



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« ____ » _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Ермолицкая Александра Витальевна
Научный руководитель:
Заместитель директора по УР
Пермякова Галина Сергеевна

Челябинск

2020

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования.....	6
1.1. Мышление как психический процесс человека. Операции мышления.	6
1.2. Характеристика дошкольников с задержкой психического развития	16
1.3. Особенности развития операций мышления у дошкольников с задержкой психического развития.....	24
Выводы по главе 1	34
Глава 2. Содержание работы по развитию операций мышления детей с задержкой психического развития средствами игр и упражнений.....	36
2.1. Организация и методы проведения констатирующего эксперимента.....	36
2.2. Содержание работы по развитию мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	44
Выводы по главе 2.....	47
Заключение.....	48
Список использованных источников.....	51
Приложение	

Введение

В познании окружающей действительности решающая роль отводится процессу мышления, благодаря которому человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, всестороннее познать этот предмет. Пользуясь основными мыслительными операциями, индивид приобретает новые знания об окружающем мире и объектах, его составляющих. С помощью мышления личность способна по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные связи между явлениями действительности, а также делать выводы на основе умозаключений, предвидеть ход дальнейших событий, изменять и совершенствовать практику.

Научные исследования выявили ряд общих закономерностей развития психических процессов детей с нормой развития и с нарушением психического развития. Мышление личности как психологический феномен формируется и развивается по общим законам. В первую очередь формируется наглядно-действенное мышление, на основе которого развивается наглядно-образное и словесно-логическое. Таким же образом осуществляется переход от анализа к синтезу.

Проблема мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития на данный момент ещё недостаточно изучена. В современной специально-психологической литературе отмечается, что отличительной особенностью познавательной деятельности детей с задержкой психического развития являются её нарушения, связанные с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельностью. Недостатки речевого развития затрудняют процесс выявления существенных признаков предмета и установку связи между ними.

Рассматриваемая проблема является актуальной в настоящее время. Многие исследователи (Рубинштейн С.Л., Люблинская А.А., Матасов

Ю.Т., Петрова В.Г., и др.) отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с задержкой психического развития в процессе их развития. Систематическая целенаправленная работа по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он постепенно учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Поэтому изучение данной проблемы имеет актуальное значение.

Цель исследования: теоретически изучить проблему исследования и разработать комплекс развивающих игр и упражнений как средство развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития операций мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: развивающие игры и упражнения как средство развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по развитию мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития в отечественной и зарубежной психологии.

2. Изучить уровень развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать комплекс игр и упражнений, направленных на развитие операций мышления с учетом специфики детей с задержкой психического развития.

По структуре дипломная работа состоит из:

– введения, в котором раскрываются актуальность и значение темы, определяются цели и задачи исследования;

– основной части, которая состоит из двух глав:

– в первой главе рассматриваются теоретические основы разрабатываемой темы;

– во второй главе представлена практическая часть, в которой содержится календарно-тематический план по проблеме исследования;

– заключения, в котором содержатся выводы по данной теме;

– списка использованных источников;

– приложения.

Практическая значимость работы состоит в разработке комплекса развивающих игр и упражнений, направленного на развитие мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития, которая может быть применена в практической деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 370 г. Челябинска».

Глава 1. Обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования

1.1. Мышление как психический процесс человека

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности.[37]

Мышление есть психический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности. Мышление проявляется при решении любой задачи, возникающей перед человеком. Непосредственным толчком к разворачиванию мыслительного процесса служит возникновение задачи, которая, в свою очередь, появляется как следствие осознания несогласования между известными человеку принципами и способами выполнения действий и новыми условиями, исключающими их применение.

Для процесса мышления прежде всего имеют значение те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Деятельность отдельных участков коры всегда детерминируется внешними раздражениями, постольку образующиеся при одновременном возбуждении этих участков коры нервные связи отражают действительные связи в вещах. Эти закономерно вызываемые внешними раздражителями связи и составляют физиологическую основу процесса мышления.

«Мышление, — писал И. П. Павлов, — ...ничего другого не представляет, как ассоциации, сперва элементарные, стоящие в связи с внешними предметами, а потом цепи ассоциаций. Значит, каждая маленькая, первая ассоциация — это есть момент рождения мысли». [32]

Вначале эти ассоциации имеют генерализованный характер, отражая реальные связи в их самом общем и недифференцированном виде, а иногда даже и неверно, по случайным, несущественным признакам.

Лишь в процессе повторных раздражений происходит дифференцировка временных связей, они уточняются, закрепляются и становятся физиологической основой более или менее точных и правильных знаний о внешнем мире.

Возникают эти ассоциации прежде всего под воздействием первосигнальных раздражителей, вызывающих соответствующие им ощущения, восприятия и представления об окружающей внешней среде. Реальные взаимодействия и взаимосвязи этих раздражителей обуславливают собой возникновение соответствующих временных нервных связей первой сигнальной системы.

В осуществлении процесса мышления принимают участие нервные процессы в речевых центрах коры. Мышление опирается не только на первосигнальные связи. Оно обязательно предполагает деятельность второй сигнальной системы в ее неразрывной связи с первой сигнальной системой. Раздражителями здесь выступают уже не конкретные предметы окружающего мира и их свойства, а слова. [20]

Различают мышление теоретическое и практическое, теоретическое и эмпирическое, логическое (аналитическое) и интуитивное, реалистическое и аутистическое (связанное с уходом от действительности во внутренние переживания), продуктивное и репродуктивное, произвольное и произвольное.

Рассмотрим некоторые из видов мышления:

Наглядно-действенное мышление

Один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов. Элементарные формы мышления

наглядно-действенного, наблюдаемые у высших животных, изучались И.П. Павловым, В. Келером, Н.Н. Ладыгиной-Котс и другими учеными.[32]

У ребенка мышление наглядно-действенное образует первую ступень развития мышления. У взрослого человека Мышление наглядно-действенное сосуществует с наглядно-образным и словесно-логическим мышлением. В младенческом возрасте (до трех лет включительно) мышление в основном наглядно-действенное. Ребенок анализирует и синтезирует познаваемые объекты по мере того, как он руками, исключительно практически, разъединяет, расчленяет и вновь объединяет, соотносит, связывает друг с другом те или иные предметы, воспринимаемые в данный момент. Любознательные дети часто ломают свои игрушки именно с целью выяснить, "что там внутри". Особенности детского мыслительного процесса заключаются в том, что решение любой проблемы сразу переходит в действия, а не создается изначально в сознании, как это происходит у зрелого человека.

