**Содержание**

Введение

Глава I Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

1.1 Понятие задержки психического развития

1.2 Классификации задержки психического развития

1.3 Диагностика задержки психического развития

1.4 Особенности личности детей с задержкой психического развития

Глава II Познавательная деятельность дошкольников

2.1 Когнитивное развитие в дошкольном возрасте детей с нормальным психическим развитием

2.1.1 Предметная деятельность и игра

2.1.2 Восприятие, внимание и память дошкольника

2.1.3 Воображение, мышление и речь дошкольников

2.2 Познавательная деятельность детей с задержкой психического развития

2.2.1 Особенности памяти, внимания, восприятия при ЗПР

2.2.2 Особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР

Заключение

Список литературы

# Введение

По данным различных исследований, в России до 30% детей младшего школьного возраста имеют проблемы в обучении и не справляются с требованиями школьной программы. Это дети – в целом нормальные: с нормальным слухом и зрением, отсутствием умственной отсталости, заметных дефектов речи и опорно-двигательного аппарата. Они испытывают значительные трудности в учебе из-за повышенной утомляемости, неустойчивого внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления и речи.

Увеличение числа таких детей отмечается во всем мире, поэтому проблема трудности в обучении стала одной из актуальных психолого-педагогических проблем сегодняшнего времени. Исходя из этого, можно считать тему курсовой «Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР» актуальной.

В зависимости от подхода к изучению этих детей в разных странах их называют по - разному: «детьми с трудностями в обучении», «детьми с пониженной обучаемостью», «отстающими в учении», «детьми со специфическими трудностями в обучении» и др. В США долгое время проблемами таких детей занимались медики, и они называли их «дети с минимальными повреждениями мозга». В Германии использовался термин «дети с нарушениями поведения», так как трудности в обучении у детей часто сопровождаются проблемами в поведении: невыполнением требований взрослых, эмоциональной неустойчивостью, срывами и др.

Как показывают исследования, большую часть детей, испытывающих трудности в обучении, составляют дети с задержкой психического развития, которые по степени сформированности некоторых психических функций не соответствуют своему возрасту, а как бы находятся на более ранних стадиях развития. Характерным признаком таких детей является незрелость эмоционально-волевой сферы, из-за чего они в 6 лет не способны в течение более или менее длительное время (30-35 минут) быть внимательными, сосредоточенными и сконцентрированными на какой-то деятельности[[1]](#footnote-1).

Развитие психики ребёнка в отечественной и зарубежной психологии понимается как исключительно сложный, противоречивый процесс, подчиненный взаимодействию многих факторов. Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

В рамках психолого-педагогических исследований накоплен значительный материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны, от умственно отсталых детей[[2]](#footnote-2).

Цель работы: Проанализировать особенности познавательной деятельности детей с ЗПР.

Задачи:

* 1. Изучить психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.
	2. Рассмотреть когнитивное развитие в дошкольном возрасте детей с нормальным психическим развитием.
	3. Проанализировать познавательную деятельность детей с задержкой психического развития.
	4. Сделать выводы.

# Глава I Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

##

## 1.1 Понятие задержки психического развития

Задержка психического развития (ЗПР), вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

Причины возникновения ЗПР: органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, в связи с патологией беременности и родов; хронические соматические заболевания; конституциональные (наследственные) факторы; неблагоприятные условия воспитания (ранняя депривация, плохой уход, безнадзорность и др.)[[3]](#footnote-3).

##

## 1.2 Классификации задержки психического развития

М.С. Певзнер и Т.А. Власовой (1966, 1971) были выделены две основные формы задержки психического развития: 1) ЗПР, обусловленная психофизическим и психическим инфантилизмом; 2) ЗПР, обусловленная длительными астеническими состояниями, возникшими на ранних этапах развития ребёнка.

С.С. Мнухин (1968) предлагал определять подобные состояния термином «резидуальная церебрастения с западением школьных навыков».

