



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Профессионально-педагогический институт

Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных
методик

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В РАЗВИТИИ

Магистерская диссертация

по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
% авторского текста

81,59

Выполнил:

студент ЗФ-309/170-2-1Кст группы
Степанова Яна Альбертовна

Работа рекомендована к защите

«01» 02 2020 г.

Зав. кафедрой ППОиПМ
Корнеева Наталья Юрьевна

Научный руководитель:

Лапчинская И.В., кандидат
педагогических наук, доцент

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
Введение	3
Глава 1. Теоретические основы психолого-педагогической диагностики интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии к обучению в школе	9
1.1. Понятие об интеллектуальной готовности детей к обучению в школе	9
1.2. Особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	22
1.3. Особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	33
Выводы по 1 главе	40
Глава 2. Экспериментальное изучение интеллектуальной готовности к школе детей с отклонениями в развитии	41
2.1. Методы психолого-педагогической диагностики интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста к школе	41
2.2. Содержание и результаты констатирующего эксперимента	46
2.3. Планирование и содержание коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития	59
2.4. Результаты контрольного обследования	67
Выводы по 2 главе	78
Заключение	79
Список литературы	81

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 отклонениями в развитии. С нашей точки зрения, исследование данной проблемы может сыграть важную роль в поиске эффективных методов диагностики интеллектуальной готовности к школе и методов разработки коррекционно-развивающих технологий, направленных на преодоление недостаточной готовности детей к школьному обучению.

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

Актуальность проблемы, ее практическая значимость определили **цель исследования:** определить психолого-педагогические условия, способствующие эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии.

Объект исследования: интеллектуальная готовность к школе детей дошкольного возраста с нарушениями развития (умственной отсталостью и ЗПР).

Предмет исследования: психолого-педагогические условия, способствующие эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности к школе дошкольников с нарушениями в развитии.

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

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «интеллектуальная готовность к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе;

2. Изучить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3. Выявить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью;

4. Подобрать методы психолого-педагогического исследования интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста к школе;

5. Провести эмпирическое исследование интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста, имеющими отклонения в развитии, с соблюдением выявленных психолого-педагогических условий;

6. Оценить эффективность использованных методов интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

Гипотеза исследования. Использование методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии (умственной отсталостью и ЗПР) 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.

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.).

Этапы исследования. На первом этапе (март 2018 – август 2018 гг.) 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 (сентябрь 2018) проводилась диагностика интеллектуальной готовности к школе у дошкольников с отклонениями в развитии.

На третьем этапе (октябрь 2018 – апрель 2019 гг.) проводился формирующий эксперимент - коррекционно-развивающие занятия со старшими дошкольниками с отклонениями в развитии.

На четвертом этапе (май 2019 – октябрь 2019 гг.) осуществлялась повторная диагностика, обработка полученных результатов, оценка их эффективности, их анализ и обобщение, разрабатывались практические рекомендации по проведению коррекционно-развивающих занятий со старшими дошкольниками.

Экспериментальная база исследования: образовательное учреждение ГККП «Ясли-сад № 16 акимата города Костаная отдела образования акимата города Костаная» (г. Костанай, РК).

Научная новизна исследования заключается в том, что определены и экспериментально обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с

отклонениями в развитии, установлены содержание, методы диагностики и коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей эффективное формирование интеллектуальной готовности к школе.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики интеллектуальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в развитии (умственной отсталостью и ЗПР). Выявлены психолого-педагогические условия, способствующие эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности. Уточнены условия и предпосылки повышения уровня интеллектуальной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Теоретически обоснованы содержание и методы коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающих эффективное формирование интеллектуального компонента психологической готовности к школе.

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, а также для родителей, имеющих детей с нарушениями развития. Разработанные методические условия могут быть использованы студентами при прохождении педагогической практики.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

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. Определенное, 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 вычленить 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, бежит, 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 смыслоразличительные 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 прочесть 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 неволеное 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. 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 клинико-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 пробовательных 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).

1.3. Особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Умственно отсталые дети – дети со сниженным интеллектом, с трудностями в обучении, с особыми нуждами и т.п. – одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы.

Этих детей объединяет наличие органического повреждения коры головного мозга, имеющего диффузный, то есть «разлитой» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью,

захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушая их строение и функции. Это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно резко – в познавательной [13, с. 44].