Наглядно-образное мышление

Один из видов мышления. Связано с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью мышления наглядно-образное наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью наглядно-образного мышления является установление непривычных, "невероятных" сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве мышление наглядно-образное практически неразличимо с воображением. Наглядно-образное мышление связано с воображением, но отличается от него. Наглядно-образное мышление имеет дело с реальными предметами, реальным процессом. А воображение - это воссоздание нужного образа из образной памяти. Мышление наглядно-образное — один из этапов онтогенетического развития мышления. В простейшей форме наглядно-образное мышление возникает преимущественно у

дошкольников, т.е. в возрасте четырех - семи лет. Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок необязательно и далеко не всегда должен потрогать руками заинтересовавший его предмет.[27, 17]

Словесно-логическое мышление

Один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций. Мышление словесно-логическое функционирует на базе языковых средств и представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. В структуре мышления словесно-логического формируются и функционируют различные виды обобщений. Словесно-логическое мышление формируется постепенно. В ходе обучения происходит овладение приёмами мыслительной деятельности, приобретает способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. В процессе решения учебных задач формируются такие операции словесно-логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. [40, 35, 23]

Теоретическое мышление

Вид мышления, основанный на выделении и анализе основного исходного противоречия исследуемой ситуации или решаемой задачи. Поиск средства разрешения противоречия приводит к формированию способа действия, последний позволяет решать целые классы задач. Мышление теоретическое основано на анализе внутренних характеристик изучаемых явлений, позволяет мысленно изменять объект исследования и тем самым наиболее полно изучить его, вскрыв внутренние характеристики и отношения. Мышление теоретическое отличается от эмпирического мышления, основанного на обобщении чувственно воспринимаемых наглядно данных свойств и отношений. Мышление теоретическое характерно для научной деятельности.[12, 23]

Практическое мышление

Один из видов мышления, который обычно сравнивают с мышлением теоретическим. Мышление практическое связано с постановкой целей, выработкой планов, проектов и часто развертывается в условиях дефицита времени, что подчас делает его еще более сложным, чем мышление теоретическое. Для практического мышления характерно, что оно начинается не со знакомства с условиями задачи, кем-то уже сформулированной, а с проблемной ситуации, которую необходимо заметить в ситуации реально протекающей деятельности. «Условия» задачи никем не представлены, их должен сформулировать сам человек.

Творческое мышление

Один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением. В процессе творческого мышления развернутый правильный путь к открытию часто отыскивается уже после того, как совершено само открытие. Первый же взлет мысли не должен иметь преград. Свободное сознание поначалу должно охватить все, что возможно, без какой-либо необходимости объяснять и классифицировать. Принципиально новое явление не может быть понято только посредством известных субъекту законов и обобщений. При этом возникает иллюзия противоречия новому здравому смыслу, сформированному прошлым опытом. Все переломные этапы познания неизбежно связаны с «шоком новизны». [40]

Пралогическое мышление

Ранний этап развития мышления, на котором формирование его основных логических законов еще не завершено: существование причинно-следственных связей уже осознано, но сущность их выступает в

мистифицированной форме (понятие введено Л. Леви-Брюлем). Явления соотносятся по признаку причина — следствие и тогда, когда они просто совпадают во времени. [22].

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Нередко она выступает как первичная форма теоретического и практического познания. [28]

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза.

Анализ – это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез есть построение целого из аналитически заданных частей.

Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуют более глубокому познанию действительности. «Анализ и синтез, – писал С.Л. Рубинштейн, – «общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию. В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь чувственного свойства объекта, до того должным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычленяет и «подчеркивает», выделяет существенное». Теоретический, практический, образный и абстрактный интеллект в своем формировании связан с совершенствованием операций мышления, прежде всего анализа, синтеза и обобщения. [35]

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. [28]

Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза. Результатом всех этих операций нередко выступает формирование понятий. Абстрагированными могут стать не только свойства, но и действия, в частности способы решения задач. Их использование и перенос в другие условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осознан и осмыслен безотносительно к конкретной задаче.

Обобщение выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения. [6]

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения – понятия – выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу.

Описание основных фаз мыслительного процесса отвечает на вопрос о том, какие последовательные изменения происходят при его динамике и каковы промежуточные результаты поиска искомой недостающей информации, то есть что меняется в самой добываемой в этом процессе мыслительной информации. Следующий эмпирический вопрос — это вопрос о том, как эти изменения происходят, при помощи каких конкретных средств осуществляется поиск и как достигается сначала промежуточный, а затем и окончательный в пределах данной задачи результат. Фактический материал экспериментальной и прикладной психологии содержит вполне определённый ответ на этот вопрос — исходный информационный дефицит преодолевается, и задача поэтапно решается путём осуществления мыслительных операций.

С. А. Рубинштейн (1988), описывая мыслительные операции, вполне обоснованно указал на то существенное, но не получившее последующего развития положение, что эти операции — не просто различные рядоположенные и независимые варианты умственных действий, а что

между ними существуют отношения координации, поскольку они являются частными, видовыми формами основной, родовой мыслительной операции: «Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений». [35]

Это эмпирико-теоретическое положение имеет двоякое принципиальное значение. Во-первых, указывая на наличие универсальной мыслительной операции, оно вскрывает единую природу её различных частных форм, и, во-вторых, оно устанавливает органическую взаимосвязь между опосредованностью как структурной характеристикой мысли и опосредованием как основной мыслительной операцией. Все основные параметры и этапы онтогенетического и актуально-генетического формирования мыслительных операций как высшей формы умственных действий были подвергнуты всестороннему и очень плодотворному изучению П. Я. Гальпериным и его сотрудниками и подробно описаны в соответствующей литературе (Гальперин, 1959; Давыдов, 1972; Обухова, 1972). Исходя из дальнейших задач теоретического анализа, здесь следует отметить лишь некоторые моменты. Исследования П. Я. Гальперина с большой определённой и надёжностью показали, что формирование умственных операций продвигается от материального действия, то есть действия с вещами или их изображениями, к оперированию предметными психическими структурами разных уровней (восприятием, представлением, понятием), реализуемому средствами сначала громкой, внешней речи, а затем и речи внутренней. Последний уровень и составляет высшую форму «чисто» умственного, «идеального» действия. [10,11, 30]

Интересно отметить, что аналогично наличию некоторой общности фаз в динамике решения элементарных и творческих задач экспериментальные исследования обнаруживают черты соответствия и в основных этапах становления умственных действий. «При

исследовании формирования умственных действий во втором смысле (то есть в структуре творческой деятельности. — Прим. авт.), — пишет О. К. Тихомиров (1974), — можно наблюдать все те пять классических этапов, которые описывают П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина». Этот результат существенно увеличивает степень общности выводов П. Я. Гальперина.[40]

Следует подчеркнуть, что в таком поэтапном переходе меняются операнды, то есть вещественные или психические предметные структуры, являющиеся объектами оперирования. Таковыми могут быть материальные вещи, перцептивные или вторичные образы, понятия и, наконец, символы. С изменением операндов изменяются, конечно, и конкретные характеристики операций. Последние, могут быть более или менее развёрнутыми. Но суть перехода материальной операции в умственную, или «идеальную», заключается не в том, что реальное действие становится психическим отражением действия, то есть действием «идеальным». Операция с психическими «идеальными» операндами — психическими структурами разных уровней — остаётся реальной операцией независимо от того, являются ли вещественными или психическими, «идеальными», её операнды. Так что идеальными здесь становятся операнды, операции же с идеальными операндами остаются столь же реальными преобразующими действиями, сколь и операции с материальными, вещественными объектами. Мысленное оперирование объектами есть реальное оперирование их образами, понятиями или символами. Поскольку же оперирование идеальными операндами формируется лишь в процессе первоначального оперирования их материальными объектами, умственное действие может быть в его генезисе понято лишь как необходимый результат социального развития человека. В этом состоит суть материалистического объяснения развития мышления, как в антропогенезе, так и в онтогенетическом развитии отдельного человека.