К.С. Лебединской (1982), исходя из этиологического принципа, было описано 4 основных варианта ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза.

Международные классификации болезней 9-го и 10-го пересмотра дают более обобщённые определения этих состояний: «специфическая задержка психического развития» и «специфическая задержка психологического развития», включающие парциальное (частичное) недоразвитие тех или иных предпосылок интеллекта с последующими трудностями формирования школьных навыков (чтение, письмо, счёт).

ЗПР, связанная с сенсорной депривацией при врождённых или рано приобретённых нарушениях зрения, слуха, речи (алалия), при детском церебральном параличе, аутизме, рассматривается отдельно в структуре соответствующих нарушений развития.

##

## 1.3 Диагностика задержки психического развития

Родители большей частью обращаются к врачу или психологу, когда детям исполняется 7-9 лет, с проблемами школьной неуспеваемости и дезадаптации, с обострением прежних или возникновением новых нервно-психических расстройств. Однако диагностика ЗПР и выявление детей «группы риска» возможны гораздо раньше в связи с замедленностью темпа развития моторики, речи, несвоевременностью смены фаз игровой деятельности, повышенной эмоциональной и двигательной возбудимостью, нарушениями внимания и памяти, при трудностях усвоения программы подготовительной группы детского сада.

Основные диагностические признаки ЗПР (клинико-психологические синдромы):

А. Незрелость эмоционально-волевой сферы - синдром психического инфантилизма: 1) преобладание игровых интересов над познавательными; 2) эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, конфликтность либо неадекватная весёлость и дурашливость; 3) неумение контролировать свои действия и поступки, некритичность, эгоизм; 4) отрицательное отношение к заданиям, требующим умственного напряжения, нежелание подчиняться правилам.

Б. Нарушение интеллектуальной работоспособности в связи с дисфункцией вегетососудистой регуляции - синдром церебральной астении (церебрастенический синдром): 1) повышенная утомляемость; 2) по мере утомляемости - нарастание психической медлительности либо импульсивности; ухудшение концентрации внимания, памяти; немотивированные расстройства настроения, слезливость, капризность и т.п.; вялость, сонливость либо двигательная расторможенность и болтливость, ухудшение почерка; 3) повышенная чувствительность к шуму, яркому свету, духоте, головные боли; 4) неравномерность учебных достижений.

В. Энцефалопатические расстройства: 1) неврозоподобный синдром (страхи, тики, заикание, нарушение сна, энурез и пр.); 2) стойкие расстройства поведения - синдром повышенной аффективной и двигательной возбудимости; психопатоподобный синдром (эмоциональная взрывчатость в сочетании с агрессивностью; лживость, расторможенность влечений и пр.); 3) эпилептиформный синдром (судорожные припадки, специфические особенности аффективной сферы и пр.); 4) апатико-адинамический синдром (вялость, безразличие, заторможенность и пр.).

Г. Нарушения предпосылок интеллекта: 1) недостаточность тонкой моторики рук; нарушения артикуляционной и графо-моторной координаций (нарушение каллиграфии); 2) зрительно-пространственные нарушения: нестойкость графического образа цифр и букв, зеркальность и перестановки их при чтении и написании; трудности ориентации в пределах тетрадного листа; 3) нарушение звуко-буквенного анализа и звуковой структуры слов; 4) трудности усвоения логико-грамматических конструкций языка, ограниченность словарного запаса; 5) нарушение зрительной, слуховой, слухо-речевой памяти; 6) трудности концентрации и распределения внимания, фрагментарность восприятия.

Отличие от олигофрении: для ЗПР характерна не тотальность, а мозаичность нарушений мозговых функций, т.е. недостаточность одних функций при сохранности других, несоответствие потенциальных познавательных способностей и реальных школьных достижений.

Важным диагностическим признаком для отграничения от олигофрении является возможность принимать и использовать помощь, усваивать принцип решения заданной интеллектуальной операции и переносить его на аналогичные задания.