Изучением проблемы, исследованием особенностей умственно отсталых детей занимались Ж.И. Шиф, Т.Н. Головина, В.И. Лубовский, Б.Н. Пинский, В.Г. Петрова, Н.Г. Морозова и др.

Внимание умственно отсталых детей преимущественно произвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в ряде случаев – трудной переключаемостью.

Проявления основных свойств внимания ребенка зависят от качественного своеобразия структуры его дефекта. Особенно малый объем внимания и его кратковременность свойственны возбудимым дошкольникам. Эти дети крайне импульсивны и несосредоточены.

Дошкольники-олигофрены с характерной заторможенностью могут показаться на первый взгляд внимательными, но обычно это всего лишь внешнее проявление их медлительности и патологической инертности.

Невнимательность умственно отсталых дошкольников в значительной мере способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны. Невнимательность этих детей в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов умственно отсталых детей [24, с. 54].

Своеобразие внимания умственно отсталых детей изучали А.В. Григрнис, С.В. Лиепинь.

Установлено своеобразие восприятия умственно отсталыми детьми окружающего их пространства, что существенно влияет на их поведение.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия обнаруживается в неточном распознавании детьми близких по спектру цветов и цветовых оттенков. Отмечается также более частое, чем при нормальном развитии, снижение остроты зрения.

Для умственно отсталых детей характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Дети часто не видят различия между кошкой и белкой, компасом и часами, объединяют в одну группу такие геометрические фигуры, как квадрат и прямоугольник.

Дети с умственной отсталостью недостаточно умеют приспособливать свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если изображения предметов, твердо ориентированных в пространстве, то есть обладающих четко выраженным верхом и низом, предъявляются перевернутыми на 180 градусов, то они воспринимаются детьми как другие объекты, находящиеся в обычном положении [4, с. 29].

Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости. В становлении познания пространства у нормально развивающегося ребенка обычно выделяют три этапа. Первый из них обусловлен появлением возможности двигаться. Второй связан с овладением предметными действиями. Третий начинается с развитием речи. Умственно отсталые дети проходят эти этапы, но в иные сроки, чем нормально развивающиеся, и со значительным своеобразием, поскольку у них наличествуют недостатки тех сторон психики, которые играют важную роль на всех этапах последовательного формирования пространственного познания.

У умственно отсталых дошкольников отмечается слабое развитие осязательного восприятия, формирование которого способствует поиску дополнительных резервов их продвижения (А.П. Гозова, Р.Б. Каффеманас) [24, с. 55].

Память умственно отсталых детей дошкольного возраста развита очень слабо. Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания

вербального материала, что не удивительно. Ведь дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успешнее запоминают они наглядный материал – яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти ненадолго.

Опыты показали, что запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект.

Большие трудности вызывает у дошкольников необходимость припоминания воспринятого материала.

Не владея преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело большое впечатление: очень понравилось, привлекло, испугало и т.п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от воспринятого тему.

Особенностью этих детей является то, что чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньше его количество запоминают дети. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, дети запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих сами предметы. В свою очередь, ряды картинок детям запоминать труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы [4, с. 31].

Точность и прочность запоминания умственно отсталыми дошкольниками и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций.

Умственно отсталые дети обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным.

Изучению памяти умственно отсталых детей уделяли внимание такие ученые, как А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, А.И. Мещеряков, И.П. Парамонова, Е.Н. Марциновская.

Большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности ребенка играет мышление. У умственно отсталых детей дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение даже простейших, наглядно-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему имеющемуся на плоскости изображению («почтовый ящик»), и т.п. Дети выполняют подобные задания с большим количеством ошибок после ряда попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку умственно отсталые дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют способа действия. Осуществление практических действий само по себе затрудняет олигофренов, поскольку их двигательное и чувственное познание неполноценно. Их движения неловки и стереотипны, часто импульсивны, чрезмерно быстры или, напротив, слишком замедленны.

Задания, наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников еще большие трудности. Они не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Наиболее трудными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении. Многие из них, по существу несложные, оказываются недоступными даже тем детям, которые 2-3 года посещали специальный детский сад. Если некоторые задания детьми выполняются, то их деятельность при этом представляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Другими словами, дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их.

Работа над развитием всех форм мышления умственно отсталых дошкольников – одно из основных направлений коррекционной работы и является важнейшим фактором, способствующим продвижению детей в плане познавательной деятельности. Эта работа необходима для подготовки детей к

предстоящему обучению в школе и для социальной адаптации в широком понимании этого термина [4, с. 40].

