа анализаторных систем, что влияет на системные механизмы восприятия.

2. У детей с ЗПР отмечаются недостатки внимания.

3. В первые годы жизни недостаточно развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, следовательно, ребенок неполноценно получает практический опыт, который необходим для развития восприятия.

Память.

Многочисленные исследования показали, что в дефекте умственной деятельности при ЗПР существенное место принадлежит нарушениям памяти. Также исследования указывают на недостатки в развитии произвольной памяти [33]. Основная причина недостаточной продуктивности произвольной памяти - сниженная познавательная активность.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер в своих работах указывают на низкий показатель произвольной памяти у детей с задержкой психического развития, как на одну из основных причин их трудностей в школьном обучении. Дети с задержкой психического развития плохо запоминают учебный материал (тексты, таблицу умножения, не могут удержать в уме цель и условия задачи), быстро забывают изученное [18].

Специфические особенности памяти детей с ЗПР:

- у детей с ЗПР снижен объем памяти и замедлена скорость запоминания;
- продуктивность произвольного запоминания ниже уровня нормы;
- наглядный вид памяти преобладает над словесной;
- снижен уровень произвольной памяти;
- нарушена механическая память.

Внимание.

Л. М. Жаренкова отмечает следующие особенности внимания:

- низкая концентрация внимания (Дети с ЗПР не могут сосредоточиться на задании, быстрая отвлекаются). Н. Г. Поддубная в своем исследовании отметила, что у детей с ЗПР быстрое истощение внимания и повышенная утомляемость;
- низкий уровень устойчивости внимания;
- узкий объем внимания.

Более нарушенным является произвольный вид внимания.

Причины нарушенного внимания:

1. Слабость, быстрая утомляемость ребенка с ЗПР оказывают влияние на процессы внимания.
2. Не развит механизм произвольности.
3. Несформированность учебной мотивации у детей с ЗПР.

Мыслительная деятельность детей с ЗПР.

Изучением мыслительной деятельности у детей с ЗПР занимались У. В. Ульяновская, Т. В. Егорова, Т. А. Стрекалова и другие. У детей с задержкой психического развития более сохранены умения обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие виды деятельности в отличие от умственно отсталых сверстников.

У детей с ЗПР выражены нарушения связной речи, что влияет на способность планировать деятельность; а нарушение внутренней речи характерное для данного типа дизонтогенеза, влияет на процесс мышления [31].

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. Не сформирована познавательная мотивация. Ребенок всеми путями пытается избежать интеллектуальных усилий. Он может выполнить лишь простую часть задания. Ребенок не стремится выполнить задание хорошо, т.к. не заинтересован в этом.

2. При решении мыслительных задач отсутствует ориентировочный этап, т.е. дети сразу приступают к решению задач (не понимая инструкцию). Дети с ЗПР заинтересованы в быстром окончании работы, а не в получении положительных результатов.

3. Мыслительная активность на низком уровне. Дети решают задачу интуитивно.

4. Шаблонность мышления, его стереотипность. В.В. Давыдов, выделяет следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное.

Наглядно-действенное мышление.

У дошкольников с ЗПР отмечается недоразвитие данного вида мышления, что влияет на развитие предметно-практических действий (Не развита предметно-практическая деятельность). Дети не могут самостоятельно обобщать свой опыт в действиях с предметами, не используют этот опыт при решении новых задач.

Наглядно-образное мышление.

У детей с ЗПР возникают затруднения в действиях по образцу, т.к. нарушены операции анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия, что приводит к затруднению анализа образца, выделения главных частей, установление взаимосвязи между частями.

Логическое мышление

Н.П. Вайзман отмечает, что у дошкольников с задержкой психического развития имеются нарушения мыслительных операций таких, как:

- Анализ (не возможность выделить главное, выделение не существенных признаков).
- Сравнение (сравнение предметы по несущественным признакам).

- Классификация (классифицирование не осознанное, т.е. ребенок не может объяснить принцип классификации).

У ребенка с ЗПР уровень логического мышления отстает от уровня нормально развивающегося школьника [39]. Дети с задержкой психического развития затрудняются в выстраивании простых умозаключений. Ульenkova У. В. отмечает, что дети с ЗПР не умеют делать выводы, рассуждать, поэтому стремятся избегать этих ситуаций. Дошкольники с ЗПР часто не обдумывают свои ответы, не анализируют условия задачи. Поэтому в работе с данной категорией детей следует обращать внимание на развитие всех видов мышления [43].

Особенности эмоционального развития детей с ЗПР.

Эмоции —это класс психических процессов и состояний, который проявляют себя при переживании, каких-либо значимых ситуации, явлений и событий в течение жизни. Существуют взаимосвязь между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, мотивацией к учебной деятельности и эмоционально-волевой сферой детей с ЗПР. М. С. Певзнер и Т. А. Власовой в своих исследованиях отметили, что дети с ЗПР не организованны, не критичны, самооценка не адекватна. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, поэтому дети с ЗПР часто внушаемы и склонны к подражанию [10].

Характерные для детей с ЗПР особенности эмоционального развития.

1. Эмоционально-волевая сфера детей с ЗПР неустойчива, поэтому сконцентрироваться на длительное время на деятельности. Причиной этого является низкий уровень психической активности.

2. Трудности в установлении контактов.

3. Эмоциональные расстройства: тревожность, склонность к аффективным действиям.

Детям с ЗПР характерны симптомы инфантилизма: повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность [45]. Они не самостоятельны, не организованы, поэтому их деятельность низко продуктивна.

Так же дети с задержкой психического развития плохо адаптируются, что мешает им испытывать эмоциональный комфорт, вследствие этого понижается уровень познавательной деятельности.

### **1.3 Особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Дети с отклонениями в развитии (дети с нарушениями развития, с проблемами в развитии, с недостатками психофизиологического развития) - это дети, у которых в следствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов (зрение, слух и т.д.) опорно-двигательного аппарата и ли центральной нервной системы имеются отклонения от нормального развития психических функций [39]. В некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами, не связанными патологией анализаторов и ли центральной нервной системы [30].

В массовых детских садах и общеобразовательных школах встречается большое количество детей, неблагополучных в психофизическом развитии. Выраженность этих отклонений может быть различна. Значительную по численности группу составляют дети с не резко выраженными, а следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы: с нарушениями слуха, зрения, оптико-пространственных представлений, опорно-двигательного аппарата, фонематического восприятия, с эмоциональными нарушениями, с недостатками речевого развития, с расстройствами поведения, с задержкой психического развития, соматически ослабленные дети.

Если к старшему дошкольному возрасту выраженные нарушения психического или (и) физического развития, как правило, бывают выявлены, то минимальные нарушения длительное время остаются без должного внимания. Однако дети с подобными проблемами испытывают трудности при усвоении



всех или некоторых разделов программы дошкольного учреждения, так как оказываются стихийно интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников без специально организованной коррекционно-педагогической помощи.

Несмотря на то, что для многих из этих детей не требуются особые образовательные условия, отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи может привести к их дезадаптации [37]. Поэтому очень важно своевременно выявлять не только детей с выраженными нарушениями развития, но и детей с минимальными отклонениями от нормативного развития. Поэтому роль психодиагностики нарушений развития очень велика: требуется своевременное выявление детей с нарушениями развития в популяции; определение их оптимального педагогического маршрута; обеспечение их индивидуальным сопровождением в специальном или общеобразовательном учреждении; разработка планов индивидуального обучения и программ индивидуальной коррекции для проблемных детей в массовой школе, для детей со сложными нарушениями развития и тяжелой степенью нарушений психического развития, для которых отсутствуют типовые образовательные программы [40].

Вся эта работа может быть осуществлена только на основе глубокого психодиагностического изучения ребенка. Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР) у детей. Большинство нарушений анализаторов, опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы прежде всего приводят к задержке психического развития, только в тяжелых случаях или при отсутствии своевременной психолого-педагогической помощи возникают более сложные формы интеллектуальных нарушений.

Поэтому в нашей работе мы остановились на изучении детей с задержкой психического развития в том числе. Именно с этой категорией детей чаще всего сталкиваются педагоги и психологи при диагностике готовности к школе [36].

Понятие ЗПР - психолого-педагогическое. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [47].

Основной причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленной ЦНС инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В появлении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [4, 44, 46].

Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка [2]. Установлено, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности. Причем у некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно неуклонно снижается. У других - сосредоточение внимания отмечается лишь после того, как они выполнили некоторую часть задания. Также встречаются дети с ЗПР, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания.

Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно

при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности.

Детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации. Изучение особенностей мыслительной деятельности детей с ЗПР [30] показало, что большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений. Как правило, словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с ЗПР, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые же задачи, основанные даже на наглядном материале, но отсутствующем в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности.

Речь детей с задержкой психического развития также имеет ряд особенностей [30]. Так, их словарь, в частности активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует. В целом же ЗПР проявляется в нескольких основных клинко-психологических формах: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза [31]. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка.

Дети с задержкой психического развития – это дети, испытывающие стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, или дети, которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальной (вспомогательной) школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности [25, с. 11].

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 [3, с. 34].

Первой фундаментальной публикацией о таких детях была монография А. Штрауса и И. Летинен «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга», вышедшая в США в 1947 году, где описываются особенности детей с ЗПР.

Если говорить о том, какие же вообще недостатки психического развития наблюдаются у детей с ЗПР, то надо сказать, что они отстают в развитии внимания, восприятия, мышления, памяти, речи, произвольной регуляции деятельности и других функций. Причем по ряду показателей актуального уровня развития дети с ЗПР оказываются часто близкими к умственной отсталости. Но вместе с тем у них обнаруживаются значительно большие потенциальные возможности.

Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака ЗПР.

Проявления недостаточности внимания у дошкольников с ЗПР обнаруживаются уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта неустойчивость проявляется и в любой другой деятельности, которой занимаются дети.

Вместе с тем необходимо отметить, что в исследовании, в котором проводилась сравнительная оценка показателей внимания у старших дошкольников с ЗПР, нормально развивающихся и умственно отсталых, установленные различия не достигают статистически значимых величин (И.А. Коробейников, 1980). Можно предположить, что такая картина определяется значительно большей сосредоточенностью детей в условиях индивидуального лабораторного эксперимента, где деятельность ребенка регулируется и стимулируется взрослым и сведены к минимуму различные отвлекающие воздействия. Иное наблюдается в условиях свободного поведения ребенка дома или в группе детского сада, когда в значительно большей мере проявляется несформированность, слабость саморегуляции психической деятельности и недостаточность мотивации. В таких условиях дефицит внимания становится более очевидным.

Недостатки внимания детей с ЗПР в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы [17, с. 314].

По данным наблюдений, дошкольники с ЗПР обладают худшей памятью, чем их нормально развивающиеся сверстники. Однако экспериментальные исследования показывают, что различия между детьми этих двух групп по средним показателям не всегда значительны.

Среди старших дошкольников с ЗПР наблюдаются значительные различия по уровню развития элементарной образной памяти. Обнаруживается меньшая эффективность словесного запоминания по сравнению с наглядной памятью, а также то, что показатели этого вида памяти у детей с ЗПР и нормально развивающихся практически совпадают, а у умственно отсталых дошкольников значительно ниже по сравнению с этими двумя группами. Как и у нормально развивающихся детей, но несколько чаще, у детей с ЗПР наблюдаются привнесения: они называют слова, обозначающие предметы, отсутствовавшие на картинках, но близкие к представленным по родовому признаку или по

ситуации. Трудности запоминания словесного материала отмечаются многими исследователями, изучавшими воспроизведение дошкольниками прослушанных ими фраз или коротких рассказов. Эти воспроизведения оказываются очень несовершенными и неполными. Конечно, на результатах воспроизведения отрицательно сказываются недостатки внимания и речевого развития, но ограниченность словесной памяти, несомненно, имеется.

Но, несмотря на некоторое отставание в развитии памяти детей с ЗПР, в ее проявлениях наблюдается та же закономерность, которая прослеживается у детей без отклонений в развитии: преобладание наглядно-образной памяти по сравнению со словесной [24, с. 97].

У дошкольников с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера.

Простейшие задачи наглядно-действенного характера дошкольники с ЗПР выполняют вполне успешно. Статистически достоверных различий между этими детьми и нормально развивающимися не установлено. Не было таких различий между этими детьми и умственно отсталыми дошкольниками [24, с. 101].

Наглядно-действенный характер мышления проявляется у детей с ЗПР в наиболее выраженной форме: все этапы решения развернуты, наблюдаются пробы и ошибки, идет формирование специальных пробопытельных действий, в то же время нормально развивающиеся дошкольники уже осуществляют мысленные прикидки действий. К особенностям мышления детей рассматриваемого типа относятся также недостаточная ориентировка в условиях задачи и импульсивность действий.

Отставание дошкольников с ЗПР от нормально развивающихся сверстников по уровню развития наглядно-действенного мышления выражено значительно больше. Вместе с тем необходимо отметить, что дети с ЗПР по

количеству и качеству решений ближе к нормально развивающимся, чем к умственно отсталым. Задачи на простое и сложное тождество они решают без помощи либо с помощью в виде выделения условий задачи, и лишь иногда бывает необходима помощь в форме решения задания в наглядно-действенном плане.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, то есть переход к оперированию наглядно представленными условиями задачи во внутреннем плане, является чрезвычайно важным этапом в развитии мыслительной деятельности в целом. Он выступает как предпосылка развития словесно-логического мышления, осуществляющегося целиком во внутреннем плане. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с ЗПР связаны не только с несформированностью (или недостаточной сформированностью) мыслительной операции анализа, действия сравнения (прежде всего в наглядном плане) и других операций и действий (Т.В. Егорова, 1978; С.Г. Шевченко, 1978).

Оперирование образами-представлениями у дошкольников с ЗПР вызывает трудности, которые усугубляются недостатками пространственного восприятия и пространственной ориентировки, распространенными среди детей данной категории (С.К. Сиволапов, 1988).

Отставание в развитии словесно-логического мышления детей с ЗПР отмечается во всех проводившихся в этом направлении исследованиях. В зависимости от характера и сложности заданий это отставание выражено в разной степени [11, с. 83].

Общим проявлением отставания в развитии детей с ЗПР является недостаточная сформированность мыслительных операций и действий: анализа, синтеза, отвлечения, обобщения, различения, сравнения. Своеобразным проявлением этой недостаточной сформированности является то, что ребенок, используя ту или иную операцию в одних условиях при решении несложной задачи, не может применить к решению другой задачи, несколько более сложной или выполняемой в иных условиях. Недостаточное владение мыслительными операциями отчетливо выступает при решении детьми простых

арифметических задач, где они значительно отстают от нормально развивающихся сверстников [24, с. 109].

Таким образом, можно сказать, что по уровню сформированности всех трех видов мышления они отстают от нормально развивающихся сверстников, но это отставание проявляется неравномерно. В наименьшей мере оно проявляется в наглядно-действенном мышлении, особенно если учитывать зону ближайшего развития. Очень велико отставание в развитии наглядно-образного мышления, где даже с учетом потенциальных возможностей оно достигает статистически значимых величин. Тем не менее дошкольники с ЗПР оказываются ближе по своим результатам к нормально развивающимся детям, чем к умственно отсталым. Развитие словесно-логического мышления у них также значительно отстает по сравнению с тем, что наблюдается у нормально развивающихся сверстников. При этом обнаруживается выраженная неравномерность в формировании разных проявлений этого вида мышления. Так, обобщение видовых понятий (и реальных объектов) и классификация реальных объектов, непосредственно связанные с усвоением лексики языка, оказываются доступными детям, хотя и на несколько более низком уровне, чем это делают нормально развивающиеся. Значительное отставание обнаруживается в проявлениях возможности осуществлять суждения и умозаключения.

О недостатках речи у многих детей с ЗПР свидетельствует, прежде всего, запоздалое появление первых слов и первых фраз. Затем отмечается замедленное расширение словаря и овладение грамматическим строем, в результате отстает формирование эмпирических языковых обобщений. Нередко имеются недостатки произношения и различения отдельных звуков. Вместе с тем наблюдения показывают, что в пределах повседневных нужд и проблем устная речь старших дошкольников этой категории удовлетворяет их потребности в общении. В условиях повседневного общения недостатки словаря, грамматического оформления и произношения заметно не выступают. Вместе с тем нельзя не отметить недостаточную отчетливость, «смазанность»



речи большинства этих дошкольников. Имея в виду их крайне низкую речевую активность, можно предположить, что эта нечеткость речи связана с малой подвижностью артикуляционного аппарата вследствие недостаточной речевой практики.

К старшему дошкольному возрасту бытовая речь этих детей почти не отличается от характерной для нормально развивающихся сверстников. Ограниченность словаря детей, особенно активного, обнаруживается за пределами повседневной тематики в тех случаях, когда им приходится пользоваться монологической речью (например, когда детям предлагается пересказать прочитанный им рассказ, составить собственный рассказ по картинке или устное сочинение на заданную тему). В таких ситуациях в наибольшей мере выступает характерное для этих детей очень резко выраженное расхождение между объемом активного и пассивного словаря, особенно в отношении прилагательных, отсутствие в их речи многих слов, обозначающих свойства предметов и явлений окружающего мира, неточное употребление слов, часто с расширенным значением, крайняя ограниченность слов, обозначающих общие понятия, трудности активизации словарного запаса. Обнаруживаются специфические особенности и затруднения словообразования. Выполняя задание – образовать от знакомого существительного отсутствующие в их словаре прилагательные, они могут использовать продуктивный, но не годящийся в данном случае суффикс, в результате чего возникают неологизмы («окновый», «школовый»). Следует отметить, что к концу старшего дошкольного возраста, то есть тогда, когда в речи нормально развивающихся детей такие образования уже перестают появляться, их количество значительно увеличивается и в спонтанной речи детей с ЗПР.

Отставание в формировании грамматического строя проявляется в том, что эти дети, конструируя предложения, строят их крайне примитивно и делают много ошибок: нарушают порядок слов, не согласуют определения с определяемым словом, рассказ по картинке заменяют простым перечислением изображенных на ней объектов. Эти недостатки иногда обнаруживаются и в

спонтанной речи детей, но в монологической речи они встречаются во много раз чаще. Из заданий, требующих использования монологической речи, наименее сложным оказывается пересказ и наиболее трудным – рассказ на заданную тему, когда отсутствуют внешние опоры и высказывания строятся на основе создания ребенком внутреннего плана, который затем развертывается.

Отставание в формировании контекстной речи, как в целом отставание в речевом развитии, является у детей рассматриваемой категории вторичным дефектом, следствием недостаточности аналитико-синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и собственно речевой активности, несформированности мыслительных операций. Оно проявляется не только в недостатках экспрессивной речи, но и в трудностях понимания детьми некоторых грамматических конструкций.

Значительные затруднения вызывают у них понимание некоторых форм выражения пространственных отношений («Нарисуй круг под квадратом») [2. 63].