Виды коррекционной помощи: актуализация мотива действия, создание эмоциональных игровых ситуаций; организация внимания и усиление речевого контроля; уменьшение объёма и темпа работы. Долговременные виды помощи: формирование произвольных форм деятельности, тренинг функционально незрелых и ослабленных функций (тонкой моторики, зрительно-пространственного и слухового восприятия, слухо-речевой памяти, слухо-двигательной и зрительно-двигательной координаций и т.д.).

Прогноз психического развития и успешность обучения детей в значительной степени определяются ранней диагностикой ЗПР, своевременным лечением нервно-психических расстройств, организацией соответствующих коррекционно-развивающих мероприятий в дошкольном и школьном возрасте, благоприятным психологическим климатом в семье.

##

## 1.4 Особенности личности детей с задержкой психического развития

У детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а так же непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т. д.).

Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а так же низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

У дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей рассматриваемой группы выступает несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны.

Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе.

# Глава II Познавательная деятельность дошкольников

##

## 2.1 Когнитивное развитие в дошкольном возрасте детей с нормальным психическим развитием

###

### 2.1.1 Предметная деятельность и игра

Игра — основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от трех до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу. С этим же возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода:

1. младший дошкольный возраст (3—4 года),
2. средний дошкольный возраст (4—5 лет),
3. старший дошкольный возраст (5—6 лет).

Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один - два года.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, память, воображение, мышление и двигательные способности. Сюжетно-ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к среднему периоду дошкольного детства игры становятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности — ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать. Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные темы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собственному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, — это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т. п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть люди, взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы. В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характера, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменяются условными, и возникает так называемая символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отведенной ему роли может символически представлять и различные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Ряд игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно, или лишь обозначается словами.

Особая роль отводится в игре точному соблюдению правил и отношений, например субординационных. Здесь впервые появляется лидерство, у детей начинают развиваться организаторские умения и навыки.

Кроме игр, включающих реальные практические действия с воображаемыми предметами и ролями, символической формой игровой индивидуальной деятельности является рисование. В него постепенно все более активно включаются представления и мышление. От изображения того, что он видит, ребенок со временем переходит к рисованию того, что знает, помнит и придумывает сам.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструкторская, игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Среди разнообразных видов творческой деятельности, которой любят заниматься дети дошкольного возраста, большое место занимает изобразительное искусство, в частности детское рисование. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно, судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения и мышления. В рисунках дети стремятся передавать свои впечатления и знания, получаемые из внешнего мира. Рисунки могут существенно меняться в зависимости от физического или психологического состояния ребенка (болезнь, настроение и т. п.). Установлено, что рисунки, выполненные больными детьми, во многом отличаются от рисунков здоровых детей.

Важное место в художественно-творческой деятельности дошкольников занимает музыка. Детям доставляет удовольствие прослушивание музыкальных произведений, повторение музыкальных рядов и звуков на различных инструментах. В этом возрасте впервые зарождается интерес к серьезным занятиям музыкой, который в дальнейшем может перерасти в настоящее увлечение и способствовать развитию музыкального дарования. Дети учатся петь, выполнять разнообразные ритмические движения под музыку, в частности танцевальные. Пение развивает музыкальный слух и вокальные способности.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка. Это — сотрудничество со сверстниками, со взрослыми, игры, общение и совместный труд. На протяжении дошкольного детства последовательно совершенствуются следующие основные виды деятельности детей: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд. Примерно за год или два до поступления в школу к названным видам деятельности добавляется еще один — учебная деятельность, и ребенок 5—6 лет практически оказывается вовлеченным по меньшей мере в семь-восемь различных видов деятельности, каждый из которых специфически интеллектуально и морально развивает его.

###

### 2.1.2 Восприятие, внимание и память дошкольника

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л. А. Венгером и описан следующим образом[[4]](#footnote-4). Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т. е. в период времени от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяется и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. На первом этапе процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. На этом этапе, который ставит перед ребенком новые перцептивные задачи, непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, которые должны быть сделаны для формирования адекватного образа. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются так называемые сенсорные эталоны, которые также выступают во внешней, материальной форме. С ними ребенок имеет возможность сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним.