Умственное, мыслительное оперирование образами, их преобразование, в отличие от перцептивных операций построения образов, может быть понято лишь как результат социогенеза, а не только биологического созревания индивида. Именно поэтому умственное действие, органически взаимосвязанное с речью во всей специфике его психологических свойств, есть монопольное достояние человека, располагающееся по эту сторону образно-мыслительной границы, а элементарные сенсорные и перцептивные действия носят первосигнальный характер и имеются уже в животном мире. [7]

1.2. Характеристика дошкольников с задержкой психического развития

Прежде, чем рассмотреть особенности развития операций мышления у дошкольников с задержкой психического развития, остановимся на характеристике дошкольников с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) — это замедление темпа развития психики, которое выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью. [21]

Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития освещены в психологической литературе достаточно широко (В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева и др.)

В. И. Лубовский отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания детей с задержкой психического развития, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память детей с задержкой психического развития характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. [25]

В. Г. Лутоян отмечает, что продуктивность произвольного запоминания у детей с задержкой психического развития значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. [26]

Явное отставание детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников авторы отмечают при анализе их мыслительных процессов. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т. П. Артемьева, Т. А. Фотекова, Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени). [25]

В исследованиях многих ученых (И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева, С. Г. Шевченко) отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Так, С. Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с задержкой психического развития, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. В гораздо меньшей степени изучались личностные особенности детей с задержкой психического развития. [20]

В работах Л. В. Кузнецовой, Н. Л. Белопольской раскрываются особенности мотивационно-волевой сферы. Н. Л. Белопольская отмечает специфику возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей. [18,4]

Психологи отмечают характерные для этих детей слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность (Л. В. Кузнецова). Для игровой деятельности многих детей с задержкой психического развития характерно неумение (без помощи взрослого) развернуть совместную игру в соответствии с замыслом. [18]

У. В. Ульянковой выделены уровни сформированности общей способности к учению, которые соотносятся ею с уровнем интеллектуального развития ребенка. Данные этих исследований интересны тем, что позволяют увидеть индивидуальные различия внутри групп детей с задержкой психического развития, которые касаются особенностей их эмоционально-волевой сферы.

У детей с задержкой психического развития отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии (М. С. Певзнер). [33]

Рассмотрим несколько видов задержки психического развития:

Задержка психического развития конституционального происхождения.

При этом виде задержки психического развития эмоционально-волевая сфера ребенка находится на более раннем этапе физического и психического становления. Наблюдается преобладание игровой мотивации поведения, поверхностность представлений, легкая внушаемость. У таких детей даже при обучении в общеобразовательной школе сохраняется приоритет игровых интересов. При этой форме задержки психического развития гармонический инфантилизм можно считать главной формой психического инфантилизма, при которой наиболее ярко выражено недоразвитие в эмоционально-волевой сфере. Ученые отмечают, что гармонический инфантилизм нередко можно встретить у близнецов, это может указывать на связь данной патологии с развитием многоплодности. Обучение детей с данным типом задержки психического развития должно происходить в специальной коррекционной школе.

Задержка психического развития соматогенного происхождения.

Причинами данного типа задержки психического развития являются различные хронические заболевания, инфекции, детские неврозы, врожденные и приобретенные пороки развития соматической системы. При этой форме задержки психического развития у детей может присутствовать стойкое астеническое проявление, которое снижает не только физический статус, но и психологическое равновесие ребенка. Детям присуща боязливость, стеснительность, неуверенность в себе. Дети этой категории задержки психического развития мало общаются со сверстниками из-за опеки родителей, которые стараются оградить своих детей от лишнего, на их взгляд, общения, поэтому у них занижен порог межличностных связей. При этом виде задержки психического развития дети нуждаются в лечении в специальных санаториях. Дальнейшее становление и обучение этих детей зависит от их состояния здоровья.

Задержка психического развития психогенного характера.

Центральным ядром данной формы задержки психического развития является семейное неблагополучие (неблагополучная или неполная семья,

различного рода психические травмы). Если с раннего возраста на психику ребенка оказывалось травмирующее влияние неблагоприятных социальных условий, то это может привести к серьезному нарушению в нервно-психической деятельности ребенка и, как следствие, к сдвигам вегетативных функций, а следом и психических. В этом случае можно говорить об аномалии в развитии личности. Данную форму задержки психического развития нужно правильно дифференцировать от педагогической запущенности, которая патологическим состоянием не характеризуется, а возникает на фоне недостатка знаний, умений и интеллектуального недоразвития.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения.

Этот тип задержки психического развития встречается чаще других. Часто обладает яркостью и стойкостью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности ребенка. У этой категории детей преобладает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы. На этот вид задержки психического развития могут оказать свое патологическое влияние токсикозы беременных, инфекционные заболевания, травмы, резус-конфликт и т.п. Дети с этим видом задержки психического развития характеризуются эмоционально-волевой незрелостью.

Все исследователи отмечают, что внимание детей с задержкой психического развития всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно слабоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Привлечь внимание детей младшего школьного возраста можно только с помощью ярких предметов, картинок, однако длительно сосредоточить их на чем-либо чрезвычайно трудно.

Например, В.В. Лебединский (1985) указывает, что внимание детей с задержкой психического развития почти никогда не бывает нормальным: или оно быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация. [21]

Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина (1994) говорят о том, что произвольное целенаправленное внимание у детей с задержкой психического развития всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. [25]

Г.Ф. Кумарина отмечает, что дефекты внимания детей с задержкой психического развития обнаруживаются сравнительно быстро при выполнении ими любого, даже не сложного задания. Внимание их неустойчиво, объем мал, все формы произвольного внимания, как правило, недоразвиты. [19]

Л.Н. Блинова указывает, что при задержке психического развития у ребенка очень часто отмечается невнимательность, которая проявляется в: неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном, а чаще равнодушном, отношении к заданиям, требующим напряжения, забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потери предметов, необходимых для выполнения задания. [5]

Интересные данные об особенностях внимания в учебной деятельности находим в работе Г. И. Жаренковой (1972), которая указывает на своеобразие снижения устойчивости внимания у детей в ходе урока. Причем неустойчивость внимания у разных детей проявляется по-разному; наблюдается большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность. В частности, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, затем

эти показатели неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других – максимальная концентрация внимания наступает лишь после некоторого периода деятельности, у третьих – наблюдаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания. [14]

У детей преобладает произвольная память, при которой отсутствует сознательно поставленная цель. Память ребенка этого возраста – это его интерес. К 6-7 годам в жизни ребенка возникает произвольная память, сильно развито механическое запоминание. В основе перехода от произвольного к произвольному лежит то, что ребенок постепенно учится подчинять свои действия указаниям взрослого, становятся доступными элементы логического запоминания. У детей 5-7 лет преобладает наглядно-образная память, но постепенно возникает и развивается словесно-логическая память.

У детей с задержкой психического развития память имеет свои особенности. Произвольная память менее продуктивная, чем у сверстников. Произвольное запоминание вызывает затруднения, особенно в начале заучивания. Большую роль в развитии памяти у ребенка 5-7 лет играют слуховые и зрительные впечатления. Память зависит не столько от признаков предметов, сколько от полноты восприятия. Для формирования представлений необходимо установление связей между частями, компонентами ситуации, название объектов и их свойств в слове.

Развитию памяти детей старшего дошкольного возраста способствует обучение приемам создания образа. В своем сознании дети создают образы разной степени сложности, основанные на ассоциациях и эмоциональных впечатлениях. Развитие произвольной памяти дошкольника происходит тогда, когда ребенка побуждаешь к сознательному воспроизведению своего опыта в игре, в продуктивной и речевой деятельности, при пересказе, заучивании, рассказывании, сочинении сказок. Недостаточность и замедленность восприятия в

наибольшей мере проявляются в младшем школьном возрасте, когда обнаруживаются связанные с недостатками восприятия ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам.