У детей с ЗПР, как правило, отсутствует отношение к речи как особой стороне действительности, особой реальности, которое спонтанно формируется у нормально развивающихся детей, начиная со среднего дошкольного возраста. Достаточно успешно используя речь в общении, дети не отделяют коммуникативную функцию речи от других ее функций, дети не отделяют слов от их предметного содержания, от своих потребностей и действий. Речевой поток для них выступает как нечто целое, они не умеют членить его на слова, тем более они не в состоянии вычленять отдельные звуки в слове. У них отсутствует познавательное отношение к речи, характерное для нормально развивающихся дошкольников.

Это создает значительные трудности в обучении грамоте, когда они приходят в школу [24, с. 119].

Наиболее весомый вклад в изучение особенностей речи дошкольников с ЗПР внесли Е.С.Слепович (1981, 1989) и Р.Д.Триггер (1987, 1989, 1993).

## **Выводы по 1 главе**

Интеллект – совокупность врожденных или приобретенных при жизни общих умственных способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности [12, с. 103].

В первой главе нами было дано понятие об интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста к школе. Подробно рассмотрена ее структура: развитие мышления, памяти, восприятия, ощущений, воображения, внимания и речи.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению – это овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками.

- Развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:
- дифференцированное восприятие;
  - аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
  - рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
  - логическое запоминание;
  - интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
  - овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
  - развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций

Также были описаны особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с ЗПР.

Дети с задержкой психического развития – это дети, испытывающие стойкие трудности в обучении в обычных (массовых) учебных заведениях, или дети, которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальном (коррекционной)

заведении начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности.

Понятие ЗПР - психолого-педагогическое. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения.

Общим проявлением отставания в развитии детей с ЗПР является недостаточная сформированность мыслительных операций и действий: анализа, синтеза, отвлечения, обобщения, различения, сравнения. Своеобразным проявлением этой недостаточной сформированности является то, что ребенок, используя ту или иную операцию в одних условиях при решении несложной задачи, не может применить к решению другой задачи, несколько более сложной или выполняемой в иных условиях.

## ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1 Методы психолого-педагогической диагностики интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению

Цель эмпирического исследования – исследовать уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

В соответствии с задачами диагностического исследования, направленными на выявление особенностей интеллектуального развития детей с ЗПР нами использовались задания из методик Е.В. Колесниковой, З.В. Дощициной, Т.В. Чередниковой.

Ниже приведены сами задания.

#### Исследование уровня восприятия:

##### 1) *Восприятие цвета.*

«Овощи и фрукты» [27, с. 9].

Ребенку предлагают несколько таблиц с черно-белыми изображениями (4-5 рисунков) на каждой карте, и к ним набор 4-5 различных цветов (карточек): фиолетовая, оранжевая, зеленая, розовая и желтая карточки.

Ребенку предлагают к каждому изображению на таблице подобрать подходящую цветную карточку.

Оценка результатов:

1-2 ошибки – 3 балла;

3 ошибки – 2 балла;

4-5 ошибок – 1 балл.

##### 2) *Восприятие формы.*

«Из каких фигур составлены рисунки» [7, с. 15].

Ребенку показывается таблица со схематическим изображением предмета.

Инструкция: «Скажи, из каких фигур составлены эти рисунки».

Оценка результатов:

Задание считается выполненным, если ребенок правильно нашел и назвал все фигуры (круг, треугольник, прямоугольник) или допустил 1-2 ошибки – 3 балла.

Задание считается выполненным, если ребенок допустил 3-4 ошибки – 2 балла.

Задание считается невыполненным, если ребенок допустил 5 ошибок и более – 1 балл.

3) *Восприятие размера.*

«Нарисуй ниточку к шарик» [10, с. 9].

Задание: «Нарисуй к каждому шарик» ниточку так, чтобы у большого шарика была самая длинная ниточка, у шарика поменьше – ниточка покороче, а у шарика еще поменьше – ниточка еще короче. И так у всех шариков.

Оценка результатов:

Задание выполнено, затруднения были в начале – 3 балла.

Ошибки при выполнении задания, долгие затруднения – 2 балла.

Не выполнение задания – 1 балл.

Исследование воображения:

«Дорисуй» [10, с. 26].

Задание: «Дорисуй круги так, чтобы получились разные предметы».

Оценка результатов:

Дорисованы все кружки или один не дорисован – 3 балла.

Не дорисованы 2-3 кружка – 2 балла.

Не дорисованы 4-5 кружков – 1 балл.

Исследование памяти:

1) *Зрительная память.*

«25 картинок» [27, с. 39].

Ребенку показывают поочередно 25 картинок с изображениями каких-либо знакомых предметов, животных, растений, игрушек. Время экспозиции каждой картинке 3 сек. Потом ребенку предлагают вспомнить, что он видел.

Оценка результатов:

Задание считается выполненным, если ребенок вспомнил 6 и более картинок – 3 балла.

Задание считается выполненным, если ребенок вспомнил 3-5 картинок – 2 балла.

Задание считается невыполненным, если ребенок вспомнил 2 и менее картинок – 1 балл.

2) *Слуховая память.*

«10 слов» [27, с. 40].

Ребенку предлагают на слух запомнить 10 не связанных между собой односложных слов. Заучивание повторяют 3-5 раз, пока ребенок не запомнит все 10 слов. При каждом заучивании слова читаются взрослым все сначала, по порядку, не торопясь: *книга, сад, конь, звон, рак, дом, мир, куст, вода, мед.*

Ребенку дается инструкция: «Сейчас я прочту тебе 10 слов, а сразу, как я закончу, ты повторишь те слова, которые запомнишь в любом порядке». При повторении заучивания инструкция меняется: «Послушай и повтори еще раз».

В норме: дети запоминают с первого раза 4-5 слов, а все 10 слов в среднем через 3-5 повторов. Нормальным является «эффект края» (дети в первый раз запоминают лучше первые и последние слова), а также нарастание числа заученных слов от повтора к повтору (обратное явление говорит о быстрой истощаемости памяти ребенка и каких-то нарушениях ее деятельности).

Оценка результатов:

Ребенок вспомнил 4-5 слов и более – 3 балла.

Ребенок вспомнил 3 слова и – 2 балла.

Ребенок вспомнил 2 и менее слов и – 1 балл.

### Исследование внимания:

#### 1) *Устойчивость внимания.*

Тест «Круги» (аналогичный вариант таблицам Шульте, но для тех, кто не знает хорошо числа в пределах 25) [27, с. 25].

На таблице с пустыми и двойными-тройными кругами разных размеров следует отыскать все пустые круги в порядке уменьшения их размеров (от самого большого до самого маленького).

Оценка результатов:

Хороший – 1-2 ошибки (пропусков). Время 30-40 сек – 3 балла.

Средний – время 60-110 сек., 3-5 ошибок – 2 балла.

Низкий – большее число ошибок (7-8 и более. Время не учитывается) – 1 балл.

#### 2) *Избирательность внимания.*

«Найди такой же предмет» [10, с. 14].

Задание: «В каждом ряду закрась один предмет точно такой же, как нарисован слева в квадрате».

Оценка результатов:

Задание выполнено без ошибок или допущена одна ошибка – 3 балла.

Допущено 2 ошибки – 2 балла.

Допущено 3 ошибки – 1 балл.

### Исследование мышления:

#### 1) *Сравнение, обобщение, классификация.*

«Четвертый – лишний» [27, с. 47].

Ребенку предлагается серия карточек с 4-мя картинками на каждой. На каждой карточке одну картинку нужно исключить, так как она не похожа, не подходит, не такая, как три другие. Оценивается не только правильный ответ, но и умение сформулировать признак сходства, объединяющий три другие картинки (признаками сходства могут быть общие функции, принадлежность к одному виду, классу, роду явлений или предметов).



Оценка результатов:

Задание выполнено без ошибок или допущена одна ошибка – 3 балла.

Допущено 2 ошибки – 2 балла.

Допущено 3 ошибки – 1 балл.

2) *Анализ и синтез.*

Тест объединения форм Торндайка «Объединение форм» [27, с. 45].

Ребенку предлагают картинку с изображением закрашенных и пустых геометрических фигур. Дается инструкция: «Найди среди пустых фигур ту, в которую точно поместятся все закрашенные фигурки, но так, чтобы они не заходили одна на другую».

Оценка результатов:

Задание выполнено, возникли небольшие затруднения в начале – 3 балла.

Долго думает, допускает одну ошибку, требуется помощь – 2 балла.

Не находит нужную фигуру – 1 балл.

3) *Установление логических связей и закономерностей.*

«Найди недостающую фигуру» [10, с. 22].

Задание: «Дорисуй в каждом квадрате недостающую фигуру».

Оценка результатов:

Найдены нужные фигуры верно – 3 балла.

Допущена одна ошибка – 2 балла.

Допущены 2 ошибки – 1 балл.

### Исследование словарного запаса [10, с. 27]

а) Ребенку предлагаются картинки с изображением предметов. Нужно назвать, что изображено.

б) Подобрать антонимы к названным словам: длинный, теплый, мягкий, широкий, темный.

в) Назвать детенышей животных: у лисы – лисенок, а у коровы? (собаки, утки, слона, кошки, козы).

г) Назови одним словом:

Лиса, заяц, медведь, волк – ...

Кровать, стул, диван, кресло – ...

Сыр, колбаса, хлеб, масло – ...

Шапка, юбка, кофта, куртка – ...

Сосна, ель, ива, клен – ...

Оценка результатов:

Задание выполняет; допускает не более двух ошибок в каждом задании – 3 балла.