На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Эти действия осуществляются теперь при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами. На данном этапе, пишет Л. А. Венгер, дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью развернутых ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза. На третьем этапе перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние, эффекторные звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс по-прежнему активен, но протекает внутренне, в основном только в сознании и на подсознательном уровне у ребенка. Дети получают возможность довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. В результате всего этого внешнее перцептивное действие превращается в умственное.

По Л. А. Венгеру, основу способностей, связанных с восприятием, составляют перцептивные действия. Их качество зависит от усвоения ребенком специальных систем перцептивных эталонов. Такими эталонами при восприятии, например, формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета — спектральная гамма, при восприятии размеров — принятые для их оценки физические величины. Совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий обеспечивает прогрессивное изменение восприятия с возрастом, т. е, приобретение им большей точности, расчлененности и других важных качеств. Усвоение перцептивных действий ведет за собой развитие других способностей. Среди разнообразных перцептивных действий есть такие, от которых зависит совершенствование общих познавательных способностей детей, а также такие, формирование и усвоение которых помогает развитию детских художественно-творческих способностей.

Наряду с развитием восприятия в дошкольном возрасте идет процесс совершенствования внимания. Характерной особенностью внимания ребенка раннего дошкольного возраста является то, что оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т. е. фактически не является произвольным. Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью. Обычно в онтогенезе становление произвольного внимания в его элементарных формах предшествует появлению феномена эгоцентрической речи. На первых этапах перехода от внешне определяемого к внутренне детерминированному вниманию, т. е. перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. Дошкольник раннего возраста в состоянии произвольно управлять своим вниманием, если в поле его зрения оказываются сигналы, указывающие ему на то, что необходимо удерживать в поле внимания. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4-5-летнего возраста просить постоянно говорить или называть вслух то, что он должен держать в сфере своего внимания, то ребенок будет вполне в состоянии произвольно и в течение достаточно длительного времени удерживать свое внимание на тех или иных объектах или их деталях.

От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам. Младшие дошкольники обычно рассматривают привлекательные для них картинки не более 6-8 с, в то время как старшие дошкольники способны сосредоточивать внимание на одном и том же изображении в два-два с половиной раза дольше, от 12 до 20 с. То же самое касается времени занятий одной и той же деятельностью у детей разного возраста. В дошкольном детстве уже наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые, причем разница в устойчивости их внимания может достигать полутора-двух раз.

Развитие памяти в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. 3. М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредствованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам[[5]](#footnote-5). В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей трех-четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т. е. без специального обучения мнемическим операциям, являются непроизвольными. В старшем дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем вне ее. Однако у самых маленьких, трехлетних детей и в игре продуктивность запоминания сравнительно низкая. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то сознательно запомнить или припомнить, отчетливо выделяются в деятельности ребенка 5-6 лет, причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К концу дошкольного возраста, т. е. к 6-7 годам, процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Его внутренним, психологическим признаком является стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале.

Различные процессы памяти развиваются с возрастом у детей неодинаково, причем одни из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. От интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности зависит развитие у него процессов памяти.

Переход от непроизвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с какой информация извлекается из долговременной памяти и переводится в оперативную, а также объем и время действия оперативной памяти. Установлено, что трехлетний ребенок может оперировать только одной единицей информации, находящейся в настоящий момент времени в оперативной памяти, а пятнадцатилетний — семью такими единицами.

С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок. Из 12 предъявленных картинок ребенок в возрасте 4 лет, например, узнает все 12, но способен воспроизвести только две или три, в то время как 10-летний ребенок, узнав все картинки, в состоянии воспроизвести 8 из них.