В наибольшей мере эти недостатки проявляются при усложнении и ухудшении восприятия, когда, например, изображения демонстрируются перевернутыми или когда уменьшается их яркость и четкость. Эти недостатки восприятия и внимания обычно и приводят к тому, что ребенок не замечает чего-то в окружающем мире, «не видит» много из того, что показывает учитель, демонстрируя наглядные пособия, картины. Поэтому демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями. Необходимо привлекать внимание детей к существенным деталям изображения, которые иначе могут остаться вне поля зрения учеников; всегда помнить о том, что у детей с задержкой психического развития замедлен процесс переработки информации. Давать на это время. В условиях кратковременного восприятия объектов или явлений многие детали остаются «несхватченными», неуиденными. причем скорость восприятия становится заметно ниже при любом отклонении от нормальных условий. такое действие оказывает малая освещенность, наличие по соседству других аналогичных предметов, частая смена сигналов. Поэтому нежелательно вывешивать на стенах класса наглядные пособия, плакаты, панно, которые не относятся к теме урока. Все лишнее целесообразно убирать или закрывать от взглядов детей. В частности, это относится к написанному на доске: не используемые в данный момент надписи лучше закрывать.

К шести-семи годам у дошкольников, развивающихся в норме, идёт процесс интенсивного формирования словесно-логического мышления, которое строится на использовании и преобразовании понятий. Однако, как отмечает Н.О. Лосский, следует помнить, что основополагающим в данном возрасте остаётся наглядно-образное мышление [24].

К концу дошкольного возраста у детей происходит формирование основных психических новообразований, существенно влияющих на структуру интеллектуальных процессов дошкольников и оптимизирующих возникновение элементов логического мышления.

Следует отметить, что первоначально мыслительные операции анализа и синтеза возникают в практической деятельности. В детском возрасте, когда ребенок осваивает мыслительные операции, проявляется его повышенный интерес к действию с предметами. Манипуляция с предметами помогает мысленному их расчленению или соединению.

В старшем дошкольном возрасте, как подчёркивает Т.Н. Овчинникова, ребенок занят разрешением всё более сложных и разнообразных задач, требующих выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий дошкольник не просто использует сформированные действия, но постоянно видоизменяет и совершенствует их, с целью получения новых результатов [31].

Старшие дошкольники учатся самостоятельно объединять представления об отдельных предметах и их свойствах, типичные для детей младшего дошкольного возраста, в еще не совершенные, однако целостные знания об окружающей действительности. В этой деятельности, как указывает Л.Ф. Обухова, важную роль играет взаимодействие всех форм мышления детей, которое выступает необходимым условием их всестороннего умственного развития [29].

1.3. Особенности развития операций мышления у дошкольников с задержкой психического развития.

Ряд исследователей, Ульенкова У.В., Егорова Т.В., Стрекалова Т.А. и другие, установили, что мышление у детей с задержкой психического развития более сохранно, чем при олигофрении, более развита способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации.[41, 13, 39]

Развитие мышления связано с взаимодействием всех психических процессов: уровнем развития внимания, уровнем развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок), уровнем развития речи, уровнем сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов).

Целостное изучение мыслительной деятельности невозможно без учета личностных качеств субъекта: «Мысль рождается, – указывает Л.С. Выготский, – не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции». В связи с этим при рассмотрении особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития нельзя опираться только на определенный уровень сформированности у них основных мыслительных операций, необходимо раскрыть стоящую за мыслью «аффективную и волевою тенденцию» [9].

Специфической особенностью мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития выступает низкий уровень познавательной активности. Недостаточно развитую познавательную активность детей с задержкой психического развития определяет большинство учёных, занимающихся изучением особенностей протекания их мыслительных процессов: мышления, памяти, внимания

(В.И.Лубовский, Л.И.Переслени, П.Б. Шошин, Т.В.Егорова, Н.Г.Поддубная, Н.А.Менчинская, З.И. Калмыкова).[25, 13, 34]

Т.В.Егорова описывает следующие наиболее важные характеристики проявления низкой познавательной активности:

- слабое проявление любознательности в процессе обучения; дети не инициативны, задают мало вопросов, а вопросы в большей мере направлены, как правило, не на раскрытие содержания какого-либо явления, а на уточнение внешних, несущественных сторон объекта;

- пассивное реагирование на ситуацию эксперимента; не проявляют готовности к решению познавательных задач, не демонстрируют заинтересованность в их решении.

У детей с задержкой психического развития все предпосылки развития мышления в той или иной мере нарушены. Дошкольники с трудом концентрируются на задании. У них нарушено восприятие, они имеют в своем багаже незначительный опыт мыслительной деятельности – все это характеризует особенности мышления ребенка с задержкой психического развития. У детей с задержкой психического развития слабо развита связная речь, искажена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития, по мнению Е.А. Стребелевой, наблюдаются во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, который проявляется в крайне низкой познавательной активности, в стремлении избегать интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, что обусловлено отсутствием потребности ставить перед собой цель, планировать действия с помощью метода эмпирических проб;

- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. слабом развитии умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с задержкой психического развития неравномерно формируются все виды мышления. Значительно проявляется отставание в словесно-логическом мышлении, наглядно-действенное мышление находится ближе к уровню нормального развития.

Отставание в развитии мыслительной деятельности наблюдается уже на уровне наглядных форм мышления, когда возникают трудности в формировании сферы образов-представлений, то есть если наглядно-действенное мышление ребенка с задержкой психического развития приближено к норме, наглядно-образное ей уже не соответствует.

Исследователи (Стрекалова Т.А., Стребелева Е.А. Ульенкова У.В. и др.) показывают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами, т.к. образы-представления недостаточно подвижны. Эти трудности проявляются в складывании сложных геометрических фигур и узоров, когда дети не в состоянии сделать полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. При этом достаточно простые узоры выполняются правильно (в отличие от умственно отсталых), так как установление подобия и тождества между простыми формами не вызывает трудности у детей с задержкой психического развития. Успешность реализации таких задач зависит не только от количества элементов в образце, но и от их расположения по отношению друг к другу. [39, 41].

Незначительные затруднения вызывают задания, в которых отсутствует наглядный образец. Очевидно, не только опора на представление, но и само мысленное воссоздание образа необходимого

объекта представляют трудность для этих детей. Об этом же говорят исследования Егоровой Т.В., обнаружившие, что успешность выполнения заданий по образцу зависит от соответствия образца складываемому изображению по размеру, обозначения на нём частей, из которых он составляется. У 25% этих детей процесс решения наглядно-практических задач происходит бессистемно и неупорядоченно при манипулировании отдельными элементами складываемого объекта [13].

Дошкольники с трудом осознают логико-грамматические структуры, выражающие пространственные отношения, им сложно представить словесный отчет при выполнении заданий, связанных с осознанием этих отношений. У детей с задержкой психического развития не наблюдается готовность к решению познавательных задач, так как они не сосредоточены и не собраны. У большинства детей с задержкой психического развития не обнаруживается готовность к интеллектуальному усилию. Характерной особенностью является несформированность познавательной, поисковой мотивации. Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Они не мотивированы на преодоление трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не показывают заинтересованности в результатах выполнения заданий.

Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач проявляется, когда дети с задержкой психического развития начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в исследованиях Н.Г. Поддубной [34].