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Долгое время звучащая речь слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Многие умственно отсталые дошкольники произносят первые слова в 2-3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные – названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение.

Направленность на речевое общение с окружающими у умственно отсталых дошкольников снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Дети недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам [24, с. 65].

Наблюдается такая закономерность: чем в большей мере выражено у ребенка недоразвитие речи, тем существеннее оказываются у него отклонения в различных видах познавательной деятельности. Так, не умея назвать увиденный предмет или его изображение, умственно отсталый дошкольник просто забывает воспринятое. Дети, произносящие лишь отдельные слоги или пользующиеся «детскими» словами типа *мяу* (кошка), *ав-ав* (собака), существенно отстают от своих говорящих сверстников в плане наглядно-действенного мышления. Так, они не могут сложить из 3-4 частей простую фигуру, в то время как дошкольники такого же возраста, в некоторой мере владеющие речью, справляются и с более сложными подобного же рода заданиями [23, с. 68].

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.

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

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 [21, с. 120].

Умственно отсталые дети – дети со сниженным интеллектом, с трудностями в обучении. Этим детей объединяет наличие органического повреждения коры головного мозга, что обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно резко – в познавательной [15, с. 54].

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

2.1. Методы психолого-педагогической диагностики интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста к школе

Цель эмпирического исследования – исследовать уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

В соответствии с задачами диагностического исследования, направленными на выявление особенностей интеллектуального развития детей с отклонениями в развитии 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. Содержание и результаты констатирующего эксперимента

Экспериментальное диагностическое исследование проводилось на базе образовательного учреждения ГККП «Ясли-сад № 16 акимата города Костаная отдела образования акимата города Костаная».

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, имеющих нарушения в развитии (см. п. 2.1.).

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. Провести диагностику уровня интеллектуальной готовности детей 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 умственной отсталости (у двух детей) и задержки психического развития (у двух детей).

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

Таблица 1 - Анамнестические данные детей обследуемой группы

№ п/п	Условное имя ребенка	Пол	Возраст	Заключение ПМПК	Диагноз
1	ВК	М	6 лет	ЗПР резидуально-органического генеза, синдром гипервозбудимости	ЗПР резидуально-органического генеза, СНР 3 уровень
2	ЛБ	Ж	6 лет	ЗПР сложного генеза	ЗПР сложного генеза СНР 2-3 уровень, дизартрия стёртой формы
3	СУ	М	6 лет	Легкая умственная отсталость	Легкая умственная отсталость, ОНР 3 уровня
4	КМ	М	6 лет	Легкая умственная отсталость	Легкая умственная отсталость, непостоянное сходящееся косоглазие

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 выбрали 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 и умственной отсталостью в степени дебильности.

– Вторым этапом диагностического исследования стал формирующий психолого-педагогический эксперимент. В ходе констатирующего эксперимента были получены данные, характеризующие особенности интеллектуального развития детей изучаемых категорий. 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 (ЗПР)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«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 (ЗПР) на констатирующем этапе

Количество выполненных заданий на оценки		
«3»	«2»	«1»
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 (ЗПР)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«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»	Задание принимает. Требуется помощь в	

форм»	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

Количество выполненных заданий на оценки		
«3»	«2»	«1»
4	8	0

Следующими представлены результаты испытуемых с умственной отсталостью. Результаты испытуемого СУ представлены в таблице 6. Испытуемый ведет себя раскованно. Охотно поддерживает беседу.

Таблица 6 - Анализ выполнения заданий СУ (умственная отсталость)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Выполняет увлеченно, но не понимает условия задачи. Допускает много ошибок.	1

«Из каких фигур составлены рисунки»	Задание принимает. Не знает названия некоторых фигур (прямоугольник). Пропускает фигуры.	1
«Нарисуй ниточку к шарик»	Задание принимает. Понимает условие задачи. Но ниточки к шарикам рисует все	2
«Дорисуй»	Задание не принимает. Ничего не рисует.	1
«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.	1
«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.	1
«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.	1
--	--	---

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

Таблица 7 – Итоговые результаты обследования испытуемого СУ (умственная отсталость) на констатирующем этапе

Количество выполненных заданий на оценки		
«3»	«2»	«1»
0	3	9

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 (умственная отсталость)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«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.	1
«Нарисуй ниточку к шарик» (см.:	Задание принимает. Условия задачи понимает. Выполняет с ошибками.	2