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трех лет (имеются в виду воспоминания взрослых людей, связанные с детством). Было установлено, что почти 75% первых детских припоминаний приходится на возраст от трех до четырех лет. Это значит, что к данному возрасту, т. е. к началу раннего дошкольного детства, у ребенка складывается долговременная память и ее основные механизмы. Одним из них является ассоциативная связь запоминаемого материала с эмоциональными переживаниями. Запечатляющая роль эмоций в долговременной памяти начинает проявлять себя, по-видимому, уже в начале дошкольного возраста.

У детей раннего дошкольного возраста доминирует непроизвольная, зрительно-эмоциональная память. В некоторых случаях у лингвистически или музыкально одаренных детей неплохо развитой оказывается и слуховая память. Совершенствование произвольной памяти у дошкольников тесно связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Множество таких задач естественно возникает в игровой деятельности, поэтому разнообразные детские игры предоставляют ребенку богатые возможности для развития его памяти. Произвольно запоминать, помнить и припоминать материал в играх могут уже дети 3-4-летнего возраста.

У большинства нормально развивающихся детей младшего и среднего дошкольного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память. Эти дети сравнительно легко запоминают и без особых усилий воспроизводят виденное, слышанное, но только при условии, если оно вызвало у них интерес и сами дети были заинтересованы в том, чтобы что-то запомнить или припомнить. Благодаря такой памяти дошкольники быстро совершенствуют речь, научаются пользоваться предметами домашнего обихода, неплохо ориентируются в обстановке, узнают виденное или слышанное.

Было показано, что развитие памяти тесно соотносится с развитием мышления у детей. Установлено, например, что прогресс операциональных структур интеллекта оказывает положительное воздействие на мнемические процессы ребенка. В одном из экспериментов детям в возрасте от 3 до 8 лет показывали 10 различных деревянных брусков, выложенных в один ряд по длине, и просили просто посмотреть на этот ряд. Неделю, а затем и месяц спустя им предлагали выложить этот же ряд по памяти. Первым интересным результатом этого эксперимента было то, что уже через неделю младшие дошкольники фактически не могли вспомнить последовательность брусков, но тем не менее пытались восстановить ее, выбирая один из следующих вариантов расположения элементов ряда:

а) выбор нескольких равных между собой брусков,

б) выбор длинных и коротких брусков,

в) составление групп из коротких, средних и длинных брусков,

г) воспроизводство логически правильной, но чересчур короткой последовательности,

д) составление полной исходной упорядоченной серии.

Следующий результат состоял в том, что через шесть месяцев без всяких новых предъявлений запоминаемого материала память у детей спонтанно улучшилась в 75% случаев. Те из детей, кто находился на уровне (а), перешли к построению серии по типу (б). Многие с уровня (б) перешли на (в) или даже на (г). С уровня (в) дети переходили на следующий и т. д.

При помощи механических повторений информации дети в старшем дошкольном возрасте могут неплохо ее запоминать. У них появляются первые признаки смыслового запоминания. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше, чем без такой работы. Хорошо развита у детей данного возраста эйдетическая память.

###

### 2.1.3 Воображение, мышление и речь дошкольников

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других (символическая функция). Дальнейшее развитие воображение получает в играх, где символические замены совершаются довольно часто и с помощью разнообразных средств и приемов.