При предъявлении инструкции к заданию многие дети не осознав суть задания, стремились быстрее получить экспериментальный материал и начинали действовать. Следует заметить, что дети с задержкой психического развития в большей мере заинтересованы в быстром

завершении работы, а не качеством выполнения задания. Дошкольник не способен анализировать условия, не осознаёт значимости ориентировочного этапа, что ведёт к появлению множества ошибок. Когда ребенок начинает обучаться, принципиально важно создать условия для того, чтобы он первоначально думал, анализировал задание. Низкая мыслительная активность проявляется в «бездумном» стиле работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети чаще всего выполняют решение задачи на интуитивном уровне, правильно давая ответ, который они не могут объяснить.

Детям с задержкой психического развития, по мнению М.С. Певзнер, также характерна стереотипность мышления, его шаблонность. Они затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия. Всё это ведет к тому, что ребенок испытывает затруднения при анализе образца, выделении главных частей, установлении взаимосвязи между частями и воспроизведении данной структуры в процессе собственной деятельности[33].

У всех детей с задержкой психического развития уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника. К шести-семи годам дети с нормальным умственным развитием, с точки зрения Н.О. Лосского, начинают самостоятельно рассуждать, делать выводы, стараются все объяснить, овладевают двумя видами умозаключений:

- индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему).
- дедукция (от общего к частному)[24].

Стрекалова Т.А. обнаружила такую особенность – дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности при

выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления, заключающийся в осуществлении вывода из двух посылок, мало доступен детям с задержкой психического развития. Чтобы дети сумели сделать вывод, им должен оказать посильную помощь взрослый, направляющий правильно их ход мыслей, акцентирующий внимание на тех зависимостях, между которыми следует установить отношения [39].

Характер мыслительной деятельности является репродуктивным, снижены способности к творческому созданию новых образов. Замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития, по мнению Е.А. Стребелевой не развивается соответствующий возрасту уровень словесно-логического мышления:

- они не выделяют существенных признаков при обобщении;
- обобщают либо по ситуативным, либо – по функциональным признакам.[38]

Сами обобщения расплывчаты, слабо дифференцированы. Например, отвечая на вопрос: "Как назвать одним словом: кресло, шкаф, кровать, стол? ", ребенок может ответить: "Это у нас дома есть", "Это все в комнате стоит", "Это все нужное человеку". Дети могут правильно сгруппировать предметы по критерию родовой принадлежности, но не могут дать группе обобщающее название, объяснить принцип классификации. При этом задания по классификации предметов выполняются на уровне речевого наглядно-образного мышления, а не конкретно-понятийного (как это должно быть в старшем дошкольном возрасте).

Наиболее доступны детям с задержкой психического развития задания на аналогии, при выполнении которых они могут опереться на образец или на свой житейский опыт. Даже сложные задачи из житейского опыта решаются лучше, чем простые, но незнакомые задания, хотя запас конкретных знаний беднее, чем в норме. При этом доминируют не

обобщенные, а разрозненные знания, базирующиеся в основном на конкретной ситуации. Дошкольники затрудняются при сравнении предметов, осуществляя сравнение по случайным признакам, при этом затрудняются в выделении признаков различия. Например, отвечая на вопрос: "Чем не похожи люди и животные?", ребенок произносит: "У людей есть тапочки, а у зверей – нет". Однако, по сравнению с умственно отсталыми детьми, дошкольники с задержкой психического развития, как указывает Е.М. Мастюкова, после оказания помощи выполняют предложенные задания на более высоком, близком к норме уровне, усваивают принцип решения задачи и переносят его на сходные задания [39].

К семи годам дети с задержкой психического развития могут:

- осуществлять классификацию предметов по наглядным признакам (цвет, форма);
- выделять материал и величину как общие признаки на элементарном уровне;
- абстрагироваться от одного признака и сознательно его противопоставлении другим на элементарном уровне;
- с трудом переключаться с одного принципа классификации на другой;
- с большим трудом осуществлять логические выводы из двух предложенных посылок.

Главным условием правильного решения интеллектуальных задач выступает овладение основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, классификацией, абстрагированием.

Особенности операций анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития, по мнению ряда авторов: В.Л. Подобеда, Е.А. Стребелевой, Т.А. Стрекаловой и др. характеризуются следующими свойствами:

Анализ:

1) трудности выделения частей из целого, увлечение мелкими деталями, не умение выделить главное, выделяют незначительные признаки;

2) затруднения в определении свойств предметов и их сравнении, не умение устанавливать связи между ними.

3) анализ объектов характеризуется меньшей полнотой и недостаточной точностью;

4) анализ проявляется в неплановности, недостаточной тонкости, односторонности;

5) несформированность антиципирующего анализа, что влияет на умение предвидеть результаты своих действий;

6) невозможность учёта мало заметных деталей;

7) наличие ошибочных вариантов и повторение одних и тех же непродуктивных действий;

8) не умение рассуждать, делать выводы; избегание ситуаций, требующих делать выводы.

Схема синтеза:

1. Несформированность антиципирующего анализа, влияющая на умение предвидеть результаты своих действий; неумение ориентироваться в задании, обдумывать и планировать предстоящую работу.

2. Трудности в пространственном оперировании образами.

3. Сложности в установлении расположения частей в объекте.

4. Затруднения мысленного объединения определенных частей, свойств объекта.

5. Сложность создания целого из частей.

6. Неумение назвать одним словом группу свойств или предметов.

При появлении ошибок ребенок, по мнению А.А. Катаевой, должен владеть элементарными приемами анализа, извлечение полезной информации по исправлению этих ошибок. Каждое последующее действие должно строиться с учетом результата предыдущего. Этот

способ играет свою определённую роль в развитии мыслительной деятельности ребенка. В связи с тем, что у детей с задержкой психического развития очень затруднен анализ ситуации, они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы.

Егорова Т.В., Жаренкова Г.И., Королько Н.И. указывают, что недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности чётко проявляется уже на ориентировочном этапе. Дошкольники часто начинают решать задачи, не проанализировав всей совокупности данных и не наметив плана решения. При выполнении несложных задач ориентировочный этап носит очень кратковременный характер, при выполнении сложных – продолжается значительно дольше. У большинства детей с задержкой психического развития этот существенный этап практически отсутствует. Неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую работу приводит к многочисленным ошибкам. [14]

Исследователи указывают на сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, сложности в пространственном оперировании образами. Дошкольники с задержкой психического развития хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач и особенно испытывают затруднения при решении вербальных задач. Они, как подчёркивает И.С. Богачек, начинают высказывание по сюжету картинки без предварительного обдумывания, это определяется отсутствием у них разнообразных предварительных размышлений по характеру изображения, и свидетельствует о несовершенстве этапа ориентировки в задании. Не в состоянии самостоятельно провести анализ и синтез исходных данных и искомого результата, найти способ его решения, дошкольники обращались за помощью к экспериментатору («А какая картинка первая? А что здесь произошло?»).

Анализ объектов у детей с задержкой психического развития характеризуется меньшей полнотой и недостаточной точностью. В результате этого дети с задержкой психического развития определяют почти в два раза меньше предметов из окружающей действительности, чем нормальные дети такого же возраста.

По мнению Ульенковой У.В., «дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы, стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи» [41].

Выводы по 1 главе

В данной главе мы изучили мышление, как психический процесс человека и операции мышления у старших дошкольников.