Приложение 7)		
«Дорисуй»	Задание принимает, но ничего не рисует, даже после оказания помощи.	1
«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.	1
«Круги»	Инструкцию не понимает. Даже после объяснения не может выполнить задание.	1
«Найди такой же предмет»	Задание принимает. Допускает одну ошибку.	2
«Четвертый – лишний»	Задание принимает. Неверно находит предмет. Не может сформулировать признаки сходства.	1
«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.	1

--	--	--

Как видно из таблицы 8, по 12 выполненным заданиям испытуемый получил четыре оценки «2», восемь оценок «1». Высокой оценки «3» испытуемый не обнаружил. Более наглядно результаты показаны в таблице 9.

Таблица 9 – Итоговые результаты обследования испытуемого КМ (умственная отсталость) на констатирующем этапе

Количество выполненных заданий на оценки		
«3»	«2»	«1»
0	4	8

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	0	3	9
КМ	0	4	8

Данные констатирующего эксперимента способствовали определению особенностей интеллекта детей, имеющих ЗПР и умственную отсталость.

Дети с умственной отсталостью находятся на низком уровне интеллектуального развития: не понимают инструкции задания. Характерен отказ от задания, неадекватные действия.

Отмечаются трудности в обобщении и классификации, установлении причинно-следственной зависимости. Детей затрудняет решение даже простейших задач, таких, как объединение форм.

Наблюдается несформированность зрительной памяти. Пользуются непреднамеренным запоминанием. Особенно недостаточно запоминание вербального материала.

Внимание характеризуется произвольностью, небольшим объемом, неустойчивостью, трудной переключаемостью.

У детей замедленно зрительное восприятие. Воспринимают относительно простые по строению предметы.

Словарный запас резко ограничен. Значительное преобладание пассивного над активным.

Наблюдается повышенная утомляемость, снижение работоспособности. Предлагаемая помощь не эффективна.

Дети с ЗПР – 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.

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

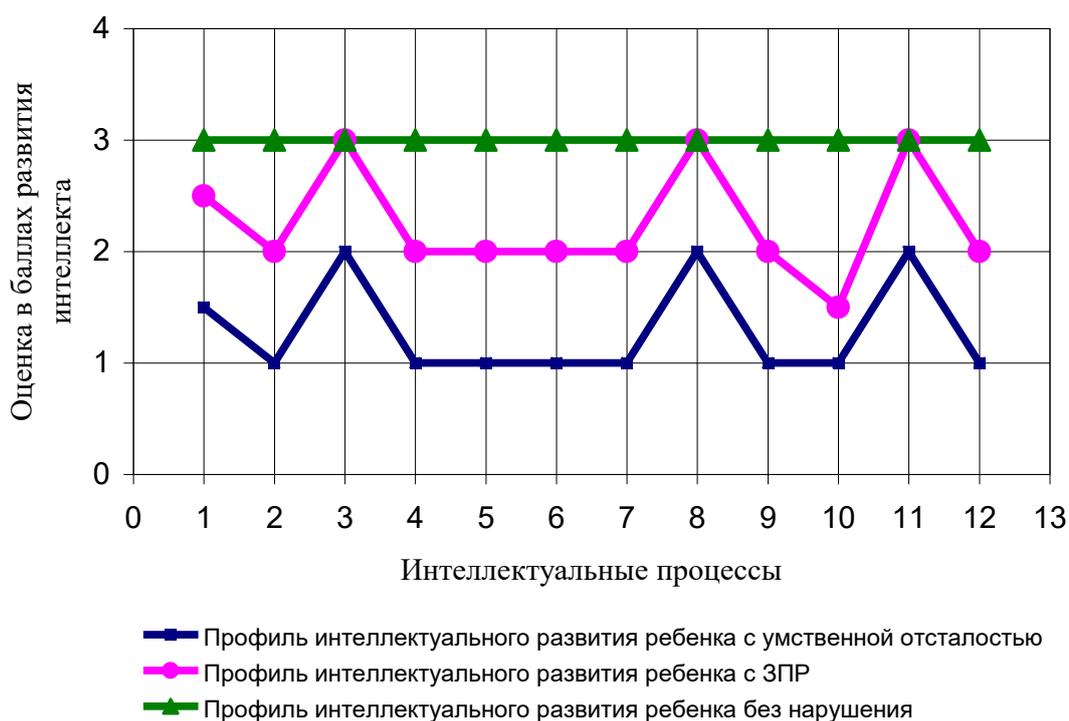
В задании «Четвертый – лишний» могут сформулировать признак сходства, объединяющий предметы, по наводящим вопросам. Словарный запас ограничен. Пассивный преобладает над активным.