О развитости детского воображения в дошкольном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества, в частности поделок и рисунков.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает репродуктивное воображение, механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов. Это могут быть впечатления, полученные ребенком в результате непосредственного восприятия действительности, прослушивания рассказов, сказок, просмотра видео- и кинофильмов. В данном типе воображения еще мало точного сходства с реальностью и нет инициативного, творческого отношения к образно воспроизводимому материалу. Сами образы-воображения такого типа восстанавливают действительность не на интеллектуальной, а в основном на эмоциональной основе. В образах обычно воспроизводится то, что оказало на ребенка эмоциональное впечатление, вызвало у него вполне определенные эмоциональные реакции, оказалось особенно интересным. В целом же воображение детей-дошкольников является еще довольно слабым. Маленький ребенок, например трехлетка, не в состоянии еще полностью восстановить картину по памяти, творчески ее преобразовать, расчленить и использовать далее отдельные части воспринятого как фрагменты, из которых можно сложить что-либо новое. Для младших детей-дошкольников характерно неумение видеть и представлять вещи с точки зрения, отличной от их собственной, под иным углом зрения. Если попросить ребенка-шестилетку расположить предметы на одной части плоскости так же, как они расположены на другой ее части, повернутой к первой под углом в 90°, то это обычно вызывает большие трудности для детей данного возраста. Им сложно мысленно преобразовывать не только пространственные, но и простые плоскостные изображения. В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в творчески ее преобразующее. Оно соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Деятельность детей в результате приобретает осознанный, целенаправленный характер. Главным видом деятельности, где проявляется творческое воображение детей, совершенствуются все познавательные процессы, становятся сюжетно-ролевые игры.

Воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. О. М. Дьяченко показала, что детское воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы[[6]](#footnote-6). Так же как восприятие, память и внимание, воображение из непроизвольного (пассивного) становится произвольным (активным), постепенно превращается из непосредственного в опосредствованное, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны. К концу дошкольного периода детства у ребенка, чье творческое воображение развилось достаточно быстро (а такие дети составляют примерно одну пятую часть детей этого возраста), воображение представлено в двух основных формах: а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком, некоторой идеи и б) возникновение воображаемого плана ее реализации.

Помимо своей познавательно-интеллектуальной функции воображение у детей выполняет еще одну, аффективно-защитную роль. Оно предохраняет растущую, легко ранимую и слабо защищенную душу ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и травм. Благодаря познавательной функции воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. Эмоционально-защитная роль воображения состоит в том, что через воображаемую ситуацию может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов, которое трудно обеспечить при помощи реальных практических действий.

У детей дошкольного возраста обе важные функции воображения развиваются параллельно, но несколько по-разному. Начальный этап в развитии воображения можно отнести к 2,5-3 годам. Именно в это время воображение как непосредственная и непроизвольная реакция на ситуацию начинает превращаться в произвольный, знаково опосредствованный процесс и разделяется на познавательное и аффективное. Познавательное воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова. Аффективное воображение складывается в результате образования и осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершаемых поступков.

На первом этапе развития воображение связано с процессом «опредмечивания» образа действием. Через этот процесс ребенок научается управлять своими образами, изменять, уточнять и совершенствовать их, а следовательно, регулировать свое собственное воображение. Однако планировать его, заранее составлять в уме программу предстоящих действий он еще не в состоянии. Данная способность у детей появляется лишь к 4—5 годам.

Детское аффективное воображение с возраста 2,5-3 года – 4-5 лет развивается по несколько иной логике. Вначале отрицательные эмоциональные переживания у детей символически выражаются в героях услышанных или увиденных ими сказок. Вслед за этим ребенок начинает строить воображаемые ситуации, которые снимают угрозы его «Я». Наконец, на третьем этапе развития этой функции воображения возникают замещающие действия, которые в результате своего осуществления способны снять возникшее эмоциональное напряжение; формируется и начинает практически действовать механизм проекции, благодаря которому неприятные знания о себе, собственные отрицательные, нравственно и эмоционально неприемлемые качества и поступки начинают ребенком приписываться другим людям, окружающим предметам и животным. К возрасту около 6—7 лет развитие аффективного воображения у детей достигает того уровня, когда многие их них оказываются способными представлять и жить в воображаемом мире.

Сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют также развитие мышления, в первую очередь наглядно-образного. Его становление и совершенствование зависят от развитости у ребенка воображения. Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. На втором этапе предметы непосредственно замещаются их образами и отпадает необходимость практического действования с ними. Главные линии развития мышления в дошкольном детстве можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, — нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т. е. к возрасту около 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

Н. Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста[[7]](#footnote-7). Эти этапы следующие:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.
2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя и речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.
3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи.
4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе — память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.
5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.
6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н. Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач»[[8]](#footnote-8). При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим). Как же идет этот специфический процесс?