Так же, изучив психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с задержкой психического развития можно сделать вывод, что задержка психического развития – это состояние, характеризующееся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, имеющая тенденцию к компенсации в условиях специального обучения и воспитания. У детей с задержкой психического развития можно наблюдать отставание в развитии познавательных процессов. Отмечается снижение способности распределять и концентрировать внимание, нарушен контроль над выполняемой деятельностью, слабое развитие эмоционально-волевой сферы, а так же отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий и низкий уровень практических обобщений.

Темп мышления замедлен, туго подвержен, страдает переключаемостью с одного вида умственной деятельности на другой. Недоразвитие мышления находится в прямой связи с общим нарушением речи, поэтому словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, устанавливаются детьми с большим трудом.

На основе выше изложенного можно сделать обобщающие выводы:

1. Развитие мышления детей с задержкой психического развития обусловлено влиянием всех психических процессов: внимания, восприятия и представлений об окружающем мире, развития речи, сформированности механизмов произвольности.

2. У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими

логического мышления, обуславливая репродуктивный характер мыслительной деятельности.

3. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляются во всех компонентах структуры логического мышления:

- в дефиците мотивационного компонента, характеризующегося низкой познавательной активностью;

- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, характеризующегося отсутствием потребности ставить цели и планировать предстоящую деятельность;

- в несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения;

- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

4. Особенности основных мыслительных операций у детей с задержкой психического развития характеризуются:

а) трудностью анализа:

- в выделении частей из целого, незначительных признаков по сравнению с основными;

- в устанавливании связи между свойствами предметов и явлений;

- в точности и полноте объектов, их односторонней характеристике;

- в повторении одних и тех же непродуктивных действий;

б) трудностью синтеза:

- в неумении предвидеть результаты своих действий и планировать предстоящую работу;

- в пространственном оперировании образами;

- в мысленном объединении определенных частей, свойств объекта, создание целого из частей;

- в обозначении одним словом, группы свойств или предметов.

Глава 2. Содержание работы по развитию операций мышления детей с задержкой психического развития средствами игр и упражнений

2.1. Организация и методы проведения констатирующего эксперимента.

Целью главы II является изучение уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и разработка комплекса игр и упражнений, направленных на развитие операций мышления с учетом специфики детей с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 370 г. Челябинска». Данное образовательное учреждение находится по адресу ул. Героев Танкограда, 65А. В настоящее время детский сад посещают 266 детей. Всего в ДОУ 12 групп. Направленность групп: 5 групп общеразвивающей направленности, 5 групп компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья: 4 группы с задержкой психического развития, 1 группа компенсирующей направленности для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, детским церебральным параличом; 2 группы комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Исследование проводилось в группе «Солнышко», Группу посещает 13 детей. Каждый ребенок из группы прошел комиссию ПМПК и имеет заключение о задержке психического развития. В исследовании приняли участие 7 старших дошкольников.

Задачи констатирующего этапа работы:

1. Подобрать методики для изучения уровня развития мыслительных операций детей с задержкой психического развития.
2. Диагностировать уровень развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

На этапе диагностики мыслительных операций у старших дошкольников были использованы следующие методики:

1. Методика «Составь предложение из заданных слов». Автор: А.К. Аксенова [1]

2. Методика «Исключение четвертого лишнего» Автор: Н.Л. Белопольская [3]

3. Методика «Сложи правильно картинку». Автор: С.Д. Забрамная [15]

4. Методика «Выбери правильное слово» Автор: Т.М. Балыхина [2]

5. Методика «Назови одним словом». Автор: Л.А. Венгер [8]

6. Методика «Классификация предметов». Автор: С.Я. Рубинштейн [36]

Далее представлено описание данных методик:

1. Методика «Составь предложение из заданных слов». Автор: А.К. Аксенова

Цель: выявить особенности анализа и синтеза мыслительной деятельности.

Инструкция: испытуемому предлагается на слух 3 предложения с отдельными словами, которые он должен выстроить в логической последовательности, чтобы получить осмысленное предложение.

Варианты:

1. Мыла, на, посуду, кухне, мама. (Мама на кухне мыла посуду).

2. Праздник, детском, в, саду, завтра, будет (Завтра в детском саду будет праздник).

3. Группе, девочки, в, игрушками, играли. (Девочки играли в группе игрушками).

Обработка результатов:

0 баллов – не справился с заданием;

1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;

- 2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.
- 3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза;

Высокий – 7-9 баллов;

Средний – 4-6 баллов;

Низкий – 0-3.

2. Методика «Исключение четвертого лишнего». Автор: Н.Л.

Белопольская

Цель: исследовать умственные операции анализа и обобщения.

Испытуемым предлагаются картинки с изображением 4 предметов, один из которых не подходит к остальным по определённым признакам (величина, форма, цвет, родовая категория).

Инструкция: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним».

На решение задачи отводится 3 минуты.

Обработка данных:

- 0 баллов – не справился с заданием;
- 1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;
- 2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.
- 3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза:

Высокий – 10-12 баллов;

Средний – 6 -9 баллов;

Низкий – 0-5 .

3. Методика «Сложи правильно картинку». Автор: С.Д.

Забрамная

Цель: исследование умственной операции синтеза.

Ребёнку предлагается два варианта выполнения задания:

- сложить картинку, разрезанную на 4 части (предлагается образец целой картинки);

- сложить картинку, разрезанную на 5 частей разной конфигурации (предлагается образец целой картинки)

Обработка данных:

0 баллов – не справился с заданием;

1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;

2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.

3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза:

Высокий – 5-6 баллов;

Средний – 3- 4 балла;

Низкий – 0-2 .

4. Методика «Выбери правильное слово». Автор: Т.М. Балыхина

Цель: исследовать умственные операции анализа, обобщения, сравнения.

Инструкция: Испытуемому предлагается выбрать слово, которое подходит для характеристики названного слова из четырёх предложенных:

1. У сапога есть... (ремешок, пряжка, подошва, пуговица);

2. У дерева всегда есть ... (цветы, листья, плоды, корень);

3. Месяц зимы ... (сентябрь, январь, март, июль);

4. Столица нашей Родины ... (Ставрополь, Москва, Париж, Санкт-Петербург).

Обработка данных:

0 баллов – не справился с заданием;

1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;

2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.

3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза:

Высокий – 10-12 баллов;

Средний – 5- 9 баллов;

Низкий – 0-4.

5. Методика « Назови одним словом». Автор: Л.А. Венгер

Цель: исследовать умственные операции анализа, обобщения, сравнения.

Инструкция ребёнку предлагается подвести названные слова под более общие понятия:

1. Огурец, морковь, капуста, свёкла (овощи);
2. Зима, лето, весна, осень (времена года);
3. Скрипка, гармонь, балалайка, пианино (музыкальные инструменты);
4. Кастрюля, тарелка, ложка, чашка (посуда).

Обработка данных:

- 0 баллов – не справился с заданием;
- 1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;
- 2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.
- 3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза:

Высокий – 10-12 баллов;

Средний – 5- 9 баллов;

Низкий – 0-4.

6. Методика «Классификация предметов». Автор:

С.Я.Рубинштейн

Цель: исследовать умственные операции анализа, обобщения, сравнения.

Инструкция; ребёнку предлагается классифицировать предложенные картинки с изображением предметов по ряду признаков: форме, цвету, размеру, родовой принадлежности:

1. Геометрические фигуры (по форме).

2. Карандаши (по цвету).
3. Кубики (по размеру).
4. Игрушки (по родовой принадлежности, например животные).