Часто в работе отмечается самостоятельность. Достаточно стимулирующей помощи.

Данные результатов исследования позволили выстроить индивидуальный профиль развития интеллекта детей с ЗПР и умственной отсталостью.

Профиль интеллектуального развития детей с ЗПР и умственной отсталостью представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 - Профили интеллектуального развития детей



Интеллектуальные процессы:

1. восприятие цвета,
2. восприятие формы,
3. восприятие размера,
4. воображение,
5. зрительная память,
6. слуховая память,
7. устойчивость внимания,
8. избирательность внимания,
9. сравнение, обобщение, классификация,
10. анализ и синтез,
11. установление логических связей и закономерностей,
12. словарный запас.

2.3. Планирование и содержание коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития

Полученные результаты диагностики интеллектуальной готовности дошкольников с нарушением в развитии 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 умственную отсталость и задержку психического развития, большое внимание уделялось объяснению условий задания, оказывалась стимулирующая и обучающая помощь, изученный на занятиях материал закреплялся на коррекционных часах.

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 каточки 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. Результаты контрольного обследования

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 (ЗПР)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«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 шарик»	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 (ЗПР) 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 (ЗПР)

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	Принимает задание. Выполняет с	

шарику»	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 (ЗПР) 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 (умственная отсталость)

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.	2
«Нарисуй ниточку к шарик»	Задание принимает. Понимает условия задачи. Допускает несколько ошибок.	2
«Дорисуй»	Задание принимает. Требуется помощь в виде образца действий. Дорисовывает один шарик.	1

«25 картинок»	Принимает задание. Запомнил четыре картинки с изображением наиболее простых знакомых предметов.	2
«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.	1
«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.	1
«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.	1

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

Таблица 16 – Сравнительные результаты обследования испытуемого СУ (умственная отсталость) на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
констатирующий	0	3	9
контрольный	0	7	5

Испытуемый СУ иногда не понимает инструкций заданий. Требуется помощь при выполнении заданий. Резко ограничен словарный запас. Слуховая память развита хуже зрительной. Наблюдается повышенная утомляемость. Однако результаты на контрольном этапе улучшились. Высоких показателей нет. Но количество оценок «2» повысилось с трех до семи.

Результаты исследования испытуемого КМ представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Результаты обследования испытуемого КМ (умственная отсталость)

Задания	Анализ выполнения задания	Оценка, в баллах
1	2	3
«Овощи и фрукты»	Принимает задание. Понимает условия задачи. Долго перебирает каточки. Допускает ошибки.	2
«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.	1
«Круги»	Инструкцию понимает после повторного объяснения. Задание выполняет с многочисленными ошибками.	1
«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.	2
Словарный запас	Словарный запас ограничен. Пассивный запас значительно превышает активный. Затрудняется в подборе антонимов, назывании детенышей животных. Большинство обобщающих слов не знает.	1

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

Таблица 18 – Сравнительные результаты обследования испытуемого КМ (умственная отсталость) на констатирующем и контрольном этапах

Этапы эксперимента	Количество выполненных заданий на оценки		
	«3»	«2»	«1»
констатирующий	0	4	8
контрольный	2	6	4

Испытуемый КМ активен в выполнении некоторых заданий. Зрительная память развита лучше, чем слуховая. Внимание неустойчиво. Пытается формулировать признаки сходства предметов. Словарный запас резко ограничен. Быстро утомляется. Нуждается в помощи. Тем не менее, результаты обследования на контрольном этапе оказались лучше: на четыре уменьшилось количество низких оценок «1», появились высокие оценки «3».