Трех-четырехлетний ребенок может использовать слова, которые мы, взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называем понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию рече-мыслительного развития детей, ограничив ее 2—7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с пользованием понятиями, по крайней мере в их начальной, конкретной форме[[9]](#footnote-9).

Развитие понятий идет параллельно с развитием процессов мышления и речи и стимулируется тогда, когда они начинают соединяться друг с другом. Для того чтобы лучше понять динамику развития понятий, наряду со знанием развития мышления необходимо иметь представление о соответствующей линии самостоятельного речевого развития. В дошкольном детстве (3—7 лет) речь ребенка становится более связной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста, здесь уступает место контекстной речи, понимание которой слушающим не требует соотнесения высказывания с ситуацией. У дошкольника по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи — развернутое монологическое высказывание. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи.

Особый интерес для понимания того, как идет процесс развития внутренней речи — именно она является «носителем» понятий, — представляет анализ появления, динамики преобразования и исчезновения так называемой эгоцентрической речи. Поначалу эта речь, обслуживающая автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане, органически вплетена в процесс деятельности на всем его протяжении. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных ее моментах и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. Когда же этап планирования становится внутренним (это обычно происходит к концу дошкольного детства), эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней речью.

В то время, когда появляется эгоцентрическая речь, ребенок по уровню своего интеллектуального развития еще не способен к усвоению правил речевого поведения в диалоге, доступных любому взрослому. У дошкольников 4-5-летнего возраста — того, на котором Ж. Пиаже был выявлен и исследован феномен эгоцентрической речи, еще нет способности осуществлять «рефлексию в коммуникации» и децентрировать свою позицию, т. е. расширить познавательную перспективу до границ понимания и учета позиции другого человека в диалогическом общении. Ребенок этого возраста не имеет еще навыков пользования прагматикой, им усвоены лишь верхние пласты социализированной речи — грамматика и лексика. «Ребенок как носитель «врожденной грамматики» не умеет общаться в реальных ситуациях, несмотря на все свои знания синтаксиса, морфологии, лексики и поражающую воображение психолингвистов скорость их приобретения»[[10]](#footnote-10). Язык, как считает автор этой цитаты, с правилами его функционирования ребенок усваивает в онтогенезе даже несколько раньше, чем речь, выступающую как способность практического пользования языком. По отношению к лексике, морфологии, грамматике формирование прагматики — правил коммуникативного, социально-психологического поведения в диалоге — запаздывает. Отсюда и эгоцентричность практически уже сформированной в своих основных лингвистических свойствах речи. Ребенок не умеет психологически воздействовать с помощью речи на собеседника, и взрослому кажется, что он и не пытается это делать. Пользуясь речью и зная многие слова, ребенок еще долгое время не осознает слова как слова, что-то обозначающие, но существующие отдельно как системы символов.

Следующий шаг в осознании и расчленении детьми речевого потока связан с выделением в предложении субъекта и предиката со всеми относящимися к ним словами и нерасчлененным восприятием того, что находится внутри их. Например, на вопрос: «Сколько слов в предложении «Маленькая девочка ест сладкую конфету»?» ребенок-дошкольник может ответить: «Два». Когда его просят назвать первое слово, он произносит: «Маленькая девочка». На просьбу назвать второе слово отвечает: «Ест сладкую конфету».

Далее дети начинают постепенно выделять остальные члены предложения и части речи, кроме союзов и предлогов, и, наконец, многие из них к концу дошкольного детства оказываются в состоянии выделить и назвать все части речи и члены предложения.

К 4—5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка без особых затруднений и без специального обучения. К 6 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14 000 слов. Он уже владеет словоизменением, образованием времен, правилами составления предложения. Речь четырехлетнего ребенка уже включает сложные предложения.