Обработка данных:

- 0 баллов – не справился с заданием;
- 1 балл – справился с заданием с помощью экспериментатора;
- 2 балла – справился сам, но долго обдумывая задание.
- 3 балла справился сам и быстро.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза:

Высокий – 10-12 баллов;

Средний – 5- 9 баллов;

Низкий – 0-4.

На основе результатов методик и полученных баллов нами были разработаны критериально - уровневая шкала оценки основных мыслительных операций, которые нашли отражение в таблице 1.

№ п\п	Уровни	Баллы	Характеристика критериев
	Высокий	46-63	Понимает предъявляемую инструкцию с первого раза; легко и быстро выполняет все задания без особых усилий и помощи экспериментатора; проявляет заинтересованность в ходе выполнения разных заданий; сконцентрирован на выполнении заданий, не отвлекается.
	Средний	25-45	Не способен выполнить все задания быстро и самостоятельно; нуждается в дозированной помощи со стороны экспериментатора; на выполнение задания затрачивает много времени; не всегда сосредоточен, отвлекается, если не в состоянии сам справиться с заданием.
	Низкий	0-25	Не справляется с заданиями вообще, или выполняет с трудом, при помощи экспериментатора; долго вникает в суть инструкции и объяснений экспериментатора; не

			проявляет должного интереса к заданиям; не сосредоточен на выполнении задания, часто отвлекается или отказывается выполнять совсем.
--	--	--	---

Достоверность исследования: обеспечивалась подбором методов и методик, адекватных цели и задачам исследования, качественным и количественным анализом данных.

Таблица 2.- Результаты констатирующего эксперимента

Методики	Денис А.	Семен Б.	Миша Б.	Демид Б.	Ульяна Б.	Влада К.	Савелий Я.
1 Анализ и синтез	5 б. Средний	4 б. Средний	3 б. Низкий	7 б. Высокий	3 б. Низкий	7 б. Высокий	7 б. Высокий
2 Анализ и обобщение	7 б. Средний	6 б. Средний	6 б. Средний	8 б. Средний	6 б. Средний	10 б. Высокий	9 б. Средний
3 Синтез	4 б. Средний	2 б. Низкий	5 б. Высокий	5 б. Высокий	2 б. Низкий	5 б. Высокий	5 б. Высокий
4 анализ, обобщение, сравнение	6 б. Средний	4 б. Низкий	5 б. Средний	5 б. Средний	4 б. Низкий	6 б. Средний	9 б. Средний
5 анализ, обобщение, сравнение	10 б. Высокий	6 б. Средний	7 б. Средний	10 б. Средний	4 б. Средний	10 б. Высокий	8 б. Средний
6 анализ, обобщение, сравнение	9 б. Средний	8 б. Средний	10 б. Высокий	10 б. Высокий	5 б. Средний	9 б. Средний	9 б. Средний
Общий уровень	41 б. Средний	30 б. Средний	36 б. Средний	45 б. Средний	24 б. Низкий	47 б. Высокий	47 б. Высокий

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил сделать вывод:

14,3% - низкий уровень развития операций мышления (1 дошкольник);

57,1% - средний уровень развития операций мышления (4 дошкольника);

28,6% - высокий уровень развития операций мышления (2 дошкольника);

У 71% детей операции мышления развиты на среднем и ниже среднего уровня. Для повышения уровня развития мыслительных операции необходима планомерная и систематическая работа.

2.2. Содержание работы по развитию мыслительных операций у детей с задержкой психического развития.

На этапе формирующего эксперимента нами разработан комплекс игр и упражнений, направленный на развитие мыслительные операции у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Каждую неделю мы изучаем по две новые развивающие игры или упражнение, и потом повторяем их и закрепляем навыки.

Игры рассчитаны как на развитие мыслительных операций, так и на другие познавательные процессы (прежде всего внимание, память). Так же, он включает подвижные игры, в которые можно играть на улице или в спортивном зале.

Таблица 3. Перспективный план работы по развитию мыслительных операций.

Название развивающей игры или упражнения	Форма работы	Цели и задачи
1 месяц работы.		

1 неделя работы.		
Игра «Что не подходит?»	Индивидуально или в подгруппах.	Научить детей выделять среди нескольких предметов один предмет, отличающийся от остальных по какому-либо главному признаку, тренировать их в обосновании своего ответа полным предложением.
Игра «Подбери картинку»	Индивидуально или в подгруппах	Закрепить в речи детей обобщающие понятия: для 3-5 лет такие, как овощи, фрукты, посуда, мебель, грибы, одежда, обувь, птицы, дикие и домашние животные, игрушки; развить умение классифицировать предметы по группам и объединять их вместе одним обобщающим названием.
2 неделя работы		
Упражнение «Третий лишний»	Индивидуально. Можно провести на улице без использования материала.	Развивать обобщение способом выделения признаков.
Игра «Лишняя фигура»	Индивидуально или в подгруппах.	Научиться выделять лишний предмет, делить предметы на группы. Развитие таких операций, как анализ и синтез.
3 неделя		
Танграм	Индивидуально.	Упражнять детей в умении составлять новые геометрические фигуры из имеющихся по образцу и замыслу.
Составление геометрических фигур	Индивидуально.	Закреплять умение анализировать образец и составлять геометрические фигуры по образцу.
4 неделя		
Игра «Найди домик каждой фигуре»	Индивидуально или в подгруппах.	Формировать умение разделять фигуры по форме.
Игра «Перейди через болото».	Индивидуально или в подгруппах.	Формировать умение выделять названные признаки у фигур, нарисованных на листе бумаги; выделять такие признаки, как форма и цвет.
2 месяц		
1 неделя		

Упражнение: выложить из геометрических фигур предметы.	В подгруппах.	Развивать умение конструировать по образцу, либо по словесной инструкции
Упражнение «Выложи из счётных палочек».	Индивидуально или в подгруппах.	1. Умение соотносить свою работу с образцом, закреплять приёмы анализа и синтеза. 2. На основе конструирования из счётных палочек развивать приём умственных действий – синтез. 3. На основе приёма анализа развивать синтетические умения.
2 неделя.		
Игра «Один — много»	Игра подвижная на улице, либо в спортивном зале, с мячом	Развивать быстроту мышления.
Игра «Назови соседей»	Игра с мячом, в зале, либо на улице.	Развивать скорость мыслительных процессов.
3 неделя.		
Игра «Главное и второстепенное»	Играть можно в парах, а можно в небольших группах.	Развивать операции анализа.
Упражнение «продолжи ряд»	Играть можно в группе или устно, на улице	Развивать операции классификации, обобщения.
4 неделя		
Игра «Чудесный мешочек».	Играть можно так же в группе или на улице, со всеми детьми	Развивать такую мыслительную операцию как сравнение.
3 месяц		
1 неделя		
Игра «Назови всех одним словом»	Индивидуально.	Закреплять у детей умение объединять подходящие предметы в группу и называть их одним обобщающим понятием.
Игра «Подбери по форме»	Индивидуально или в подгруппах	Закрепить у детей понятие об основных геометрических формах: круг, квадрат, треугольник (3-4 года), плюс овал, прямоугольник (5 лет), соотносить с ними окружающие предметы.
2 неделя		
Игра «Расставим картинки по порядку»	Индивидуально	Развивать логичность мышления, умение располагать картинки последовательно в зависимости от их признаков.
Игра «Разложи по	Индивидуально.	Закреплять у детей понятие о размере

размеру»		предметов.
3 неделя		
Игра «Угадай по контуру»	Индивидуально.	Развивать пространственные представления детей, научить их узнавать предметы по внешним очертаниям.
Игра «Полезные и вредные продукты»	В группе.	Развивать умение разделять предметы по группам, так же формировать представления о правильной и вредной пище.
4 неделя		
Упражнение «Найди ошибки и их прокомментируй»		Развивать внимание, закреплять умение находить лишнее.
Игра «Что перепутано?»		Научить детей рассуждать и сопоставлять возможное и невозможное, находить на картинках ситуации, которых не бывает в жизни, развить связную речь детей.