Допускает более 3-4 ошибок – 2 балла.

Допускает более 5 ошибок – 1 балл.

## **2.2 Результаты диагностического исследования интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению на констатирующем этапе эксперимента**

Экспериментальное диагностическое исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

Для того чтобы достичь цели эмпирического исследования мы выдвинули ряд задач:

1. Отбор диагностических методик, направленных на изучение уровня интеллектуальной готовности к школе детей дошкольного возраста с ЗПР.

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

3. Диагностика уровня интеллектуальной готовности детей с ЗПР к школьному обучению.

4. Оформление результатов, качественный и количественный анализ результатов.

В нем принимали участие 4 ребенка, в личных делах которых (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической консультации) имелось заключение о наличии задержки 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	Диагноз
1	ВК	М	6 лет	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 3 уровень
2	ЛБ	Ж	6 лет	ЗПР сложного генеза СНР 2-3 уровень, дизартрия стёртой формы
3	СУ	М	6 лет	ЗПР конституционального генеза
4	КМ	М	6 лет	ЗПР соматогенного генеза

Анализ литературы по психолого-педагогической диагностике интеллекта показал, что в настоящее время специалистами разработано большое количество методик обследования, направленных на изучение интеллекта, а также на выявление степени его нарушения у детей с нарушениями развития. Учитывая специфику нарушений в развитии детей, их возрастные и индивидуальные особенности, мы подобрали комплекс диагностических методик (п. 2.1.). Мы также определили психолого-педагогические условия диагностического обследования, способствующие более объективной оценке состояния детей.

Мы предположили, что применение диагностических методик интеллектуальной готовности к школьному обучению будет более эффективным, если при проведении диагностического обследования детей соблюдается ряд психолого-педагогических условий:

- создание в ходе всего диагностического обследования комфортности, установление эмоционального контакта;

- предъявление заданий начинают с легкого для создания ситуации успеха, вызывающей желание у ребенка дальнейшей работы с экспериментатором;
- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- игровой характер задания.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

– На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента осуществлялось сопоставительное изучение интеллектуального развития детей шести лет с ЗПР.

– Вторым этапом диагностического исследования стал формирующий психолого-педагогический эксперимент. В ходе констатирующего эксперимента были получены данные, характеризующие особенности интеллектуального развития детей изучаемой категории. На их основании была разработана система коррекционных мероприятий, направленных на развитие интеллекта.

– Третий этап – контрольное обследование, которое позволило определить эффективность психолого-педагогических условий диагностики.

Анализ результатов выполнения заданий детьми позволил оценить каждое качественно и количественно.

Для количественной оценки выполнения заданий детьми были разработаны критерии оценок (баллов), которые представлены в последующих таблицах. В них представлены и результаты качественного анализа.

Рассмотрим результаты диагностического обследования испытуемых.

Результаты обследования первого испытуемого (ВК) представлены в таблице 2. Ребенок в контакт вступает легко. Однако, отмечается быстрая утомляемость, «застревание» в ходе выполнения заданий.

Таблица 2 - Оценка выполнения заданий испытуемым ВК

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает задание со второго раза. Допускает ошибки. Долго перебирает	

	карточки.	2
«Из каких фигур составлены рисунки»	Принимает задание, но не понимает условия задачи. При усложнении рисунка пропускает фигуры.	2
«Нарисуй ниточку к шарiku»	Принимает задание. Выполняет без ошибок. Темп выполнения медленный.	3
«Дорисуй»	Задание принимает. Очень долго думает. Без помощи выполнить не может. Дорисовал один круг.	1
«25 картинок»	Принимает задание. Сосредотачивается. Запомнил 3 картинки с изображением наиболее простых предметов.	2
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил 3 слова. После повтора – 4 слова.	2
«Круги»	Задание принимает после подробного объяснения. Затрудняется в выполнении. Требуется образец действий. Допустил 5 ошибок.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Выполняет с интересом, уверенно. Допустил одну ошибку.	3
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Отвечает верно, но не умеет сформулировать признак сходства, объединяющий три картинки.	2
«Объединений форм»	Задание не принимает. Выполняет по образцу со второго раза. Допускает ошибки.	1
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Выполняет с интересом. Ошибок не допускает.	3
Словарный запас	Словарь ограничен, преобладает пассивный над активным. Затруднения в подборе антонимов, назывании детенышей животных. Смог подобрать только одно обобщающее слово.	2

Как видно из таблицы 2, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил три оценки «3», семь оценок «2» и две оценки «1». Более наглядно результаты показаны в таблице 3.

Таблица 3 – Итоговые результаты обследования испытуемого ВК на констатирующем этапе

<b>Количество выполненных заданий на оценки</b>		
<b>«3»</b>	<b>«2»</b>	<b>«1»</b>
3	7	2

Результаты обследования второго испытуемого ЛБ представлены в таблице 4.

ЛБ в контакт вступает легко. Поддерживает беседу. Немного скованна.

Таблица 4 - Оценка выполнения заданий ЛБ

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает и понимает условия задачи. Самостоятельно выполняет задание.	3
«Из каких фигур составлены рисунки»	Принимает задание. При выполнении пропускает три фигуры.	2
«Нарисуй ниточку к шарик»	Принимает задание. Выполняет с интересом. Допускает одну ошибку.	3
«Дорисуй»	Задание принимает. Дорисовывает три круга. Рисунки простые, без подробных деталей.	2
«25 картинок»	Принимает задание. Вспоминает 4 картинки. Повторяет уже названные.	2
«10 слов»	Задание принимает. Сосредотачивается. С первого раза запомнила три слова. После повтора – четыре слова.	2
«Круги»	Задание принимает. Испытывает затруднения. Нуждается в образце выполнения. Допускает 4 ошибки.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Проявляет интерес. Задание выполняет верно, без ошибок.	3
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Отвечает верно, допускает одну ошибку, в одном случае сформулировала признак сходства, объединяющий три картинки.	2
«Объединений форм»	Задание принимает. Требуется помощь в виде подсказки, образца.	2
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Проявляет интерес. В одном случае были затруднения. Выполнила без ошибок.	3
Словарный запас	Словарный запас беден. Ошибки в подборе антонимов. Иногда неверно называет детенышей животных (коровенок, собачка, слоник). Затруднения в подборе обобщающего слова.	2

Как видно из таблицы 4, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил четыре оценки «3», восемь оценок «2». Показателей с низким баллом «1» не выявлено. Более наглядно результаты показаны в таблице 5.

Таблица 5 – Итоговые результаты обследования испытуемого ЛБ (ЗПР) на констатирующем этапе

<b>Количество выполненных заданий на оценки</b>		
<b>«3»</b>	<b>«2»</b>	<b>«1»</b>
4	8	0

Следующими представлены результаты испытуемого СУ (таблица 6). Испытуемый ведет себя раскованно. Охотно поддерживает беседу.

Таблица 6 - Анализ выполнения заданий СУ

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Выполняет увлеченно, но не понимает условия задачи. Допускает много ошибок.	2
«Из каких фигур составлены рисунки»	Задание принимает. Не знает названия некоторых фигур (прямоугольник). Пропускает фигуры.	3
«Нарисуй ниточку к шарикам»	Задание принимает. Понимает условие задачи. Но ниточки к шарикам рисует все	2
«Дорисуй»	Задание не принимает. Ничего не рисует.	2
«25 картинок»	Принимает задание. Запомнил две картинки с изображением простых, наиболее знакомых предметов.	1
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил одно последнее слово. После повтора – три слова.	2
«Круги»	Инструкцию не понимает. Действия неадекватные.	1
«Найди такой же предмет» (см.: Приложение 6)	Задание принимает. Долго сверяет картинки. Допускает две ошибки.	2
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Находит предмет неверно. Неправильно формулирует признаки сходства.	

	Разговаривает на отвлеченные темы.	1
«Объединений форм»	Задание не принимает. Даже выполнение по образцу вызывает затруднения.	2
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Темп выполнения медленный. Допускает ошибку.	2
Словарный запас	Словарный запас беден. Подобрать антоним не может. Детенышей животных называет неверно. Отсутствуют обобщающие слова.	3

Как видно из таблицы 6, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил семь оценок «2», три оценки «1», две оценки «3». Более наглядно результаты показаны в таблице 7.

Таблица 7 – Итоговые результаты обследования испытуемого СУ на констатирующем этапе

<b>Количество выполненных заданий на оценки</b>		
<b>«3»</b>	<b>«2»</b>	<b>«1»</b>
2	7	3

Результаты последнего испытуемого КМ представлены в таблице 8. Коля в контакт вступает легко. Оживленно беседует на интересующие его темы. Работоспособность снижена.

Таблица 8 - Анализ обследования заданий КМ

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает условие задачи после подробного объяснения. Отвлекается. Допускает ошибки.	2
«Из каких фигур составлены рисунки»	Задание принимает. Не знает названия некоторых геометрических фигур. Пропускает фигуры.	3
«Нарисуй ниточку к шарiku» (см.: Приложение 7)	Задание принимает. Условия задачи понимает. Выполняет с ошибками.	2
«Дорисуй»	Задание принимает, но ничего не рисует, даже после оказания помощи.	2
«25 картинок»	Принимает задание. Запомнил три картинки с	



	изображением наиболее простых изображений.	1
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил два последних слова. После повтора – 4 слова.	2
«Круги»	Инструкцию не понимает. Даже после объяснения не может выполнить задание.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Допускает одну ошибку.	2
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Неверно находит предмет. Не может сформулировать признаки сходства.	2
«Объединений форм»	Задание не принимает. После подробного объяснения и образца затрудняется в выполнении.	1
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Темп выполнения медленный. Допускает ошибку.	2
Словарный запас	Словарный запас ограничен. Пассивный преобладает над активным. Подобрать антоним не может. Детенышей животных не называет. Большинство обобщающих слов не знает.	2

Как видно из таблицы 8, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил девять оценок «2», две оценки «1», одна оценка «3». Более наглядно результаты показаны в таблице 9.