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	0	0	3	7	9	5
КМ	0	2	4	6	8	4

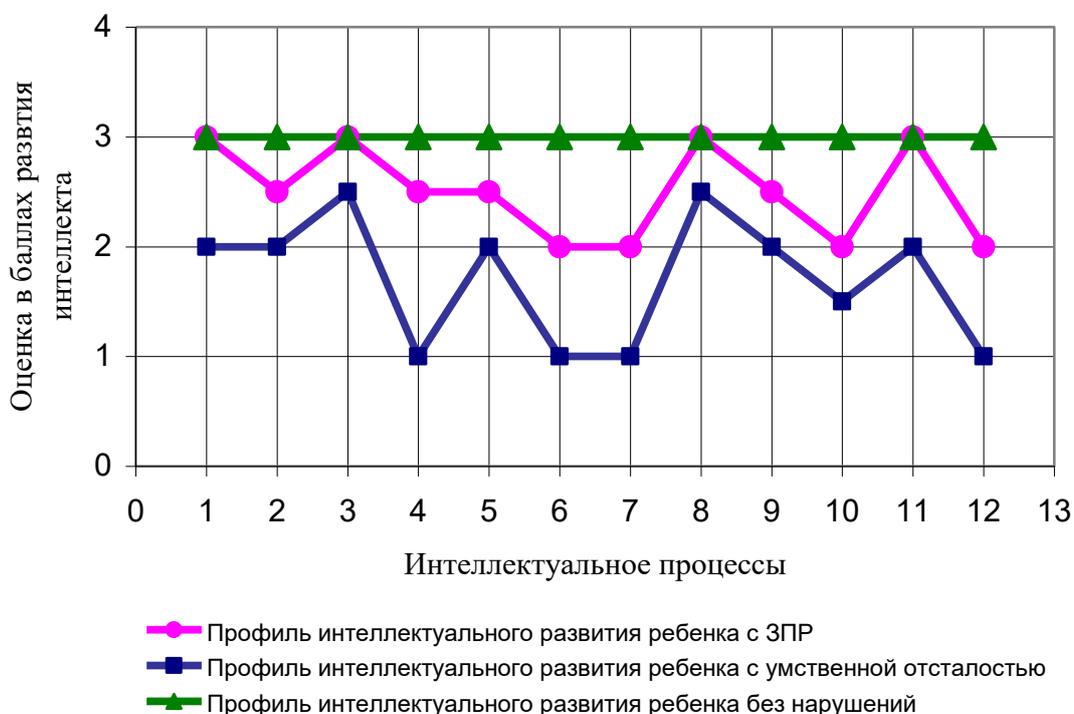
Сопоставив результаты первичного и повторного диагностического обследования, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогические условия обследования интеллекта оказались эффективными.

Этому свидетельствует повышение уровня интеллектуального развития детей после коррекционной работы.

Из этого следует, что проведенная коррекционная работа привела к повышению динамики развития интеллекта.

Данные результатов повторного исследования позволили выстроить индивидуальный профиль развития интеллекта детей с ЗПР и умственной отсталостью (рисунок 2).

Рисунок 2 - Профили интеллектуального развития детей после коррекционной работы



Интеллектуальные процессы:

- 1) восприятие цвета,
- 2) восприятие формы,
- 3) восприятие размера,
- 4) воображение,
- 5) зрительная память,
- 6) слуховая память,

- 7) устойчивость внимания,
- 8) избирательность внимания,
- 9) сравнение, обобщение, классификация,
- 10) анализ и синтез,
- 11) установление логических связей и закономерностей,
- 12) словарный запас.

Итак, выбор направлений работы, адекватный нарушениям детей с ограниченными возможностями, 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).

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 отклонениями в развитии 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 отклонениями в развитии 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 отклонениями в развитии 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 отклонениями в развитии 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 отклонениями в развитии 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 изучение методологических условий диагностического обследования детей с отклонениями в развитии 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 особыми потребностями.

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 диагностических методов при соблюдении психолого-педагогических условий диагностики интеллекта детей с отклонениями в развитии.

Заключение

Целью исследования явилось определение психолого-педагогических условий, способствующих эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии.

На основе цели нами сформулированы следующие задачи:

7. Раскрыть сущность и содержание понятия «интеллектуальная готовность к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе;

8. Изучить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

9. Выявить особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью;

10. Подобрать методы психолого-педагогического исследования интеллектуальной готовности детей шестилетнего возраста к школе;

11. Провести эмпирическое исследование интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста, имеющими отклонения в развитии, с соблюдением выявленных психолого-педагогических условий;

12. Оценить эффективность использованных методов интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

Гипотезой исследования выступило предположение, что использование методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии (умственной отсталостью и ЗПР) 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.

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

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

В практической части работы было проведено психолого-педагогическое диагностическое обследование интеллектуальной готовности детей с ЗПР и умственной отсталостью 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.