Выводы по 2 главе

Для исследования уровня развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был подобран комплекс методик.

1. Методика «Составь предложение из заданных слов». Автор: А.К. Аксенова

2. Методика «Исключение четвертого лишнего». Автор: Н.Л. Белопольская

3. Методика «Сложи правильно картинку». Автор: С.Д. Забрамная

4. Методика «Выбери правильное слово». Автор: Т.М. Балыхина

5. Методика « Назови одним словом». Автор: Л.А. Венгер

6. Методика « Классификация предметов». Автор: С.Я. Рубинштейн

Констатирующий эксперимент позволил сделать вывод:

14,3% - низкий уровень развития операций мышления (1дошкольник);

57,1% - средний уровень развития операций мышления (4 дошкольника);

28,6% - высокий уровень развития операций мышления (2 дошкольника);

У 71% детей операции мышления развиты на среднем и ниже среднего уровня. Для повышения уровня развития мыслительных операции необходима планомерная и систематическая работа.

Для повышения уровня мыслительных операций был разработан календарно-тематический план развивающих игр и упражнений на 3 месяца.

Заключение

Целью выпускной квалификационной работы выступало теоретическое изучение проблемы исследования и разработка комплекса развивающих игр и упражнений как средство развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.

При решении поставленных в исследовании задач мы провели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который показал, что задержка психического развития – это состояние, характеризующееся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, имеющая тенденцию к компенсации в условиях специального обучения и воспитания.

У детей данной категории наблюдается отставание в развитии всех видов мышления, а именно: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; также имеются нарушения развития операций мышления. Различают 4 варианта задержки психического развития (ЗПР конституционального происхождения, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психического происхождения, ЗПР церебрально-органического генеза). Представленные клинические типы наиболее стойких форм задержки психического развития в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. Темп мышления замедлен, туго подвержен, страдает переключаемостью с одного вида умственной деятельности на другой.

Мы сделали обобщающие выводы:

1. Развитие мышления детей с задержкой психического развития обусловлено влиянием всех психических процессов: внимания, восприятия

и представлений об окружающем мире, развития речи, сформированности механизмов произвольности.

2. У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления, обуславливая репродуктивный характер мыслительной деятельности.

3. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляются во всех компонентах структуры логического мышления:

- в дефиците мотивационного компонента, характеризующегося низкой познавательной активностью;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, характеризующегося отсутствием потребности ставить цели и планировать предстоящую деятельность;
- в несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

4. Особенности основных мыслительных операций у детей с задержкой психического развития характеризуются:

- а) трудностью анализа:
 - в выделении частей из целого, незначительных признаков по сравнению с основными;
 - в установлении связи между свойствами предметов и явлений;
 - в точности и полноте объектов, их односторонней характеристике;
 - в повторении одних и тех же непродуктивных действий;
- б) трудностью синтеза:
 - в неумении предвидеть результаты своих действий и планировать предстоящую работу;
 - в пространственном оперировании образами;

- в мысленном объединении определенных частей, свойств объекта, создание целого из частей;

- в обозначении одним словом, группы свойств или предметов.

Исходя из результатов диагностики, проведенной на базе МБДОУ «ДС № 370 г. Челябинска», в группе «Солнышко» компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья, был сделан вывод, что у:

14,3% - низкий уровень развития операций мышления (1 дошкольник);

57,1% - средний уровень развития операций мышления (4 дошкольника);

28,6% - высокий уровень развития операций мышления (2 дошкольника);

У 71% детей операции мышления развиты на среднем и ниже среднего уровня.

Для повышения уровня развития мыслительных операции нами был разработан календарно-тематический план развивающих игр и упражнений на 3 месяца.

Таким образом, поставленные цели и задачи работы достигнуты.

Список использованных источников.

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– 185С.
3. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний). Руководство по использованию + Стимульный материал / Издательство: "Когито-Центр", 2009. – 30с.
4. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Изд-во УРАО, 1999. - 146с.(22)
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. / Л.Н. Блинова – М.: Издательство НЦ ЭНАС, - 2003. - 136с.
6. Блонский П.П. Память и мышление / СПб.: Питер, 2001. — 288с.
7. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов – Изд-во "Смысл". Москва, 1998 – 685с.
8. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / М.: Педагогика, Издательство «Педагогика» 1986. — 224с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии Собр. Соч., т.5. – М., 2003.
10. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий //Психологическая наука в СССР. - Т.1. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 445с.
11. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480с.

12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/В. В. Давыдов. — М., 1996.
13. Егорова Т.В. Цымбалюк А.Н. Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР – М., 1973г. С. 28-40.
14. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности / Дети с ЗПР. - М.: Педагогика, 1984. – 151с.
15. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей": Пособие для психолого-педагогических комиссий. / М.: Владос, 2003 - 32 с.
16. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., «Просвещение», 1968 - 175с.
17. Запорожец А. В. Избранные психологические труды, в 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко.- М.: Педагогика, 1986.- 320с.
18. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: «Академия», 2002.
19. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э., Вьюнкова Ю.Н. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Изд-во: ИЦ "Академия" - 2003 – 320с.
20. Крысько В. Г. Психология и педагогика: учебник для бакалавров для академического бакалавриата / В. Г. Крысько. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 471с.
21. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 168с.
22. Леви-Брюль Люсьен / под ред. Д. Д. Соломоновича - Издательство: Академический проект / 2020. – 430с.
23. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е исправл. Издание. – М.: Смысл, 2013.-488с.

24. Лосский Н.О. О детском мышлении // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – 135 с.
25. Лубовский В.И., Переслени Л.И. и др. Обучение детей с задержкой психического развития. - М.: Просвещение, 1981. - 119с.
26. Лутомян Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1977. – 18с.
27. Люблинская А. А. Вопросы мышления детей // Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена / 1962. – 247с.
28. Немов Р. С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии - «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004 - 688с.
29. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374с.
30. Обухова Л. Ф. Формирование элементов научного мышления у ребенка — М. : Изд-во Московского университета, 1972. — 23с.
31. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
32. Павлов И.П. Полн. собр. соч. 2-е изд. Т. 3. Кн. 2. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951б. – 438с.
33. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1980. – № 3. – С. 21-28.
34. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР // Дефектология. – 1980. – №4. – С. 15-22
35. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии: В 2т. – М.: Педагогика, 1989.
36. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике / Изд-во Института Психотерапии, 2010 г. – 224с.

37. Савина Е.А. Введение в психологию. Курс лекций /Главный редактор А.П. Олейникова - М: «Прометей» МПГУ, 1998. — 252с.
38. Стребелева Е.А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагога-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 184с.
39. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР // Дефектология. – 1982. – № 4. С. 8-14.
40. Тихомиров О.К. Психология мышления. Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002.
41. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., Педагогика 1990.
42. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения/ М.: АРКТИ, 2001. — 224с.