Таблица 9 – Итоговые результаты обследования испытуемого КМ на констатирующем этапе

<b>Количество выполненных заданий на оценки</b>		
<b>«3»</b>	<b>«2»</b>	<b>«1»</b>
1	9	2

Обобщение результатов первичного диагностического обследования детей позволило составить сравнительную характеристику уровня развития интеллекта, представленную в таблице 10.

Таблица 10 – Обобщенные результаты диагностики интеллектуального развития детей обследуемой группы

Условное имя ребенка	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
ВК	3	7	2
ЛБ	4	8	0
СУ	2	7	3
КМ	1	9	2

Данные констатирующего эксперимента способствовали определению особенностей интеллекта детей с задержкой психического развития.

Дети с ЗПР находятся на пограничном уровне развития интеллекта между средним и высоким.

Дети активны, заинтересованы в результатах своей работы на начальном этапе диагностического обследования. Но так как дети склонны к повышенной утомляемости, к концу обследования активность детей снижается.

Иногда не понимают инструкции задания. Отмечается отказ от задания, неадекватные действия.

У детей с ЗПР снижен уровень развития памяти, внимания, восприятия. Наблюдается отставание в развитии некоторых видов мышления.

Внимание характеризуется произвольностью, небольшим объемом, неустойчивостью, трудной переключаемостью. Замедленно зрительное восприятие.

В задании «Четвертый – лишний» могут сформулировать признак сходства, объединяющий предметы, по наводящим вопросам. Словарный запас ограничен. Пассивный преобладает над активным.

Отмечаются трудности в обобщении и классификации, установлении причинно-следственной зависимости. Недостаточно запоминание вербального материала.

Часто в работе отмечается самостоятельность. Достаточно стимулирующей помощи.

Данные результатов исследования позволили представить полученные результаты наглядно на рисунке 1.

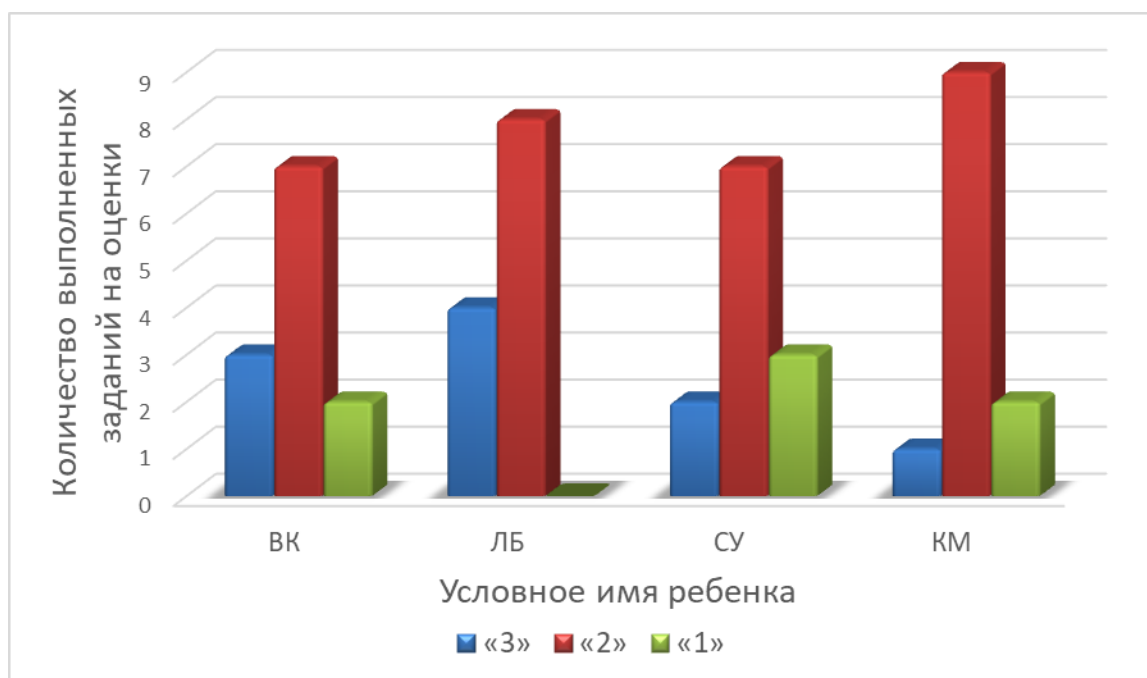


Рисунок 1 - Обобщенные результаты диагностики интеллектуального развития детей с ЗПР (констатирующий этап)

### **2.3 Коррекционно-развивающая методика формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития**

Полученные результаты диагностики интеллектуальной готовности дошкольников с ЗПР позволили определить следующие направления работы с детьми:

1. развитие восприятия;
2. развитие памяти;
3. развитие внимания;
4. развитие мышления;
5. расширение, уточнение и актуализация словарного запаса.

В настоящее время в литературе представлено множество различных дидактических игр, заданий, направленных на формирование интеллекта. При

разработке рекомендаций воспитателям, описанных ниже, по работе с детьми, имеющими нарушения развития, были использованы методические приемы, предложенные С.Д. Забрамной, Н.И. Гуткиной.

При организации коррекционного процесса с детьми, имеющими задержку психического развития, большое внимание уделялось объяснению условий задания, оказывалась стимулирующая и обучающая помощь, изученный на занятиях материал закреплялся на коррекционных часах.

Занятия по коррекционно-развивающей методике мы выстраивали с учетом следующих психолого-педагогических условий:

- создание в ходе всего диагностического обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
- предъявление заданий начинают с легкого для создания ситуации успеха, вызывающей желание у ребенка дальнейшей работы с экспериментатором;
- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- игровой характер задания.

Диагностико-коррекционная программа Н.И. Гуткиной была разработана автором на основе теста Г. Витцлака «Способность к обучению в школе». Задания, включенные в программу, рассчитаны на детей 5,5 – 7 лет [8, 9].

Цель – развитие мышления, развитие речи, способность к научению.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут.

Цель достигается в процессе разнообразной деятельности детей: игровой, трудовой, учебной, художественной, что дает возможность осуществлять их всестороннее развитие и воспитание, подготовку к обучению в школе. Для достижения целей программы в детском саду созданы все условия: имеется спортивный, музыкальный залы, необходимое оборудование, наглядный материал, раздаточный материал, в группах созданы развивающие зоны. Работают: психолог, логопед, музыкальный руководитель, инструктор физкультуры.

Вполне очевидно, что решение обозначенных в программе целей и задач воспитания возможно только при целенаправленном влиянии педагога на ребенка с первых дней его пребывания в учреждении.

#### Умственное воспитание.

Программа предусматривает развитие у детей в процессе различных видов деятельности внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, а также способов умственной деятельности (умение элементарно сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи и др.). Программа стимулирует развитие любознательности.

Фундаментом умственного развития ребенка являются сенсорное воспитание, ориентировки в окружающем мире.

Содержание раздела «Ребенок и окружающий мир» состоит из трех составляющих: предметное окружение, явления общественной жизни, мир природы.

Серьезное внимание уделяется развитию устной речи. Активно осуществляется работа по подготовке детей к освоению основ грамоты. Воспитатель подводит детей к звуковому анализу слов, учит делить слова на слоги, составлять из слогов слова, из слов – предложения, дает первые представления о слове, предложении (без грамматического определения их).

Большое значение в умственном воспитании детей имеет формирование элементарных математических представлений.

Особой формой общественной жизни дошкольников является игра. В программе определены задачи развития и совершенствования всех видов игр, умение самостоятельно организовывать разнообразные игры.

На развивающих занятиях использовались задания, предложенные в программе Н.И. Гуткиной.

1.Истории в картинках.

Цель - Развитие логического мышления, развитие речи ребенка.

2.Знание цвета.

Цель – развитие внимания, речи, мышления, закрепить знание цветов.

3.Знание предметов.

Цель - развитие внимания, зрительного восприятия.

4.Процесс счета.

Цель - развитие мышления, закрепить навыки счета.

5.Числовой ряд.

Цель – закрепить порядковый счет, учить понимать поставленную задачу.

6.Классификация предметов.

Цель – развить логическое мышление.

7.Восприятие количества.

Цель – развитие внимания, закрепить количественный счет.

8.Размещение фигур.

Цель – закрепление названий геометрических фигур, развитие логического мышления, развитие речи.

9.Сравнение картинок.

Цель – развитие внимания, зрительного восприятия.

10.Понимание цвета и формы.

Цель – развитие зрительного восприятия цвета, формы.

11.Нахождение аналогий.

Цель – развитие вербального мышления, умения логически мыслить и отвечать на вопросы.

12.Описание картинки.

Цель – развитие речи, фантазии, воображения.

13.Срисовывание.

Цель – развитие тонкой моторики руки, координации зрения и движения руки, умения подражать образцу и сосредоточенно, не отвлекаясь, работать.

14.Раскладывание по образцу.

Цель – развить умение работать по образцу.

Приведем примеры конкретных игр и упражнений.

Развитие восприятия [9, с. 22].

1) Игра «Определи на ощупь».

В мешочке находятся парные предметы, различающиеся одним признаком (пуговица большая и маленькая, линейка узкая и широкая и т.д.). Нужно на ощупь узнать предмет и назвать его признаки: длинный – короткий, толстый – тонкий, большой – маленький, узкий – широкий.