Таким образом, цель исследования - определение психолого-педагогических условий, способствующих эффективности использования методов диагностики интеллектуальной готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии - достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / Под ред. А. Анастаси, С. Урбина. – СПб., 2003.
2. Астапов В.М.: Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития /В.М. Астапов. - СПб.: Питер, 2008
3. Белопольская Н.А. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития /Н.А. Белопольская. – М., 1997.
4. Борякова Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада /Н.Ю. Борякова, М.А. Касицина // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 32-38.
5. Вечканова И.Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью /И.Г. Вечканова. - СПб.: КАРО, 2016.
6. Варенова Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями /Т.В. Варенова. - Форум - Москва, 2012.
7. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников /О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М., 1985.
8. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога /Н.И. Гуткина. – М., 2016.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе /Н.И. Гуткина. – М., 2009.
10. Дощицина З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации /З.В. Дощицина. – М., 2014.
11. Дробинская А.О. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты /А.О. Дробинская. - М.: Школьная Пресса, 2016.
12. Жихарева Ю. Готовность к школе – что это такое? / Ю. Жихарева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2014. – №3. – С. 22 – 27.

13. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе /С.Д. Забрамная. – М., 2013.
14. Зайцева И.А. Коррекционная педагогика /И.А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г.Г. Ларин и др. - Ростов н/Д: М., 2012.
15. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Педагогическая помощь /М.В. Жигорева. - Академия - Москва, 2008.
16. Замский Х.С. Умственно отсталые дети /Х.С. Замский. - М.: Академия, 2008.
17. Колесникова Е.В. Готов ли ваш ребенок к школе? /Е.В. Колесникова. – М., 2017.
18. Коняева Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития /Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. - Владос - Москва, 2010.
19. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде / 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, 2016.
20. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте /В.В. Лебединский. – М., 2012.
21. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью /А.Р. Маллер. - М.: Академия, 2003.
22. Мастюкова Е.М. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии /Е.М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 2003.
23. Мастюкова Е.М.: Лечебная педагогика (ранний дошкольный возраст) /Е.М. Мастюкова. - М.: ВЛАДОС, 2007.
24. Морозов С.А.: Детский аутизм и основы его коррекции /С.А. Морозов. - М.: СигналЪ, 2012.
25. Немов Р.С. Психология (т. 2) /Р.С. Немов. – М., 1998.
26. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников /В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2012.

27. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997.
28. Поваляева М.А.: Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов /М.А. Поваляева. - Ростов н/Д: Феникс, 2002.
29. Психологическая диагностика / Под ред. М.А. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб., 2005.
30. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М., 1995.
31. Психология детей с задержкой психического развития: Изучение. Социализация. Психокоррекция / Сост. О.В. Заширинская. – СПб., 2003.
32. Психология дошкольника / Под ред. В.С. Мухиной, Л.А. Венгера. – М., 1975.
33. Психология дошкольника. / Сост. Г.А. Урунтаева. – М., 1997.
34. Психология речевого развития ребенка / Под ред. С.Н. Карпова, Э.И. Труве. – Ростов н/Д., 2017.
35. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2013.
36. Психодиагностика нарушений интеллектуального развития у детей и подростков. / Под ред. Чередникова Т.В. - СПб.: Речь, 2004 .
37. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). - / под ред. Б.П. Пузакова ; рец.: Е.А. Ямбург, В.А. Караковский: М.: Академия, 2008.
38. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 2006.
39. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью /Под ред. Шипицына Л.М. - СПб.: Союз, 2016.
40. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании /Е.И. Рогов. – М., 1995.
41. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2013.

42. Селиверстов В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы /В.И. Селиверстов. - М.: Академический Проект, 2014.
43. Ульenkова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития /У.В. Ульenkова. – М., 2012.
44. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М., 2008.
45. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы /Т.В. Чередникова. – СПб., 1996.
46. Фотекова Т.А.: Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов /Т.А. Фотекова. - М.: Айрис-Пресс, 2007.
47. Шипицына Л.М.: Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью /Л.М. Шипицына. - СПб.: Союз, 2014.
48. Штрасмайер В.: Обучение и развитие ребенка раннего возраста /В. Штрасмайер. - М.: Академия, 2012.
49. Шматко Н.Д. Дети с отклонениями в развитии /Н.Д. Шматко. - М.: АКВАРИУМ ЛТД - 2016.
50. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений /А.В. Ястребова. - М.: АРКТИ, 2000.