2) Игра «Построй башню».

а) Ребенок должен построить башню. Сначала стоит по образцу, который строит воспитатель, а затем по словесной инструкции.

б) Выложить узор по образцу из мозаики (образец дается воспитателем).

3) Игра «Слушай команду».

Воспитатель говорит ребенку, что если он будет выполнять команду правильно, то найдет конфетку, которая лежит на столе. Отводят ребенка в другой конец комнаты, завязывают глаза. После этого воспитатель говорит: «Два шага вперед, повернуть налево, руки на пояс, правую руку вперед» и т.д.

4) Игра «Почтовый ящик» (Положи в коробку фигуры).

На крышке коробки прорези, через которые можно опустить в нее объемные фигуры. Для выполнения задания нужно сравнивать форму прорези и фигуры.

5) Игра «Внимательно слушай и рисуй».

Воспитатель называет геометрические фигуры с указанием их места на листе. Просит ребенка изобразить их согласно инструкции. Ребенок зарисовывает их на указанном листе (например: вверху слева треугольник).

б) Игра «Подбери подходящий лепесток».

Перед ребенком кладут карту с изображением нескольких цветков (ромашка, василек, мак, подсолнух), у каждого из которых недостает одного лепестка. Они прилагаются отдельно. Нужно найти им место с учетом цвета и формы.

Развитие памяти [5, с. 67; 9, с. 45].

1) Игра «Исчезнувший предмет».

На столе ставится несколько небольших игрушек. Ребенку предлагается запомнить, что находится на столе. Затем ребенок отворачивается, а воспитатель прячет один предмет и предлагает ребенку отгадать, какой именно.

2) Игра «Слушай и повторяй».

Воспитатель стучит по столу определенное количество раз и просит ребенка воспроизвести услышанное.

3) Игра «Что изменилось».

Ребенку дают картинку с изображением 7-8 знакомых предметов и спрашивают его, есть ли среди них те, которые были на первой картинке.

4) Игра «Назови слова, которые запомнил».

Воспитатель кладет на стол перед ребенком 5-8 картинок с изображением знакомых предметов и говорит, что сейчас он прочтет слова, которые надо запомнить и подобрать к каждому слову самую подходящую картинку, чтобы эта картинка помогла ему вспомнить слово (например: слово – *еда*, а картинка – *сыр*). Через 15-20 минут после того, как ребенок отобрал картинку, нужно опросить, какие слова он запомнил.

Развитие внимания [5, с. 68; 9, с. 14].

1) Игра «Найди различия».

Перед ребенком кладутся две картинки, кажущиеся на первый взгляд одинаковыми, но имеющие существенные различия. Ребенок должен найти эти различия.

2) Игра «Зеркало».

Воспитатель и ребенок встают друг против друга. Ребенок – «зеркало». Он должен в точности, как зеркало, повторять движения воспитателя.

3) Игра «Не ошибись».

а) Ребенку предлагается назвать поочередно пары слов одушевленных и неодушевленных.

б) Нужно определить «съедобное – несъедобное». Воспитатель называет предмет съедобный, ребенок должен поймать мяч; если несъедобный, ловить не надо.



#### 4) Игра «Вычеркни».

Предлагается бланк с изображением знакомых предметов 3-х видов (гриб, мяч, ель), расположенных по 8 в каждом ряду (5-10 рядов). Предметы в ряду расположены произвольно.

Нужно: а) вычеркнуть все грибочки; б) подчеркнуть все мячики; в) вычеркнуть все елочки красным карандашом, а мячики синим; г) вычеркнуть все мячики и подчеркнуть все елочки.

#### 5) Игра «Летает – не летает».

Воспитатель называет слова и поднимает или опускает руки. Если названный предмет летает, ребенок должен поднять руки; если не летает, то не поднимать. Ребенка предупреждают, что надо быть внимательным, так как воспитатель будет его «обманывать».

Развитие мышления [9, с. 41; 5, с. 69].

#### 1) Игра «Закрой картинку».

Перед ребенком раскладываются 8 карт из предметного лото с изображением предметов мебели, одежды, транспорта, животных. К лото прилагаются синие и зеленые кружочки. Нужно закрыть все картинки с изображением животных зелеными кружочками, а одежды – синими и т.д.

#### 2) Игра «Покажи, что не подходит».

Поочередно воспитатель выкладывает перед ребенком карточки с изображением знакомых предметов и говорит: «Посмотри, здесь все карточки можно объединить вместе, а одна не подходит к ним. Покажи ее. После того, как ребенок выполнит инструкцию, воспитатель спрашивает, почему он так считает. Предлагают картинки, с родовой категорией которых он уже знаком.

3) Составь два квадрата из 7 палочек, два равных треугольника из 5 палочек, четыре равных треугольника из 9 палочек и др.

#### 4) Игра «Кто что любит?».

Перед ребенком раскладывается набор карточек с изображением животных. Воспитатель просит из другого набора карточек подобрать каждому животному то, что этот зверь ест.

### 5) Игра «Составь рассказ».

Перед ребенком раскладывается серия последовательных картинок в неправильном порядке. Воспитатель предлагает установить верную последовательность картинок и составить по ним рассказ.

Дидактические игры и задания, направленные на расширение, уточнение и активизацию словарного запаса:

Задание 1. Закончи предложение и подбери к нему картинку:

Мальчик ловит ...

Собака грызет ...

Курица снесла ...

Девочка читает ...

Задание 2. Назови предмет, который я не назвала.

Воспитатель выкладывает на стол любые предметы и вразбивку называет их, а один упомянуть «забыла». Просит ребенка сказать, что он «забыл» перечислить.

Задание 3. Назови слова, противоположные по значению.

Тонкий – ...

Острый – ...

Чистый – ...

Громкий – ... и т.д.

Задание 4. Классификация предметов по картинкам.

Ребенку предлагаются картинки, и дается задание расположить их на две группы (критерий классификации не называются). Можно предложить серии картинок, включающие две группы предметов: овощи и фрукты, домашние и дикие животные, одежда и обувь, птицы и насекомые и др.

## **2.4 Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы**

По окончании коррекционной работы было проведено контрольное обследование. Детям предлагались те же задания, что и при первичном диагностическом обследовании.

Оценка и анализ полученных результатов представлены в следующих таблицах.

Таблица 11 - Результаты обследования ВК

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает условия задачи. Соотносит карточки и картинки верно.	3
«Из каких фигур составлены рисунки»	Принимает задание. Допускает одну ошибку.	2
«Нарисуй ниточку к шарiku»	Принимает задание. Выполняет без ошибок.	3
«Дорисуй»	Задание принимает. Проявляет самостоятельность. Дорисовывает два круга.	2
«25 картинок»	Принимает задание. Понимает условия задачи. Запомнил четыре картинки с изображением наиболее знакомых, часто встречаемых предметов.	2
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил три слова. После повтора – пять слов.	2
«Круги»	Задание принимает, но не понимает условия задачи. Требуется образец действия. Допустил 4 ошибки.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Выполняет с интересом, самостоятельно. Ошибок не допускает.	3
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Выполняет без ошибок, но в некоторых случаях не может сформулировать признак сходства.	2
«Объединений форм»	Задание принимает. Требуется образец действия. Допускает ошибку.	2
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Выполняет с интересом. Ошибок не допускает.	3
Словарный запас	Словарь ограничен, преобладает пассивный над активным. В подборе антонимов испытывает затруднения. Детенышей животных называет с ошибками. Испытывает небольшие затруднения в подборе обобщающего слова.	

		2
--	--	---

Как видно из таблицы 11, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил четыре оценки «3», восемь оценок «2», показателей с оценкой «1» не обнаружено. Более наглядно результаты показаны в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты обследования испытуемого ВК на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
констатирующий	3	7	2
контрольный	4	8	0

Таким образом, испытуемый принимает задания, но иногда не понимает условий их выполнения. Быстро утомляется. Допускает ошибки при восприятии форм, при анализе и синтезе; устойчивость внимания снижена. Словарный запас ограничен. Тем не менее, результаты контрольного среза улучшились. Ребенок не получил ни одной оценки «1», количество оценок «3» и «2» выросло на один показатель.

Результаты обследования второго испытуемого ЛБ представлены в таблице 13.

Таблица 13 - Результаты обследования испытуемого ЛБ

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«Овощи и фрукты»	Принимает и понимает условия задачи. Самостоятельно и с интересом выполняет задание.	3
«Из каких фигур составлены рисунки»	Принимает задание. Называет все фигуры, из которых составлены рисунки.	3
«Нарисуй ниточку к шарiku»	Принимает задание. Выполняет с интересом, самостоятельно, без ошибок.	3
«Дорисуй»	Задание принимает. Действует самостоятельно. Дорисовывает 4 фигуры.	3
«25 картинок»	Принимает задание. Вспоминает 6 картинок.	3
«10 слов»	Задание принимает. Сосредотачивается. С первого	

	раза запоминает три слова. После повтора – четыре слова.	2
«Круги»	Задание принимает. Темп выполнения медленный. Допускает три ошибки.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Проявляет интерес. Ошибок не допускает.	3
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Отвечает верно. Формулирует признак сходства, объединяющий три картинки.	3
«Объединений форм»	Задание принимает. Требуется образец действий. Допускает ошибку.	2
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Выполняет с интересом. Ошибок не допускает.	3
Словарный запас	Словарный запас беден. Допускает ошибки в подборе антонимов, в назывании детенышей животных. Обобщающие слова подбирает верно.	2

Как видно из таблицы 13, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил восемь оценки «3», четыре оценки «2», показателей с оценкой «1» не обнаружено. Более наглядно результаты показаны в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные результаты обследования испытуемого ЛБ на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
констатирующий	4	8	0
контрольный	8	4	0

Итак, испытуемая с интересом принимает все задания. Пытается действовать самостоятельно. Активна на протяжении всего диагностического обследования. Самостоятельно рассуждает, делает выводы и обобщения. Словарь ограничен. Пассивный словарь не на много превышает активный. Тем не менее, мы видим улучшение показателей: оценок «3» теперь стало на четыре больше, низких оценок «1» по-прежнему не обнаружено.

Результаты обследования испытуемого СУ представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Результаты обследования испытуемого СУ

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает условия задачи. Допускает ошибки.	2
«Из каких фигур составлены рисунки»	Задание принимает. Прямоугольник путает с квадратом. Пропускает фигуру.	3
«Нарисуй ниточку к шарiku»	Задание принимает. Понимает условия задачи. Допускает несколько ошибок.	2
«Дорисуй»	Задание принимает. Требуется помощь в виде образца действий. Дорисовывает один шарик.	3
«25 картинок»	Принимает задание. Запомнил четыре картинки с изображением наиболее простых знакомых предметов.	1
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил два слова. После повтора – три слова.	1
«Круги»	Инструкцию понимает после повторного объяснения. Требуется помощь. Допускает много ошибок.	3
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Долго рассматривает картинки. Допускает одну ошибку.	2
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Находит предметы верно. В одном случае формулирует признак сходства.	2
«Объединений форм»	Задание принимает, но условия задачи не понимает. Требуется помощь. Выполняет не верно.	3
«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Темп выполнения замедлен. Допускает одну ошибку.	2
Словарный запас	Словарь ограничен. Пассивный преобладает над активным. Слова обобщающего характера не употребляются. Антонимы не подбирает.	3

Как видно из таблицы 15, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил пять оценок «2», два показателя с оценкой «1», пять показателей с оценкой «3». Более наглядно результаты показаны в таблице 16.

Таблица 16 – Сравнительные результаты обследования испытуемого СУ на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»

констатирующий	2	7	3
контрольный	5	5	2

Испытуемый с интересом принимает все задания. Пытается действовать самостоятельно. Самостоятельно рассуждает, делает выводы и обобщения. Словарь ограничен. Пассивный словарь не на много превышает активный. Тем не менее, мы видим значительное превышение показателей оценок «3» и уменьшение показателей с оценкой «1».

Результаты исследования испытуемого КМ представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Результаты обследования испытуемого КМ

<b>Задания</b>	<b>Анализ выполнения задания</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает условия задачи. Долго перебирает каточки. Допускает ошибки.	3
«Из каких фигур составлены рисунки»	Задание принимает. Затрудняется в назывании некоторых фигур. Пропускает фигуры.	2
«Нарисуй ниточку к шарiku»	Задание принимает. Условие задачи понимает. Ошибок не допускает.	3
«Дорисуй»	Задание принимает. Требуется помощь. Дорисовал один круг. Рисунок простой, без деталей.	1
«25 картинок»	Принимает задание. Запомнил четыре картинки, на которых изображены часто встречающиеся предметы.	2
«10 слов»	Задание принимает. С первого раза запомнил два слова. После повтора – четыре слова.	3
«Круги»	Инструкцию понимает после повторного объяснения. Задание выполняет с многочисленными ошибками.	2
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Долго рассматривает картинки. Ошибок не допускает.	3
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Не верно находит один предмет. В одном случае пытается сформулировать признак сходства.	2
«Объединений форм»	Задание принимает после повторного объяснения и образца выполнения. Допускает ошибки.	2

«Найди недостающую фигуру»	Задание принимает. Выполняет самостоятельно. Допускает ошибку. Быстро исправляется.	3
Словарный запас	Словарный запас ограничен. Пассивный запас значительно превышает активный. Затрудняется в подборе антонимов, назывании детенышей животных. Большинство обобщающих слов не знает.	2

Как видно из таблицы 17, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил пять оценок «3», шесть оценок «2», один показатель с оценкой «1». Более наглядно результаты показаны в таблице 18.

Таблица 18 – Сравнительные результаты обследования испытуемого КМ на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
констатирующий	1	9	2
контрольный	5	6	1

Испытуемый КМ активен в выполнении некоторых заданий. Работает самостоятельно. Допустив ошибку, быстро исправляется. С первого раза запоминает два слова. После повторения – 4 слова. Тем не менее, результаты обследования на контрольном этапе оказались лучше: на четыре увеличилось количество низких оценок «3», количество оценок «1» уменьшилось.

Сравнение результатов повторного диагностического обследования позволило определить изменение уровня интеллектуального развития детей после проведенной коррекционной работы, который представлен в таблице 19.

Таблица 19 – Сравнительные результаты диагностики интеллектуального развития детей обследуемой группы до и после формирующего эксперимента

Условное имя ребенка	Количество выполненных заданий на оценки					
	«3»		«2»		«1»	
	до	после	до	после	до	после
ВК	3	4	7	8	2	0



ЛБ	4	8	8	4	0	0
СУ	2	5	7	5	3	2
КМ	1	5	9	6	2	1

Сопоставив результаты первичного и повторного диагностического обследования, можно сделать вывод о том, что проведенная нами коррекционная работа по развитию интеллекта оказалась эффективной.

Этому свидетельствует повышение уровня интеллектуального развития детей после коррекционной работы.

Проведенная коррекционная работа привела к повышению динамики развития интеллекта.

Данные результатов повторного исследования позволили представить их наглядно на рисунке 2.

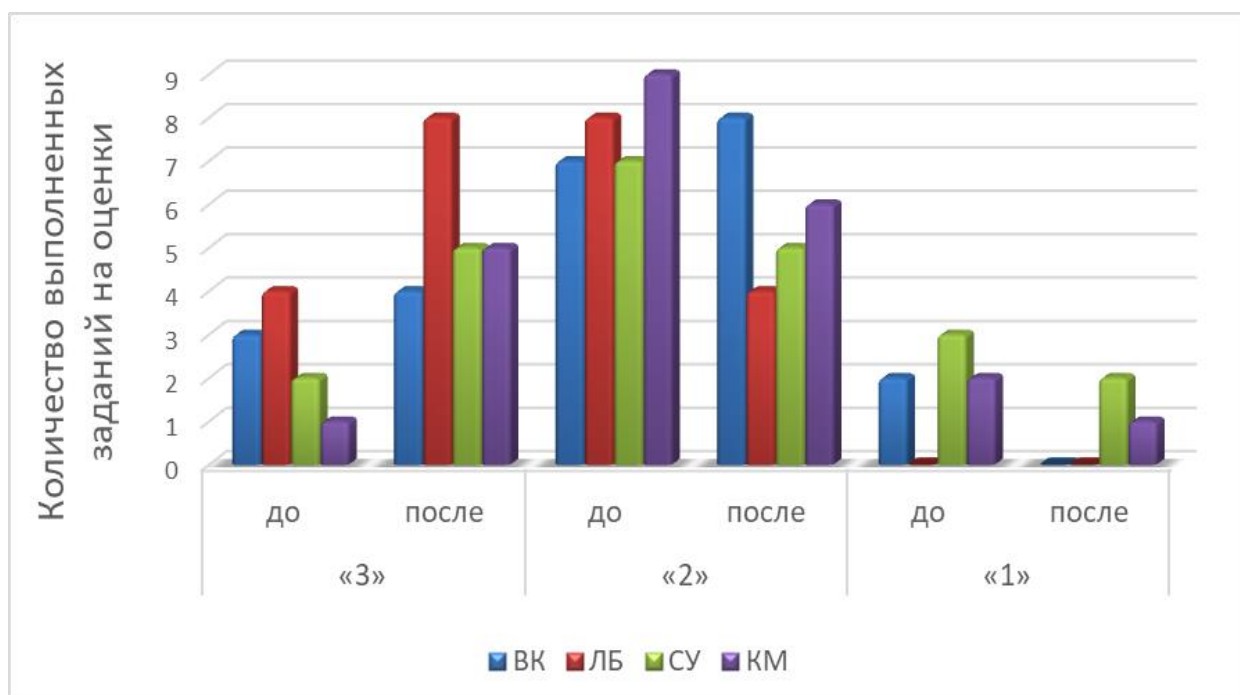


Рисунок 2 - Обобщенные результаты диагностики интеллектуального развития детей с ЗПР (контрольный этап)

Итак, выбор направлений работы, адекватный нарушениям детей с ЗПР, позволил повысить динамику интеллектуального развития этих детей.

Обобщая результаты исследования, мы можем дать следующие рекомендации учителям, воспитателям и другим представителям образования

(психологам, учителям, завучам, логопедам) по формированию интеллектуальной готовности старших дошкольников с ЗПР к школьному обучению.

Необходимо понимать значимость результатов диагностики интеллектуальной готовности к школе для дальнейшей судьбы ребенка. Поэтому изучение интеллектуальной сферы ребенка должно быть продуманным, тщательным и подробным.

На основе результатов психолого-педагогической диагностики интеллектуальной, и личностной тоже, готовности к школе даются рекомендации каждому ребенку индивидуально, не зависимо от того нормально он развивается или имеются отклонения.

На основе результатов психолого-педагогической диагностики готовности к школе учитель осуществляет индивидуальный подход в обучении и воспитании детей.

В случае задержки психического развития интеллектуальная сфера ребенка имеет ряд общих для всех детей особенностей, учет которых обязателен при организации коррекции и обучения.

У детей с отклонениями в развитии необходимо развивать устойчивость внимания, произвольность поведения, процессы саморегуляции. Но это не всегда дает высокие результаты, так как нарушения часто связаны с органическими или функциональными поражениями нервной системы. Поэтому учитель должен применять дополнительные средства (наглядность, интонация голоса и т. д.) привлечения и удержания внимания при обучении детей с отклонениями в развитии.

У детей с ЗПР необходимо развивать память: они плохо запоминают и воспроизводят нужную информацию. Помимо коррекционной работы необходимо учитывать данную особенность умственной деятельности детей при обучении: повторять учебный материал несколько раз, учить детей мнемическим приемам, отслеживать усвоение каждого фрагмента учебной информации.

У детей с ЗПР необходимо развивать сосредоточение на задаче, причина низких успехов в мыслительной деятельности очень часто у них кроется в неумении осознать условие задачи, сосредоточиться на нем, включить все посылки задачи в поле зрения. Поэтому учителю необходимо запастись терпением и постараться «довести» ребенка до осознания условий задачи любым способом.

У детей с ЗПР скудные представления о мире, необходимо как можно больше (но чтобы ребенок не переутомился) давать систематизированной информации об окружающем мире, можно даже поручить ребенку сделать несложный доклад, сообщение и т.п.

У детей с ЗПР не развиты процессы обобщения, несформированы некоторые понятия, которыми нормально развивающиеся дети к этому возрасту уже владеют. Поэтому должны быть организованы систематические занятия по развитию обобщения, анализа, синтеза, логического мышления, понятийного аппарата.

Дети с ЗПР правильно выполненные практические действия чаще всего оказываются не в состоянии объяснить, объективировать в слове, осознать. Поэтому их необходимо заставлять объяснять свои действия, больше говорить, рассуждать. Активизировать их речевую активность.

Мыслительная деятельность (задача, процесс, результат) вообще не вызывает у них положительного эмоционального отношения, они индифферентны к ней. Необходимо искать способы формирования интереса к мышлению: игра, интересные задачи, пример и т.д.

## **Выводы по 2 главе**

Экспериментальное исследование по формированию интеллектуальной готовности детей с ЗПР проходило в три этапа.

На первом этапе нами были:

– отобраны, соответствующие исследовательской задаче, методики обследования интеллекта, предложенные Е.В. Колесниковой, Т.В. Чередниковой, З.В. Дощициной, учитывающие особенности интеллектуального развития старших дошкольников;

– разработаны критерии качественной и количественной оценки результатов диагностического обследования;

– проведено диагностическое исследование и определен уровень развития интеллекта детей с ЗПР.

На втором этапе нами были:

– определены основные направления коррекционной работы;

– разработана система упражнений, заданий и дидактических игр по каждому из направлений.

На третьем этапе проводилось контрольное обследование детей, по результатам которого был сделан вывод об эффективности использования разработанного комплекса упражнений по формированию интеллектуальной готовности при соблюдении психолого-педагогических условий диагностики интеллекта детей с ЗПР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка коррекционно-развивающей методики формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития.

На основе цели нами сформулированы следующие задачи:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «интеллектуальная готовность к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе;
2. Определить клинико-психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с ЗПР;
3. Выявить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с ЗПР;
4. Провести эмпирическое исследование интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР;
5. Разработать и реализовать коррекционно-развивающую методику формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с ЗПР;
6. Оценить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

Гипотеза исследования: формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) будет более эффективным при использовании коррекционно-развивающей методики, включающей соблюдение ряда психолого-педагогических условий:

- создание в ходе всего диагностического обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
- предъявление заданий начинают с легкого для создания ситуации успеха, вызывающей желание у ребенка дальнейшей работы с экспериментатором;

- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- игровой характер задания.

В данной работе обобщены научные положения по проблеме психолого-педагогического исследования интеллекта детей с ЗПР в теории и практике.

В теоретической части работы было дано понятие об интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста. Описаны особенности интеллектуального развития детей с ЗПР.

В практической части работы было проведено психолого-педагогическое диагностическое обследование интеллектуальной готовности детей с ЗПР с учетом соблюдения психолого-педагогических условий обследования, результаты которого позволили определить адекватные направления коррекционной работы, способствующие повышению уровня интеллектуального развития.

Результаты контрольного среза показали улучшение показателей интеллектуального развития детей с ЗПР.

Таким образом, цель исследования - теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка коррекционно-развивающей методики формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития - достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / Под ред. А. Анастаси, С. Урбина. – СПб., 2003. – 340 с.
2. Астапов, В.М.: Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития [Текст] / В.М. Астапов. - СПб.: Питер, 2012. – 230 с.
3. Белопольская, Н.А. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Белопольская. – М., 1997. – 250 с.
4. Борякова, Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада [Текст] / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицина // Коррекционная педагогика. – 2019. – № 2. – С. 32-38.
5. Вечканова, И.Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / И.Г. Вечканова. - СПб.: КАРО, 2020. – 350 с.
6. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Т.В. Варенова. - Форум - Москва, 2019. – 310 с.
7. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М., 1985. – 240 с.
8. Гуткина, Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога [Текст] / Н.И. Гуткина. – М., 2019. – 320 с.
9. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. – М., 2009. – 260 с.
10. Дощицина, З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации [Текст] / З.В. Дощицина. – М., 2019. – 360 с.

11. Дробинская, А.О. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты [Текст] / А.О. Дробинская. - М.: Школьная Пресса, 2019. – 210 с.
12. Жихарева, Ю. Готовность к школе – что это такое? [Текст] / Ю. Жихарева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2020. – № 3. – С. 22 – 27.
13. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе [Текст] / С.Д. Забрамная. – М., 2018. – 190 с.
14. Зайцева, И.А. Коррекционная педагогика [Текст] / И.А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г.Г. Ларин и др. - Ростов н/Д: М., 2019. – 195 с.
15. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Педагогическая помощь [Текст] / М.В. Жигорева. - Академия - Москва, 2008. – 210 с.
16. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети [Текст] / Х.С. Замский. - М.: Академия, 2008. – 202 с.
17. Колесникова, Е.В. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] / Е.В. Колесникова. – М., 2017. – 180 с.
18. Коняева, Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. - Владос - Москва, 2015. – 250 с.
19. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде [Текст] / Под ред. Е.В. Бордовская и др. ; Под общ. ред.: Л.Б. Баряевой, Е.В. Мусатовой; Рец.: С.В. Недоленко, Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2019. – 340 с.
20. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский. – М., 2018. – 350 с.
21. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.Р. Маллер. - М.: Академия, 2003. – 280 с.
22. Мастюкова, Е.М. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 2015. – 290 с.



- 23.Мастюкова, Е.М.: Лечебная педагогика (ранний дошкольный возраст) [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 2007. – 310 с.
- 24.Морозов, С.А.: Детский аутизм и основы его коррекции [Текст] / С.А. Морозов. - М.: СигналЪ, 2019. – 410 с.
- 25.Немов, Р.С. Психология (т. 2) [Текст] / Р.С. Немов. – М., 1998. – 380 с.
- 26.Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2018. – 320 с.
- 27.Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997.
- 28.Поваляева, М.А.: Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст] / М.А. Поваляева. - Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 320 с.
- 29.Психологическая диагностика [Текст] / Под ред. М.А. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб., 2017. – 415 с.
- 30.Психологическая диагностика детей и подростков [Текст] / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М., 1995. – 360 с.
- 31.Психология детей с задержкой психического развития: Изучение. Социализация. Психокоррекция [Текст] / Сост. О.В. Защирина. – СПб., 2012. – 360 с.
- 32.Психология дошкольника [Текст] / Под ред. В.С. Мухиной, Л.А. Венгера. – М., 1975. – 160 с.
- 33.Психология дошкольника [Текст] / Сост. Г.А. Урунтаева. – М., 1997. – 145 с.
- 34.Психология речевого развития ребенка [Текст] / Под ред. С.Н. Карпова, Э.И. Труве. – Ростов н/Д., 2018. – 230 с.
- 35.Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2018. – 190 с.
- 36.Психодиагностика нарушений интеллектуального развития у детей и подростков [Текст] / Под ред. Чередникова Т.В. - СПб.: Речь, 2004. – 220 с.

37. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) [Текст] / под ред. Б.П. Пузакова ; рец.: Е.А. Ямбург, В.А. Караковский: М.: Академия, 2008. – 310 с.
38. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 2006. – 180 с.
39. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Под ред. Шипицына Л.М. - СПб.: Союз, 2018. – 225 с.
40. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е.И. Рогов. – М., 1995. – 325 с.
41. Специальная психология [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2018. – 250 с.
42. Селиверстов, В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы [Текст] / В.И. Селиверстов. - М.: Академический Проект, 2019. – 410 с.
43. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М., 2017. – 198 с.
44. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М., 2008. – 160 с.
45. Чередникова, Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы [Текст] / Т.В. Чередникова. – СПб., 1996. – 160 с.
46. Фотекова, Т.А.: Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т.А. Фотекова. - М.: Айрис-Пресс, 2007. – 310 с.
47. Шипицына. Л.М.: Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Шипицына. - СПб.: Союз, 2014. – 210 с.
48. Штрасмайер, В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста [Текст] / В. Штрасмайер. - М.: Академия, 2012. – 310 с.
49. Шматко, Н.Д. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Д. Шматко. - М.: АКВАРИУМ ЛТД - 2019. – 210 с.

50. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений [Текст] / А.В. Ястребова. - М.: АРКТИ, 2018. – 356 с.