Появляются первые развернутые формы диалогической речи. Беседуя друг с другом, дети адресуют друг другу свои высказывания. Между тремя и пятью годами возрастает частота правильных ответов на специальные вопросы. Слова «этот», «тот», «там» дети начинают употреблять еще на втором году жизни. Однако полное понимание этих слов приходит к ним лишь через несколько лет. Дети-дошкольники с трудом понимают разницу между словами «этот» и «тот», если отсутствует постоянная точка отсчета. Многие семилетние дети также не различают этих слов, если их собственное положение в пространстве не совпадает с положением говорящего.

В возрасте около 4—5 лет язык становится для самого ребенка предметом анализа, он пытается понять его, говорить о нем. Дети старшего дошкольного возраста отличают настоящие слова, имеющиеся в языке, от придуманных, искусственно созданных слов. Дети, которым меньше 7 лет, обычно считают, что у слова есть только одно значение, и не видят ничего смешного в шутках, основанных на игре слов. Лишь с 11 —12 лет они способны понимать шутки, базирующиеся на неоднозначности грамматических структур или различных смысловых интерпретациях.

В качестве общих закономерностей развития речи ребенка в дошкольном возрасте можно выделить следующие:

1. появление слова как компонента ситуации, рядоположенного другим ее свойствам. Здесь нельзя еще говорить о формировании семиотической функции;
2. отделение слова от ситуации, начало его функционирования по законам, присущим знаково-символическим системам. Объективное возникновение и развитие семиотической функции с сохранением ориентировки на предметное содержание слова (символическая функция);
3. возникновение рефлексии на разделение планов, которая в дальнейшем распространяется на все другие компоненты знаковой ситуации, составляющие семиотическую функцию.

Особый психологический интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи — письменной. Определенные позиции на этот счет в свое время высказал Л. С. Выготский[[11]](#footnote-11). «История письма у ребенка,— писал он,— начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы».

Формирование этой способности своими истоками восходит к началу дошкольного детства и связано с появлением графической символики. Если ребенку 3—4 лет дать задачу записать и запомнить фразу (дети в этом возрасте, естественно, не умеют еще ни читать, ни писать), то сначала ребенок как будто «записывает», чертит на бумаге что-то совершенно бессмысленное, оставляя на ней ничего не значащие черточки, каракули. Однако в дальнейшем, когда перед ребенком ставится задача «прочитать» записанное, то в результате наблюдения за действиями ребенка создается впечатление, что он читает свои изображения, указывая на вполне определенные черточки или каракули, как будто для него они действительно обозначают что-то конкретное. Для ребенка данного возраста нарисованные черточки, по-видимому, что-то значат и превратились уже в мнемотехнические знаки — примитивные указатели для смысловой памяти. С полным основанием, замечает Л. С. Выготский, мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Простой детский рисунок в сущности и является своеобразной символьно-графической предпосылкой письменной речи ребенка[[12]](#footnote-12).

##

## 2.2 Познавательная деятельность детей с задержкой психического развития

### 2.2.1 Особенности памяти, внимания, восприятия при ЗПР

Для детей с задержкой психического развития характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти.

Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их непроизвольной памяти. Многое из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия у их отстающих сверстников и требует специально организованной работы с ними.

Одной из основных причин недостаточной продуктивности непроизвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. В исследовании Т.В. Егоровой (1969) эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из применявшихся в работе экспериментальных методик предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с задержкой развития не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов, начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву[[13]](#footnote-13).

В исследовании Н.Г. Поддубной изучалась зависимость продуктивности непроизвольного запоминания от характера материала и особенностей деятельности с ним у дошкольников с ЗПР. Испытуемые должны были устанавливать смысловые связи между единицами основного и дополнительного наборов слов и картинок (в разных комбинациях). Дети с ЗПР обнаружили затруднения при усвоении инструкции к сериям, требующим самостоятельного подбора существительных, подходящих по смыслу к предъявленным экспериментатором картинкам или словам. Многие дети не поняли задание, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. При этом они, в отличие от нормально развивающихся дошкольников, не могли адекватно оценить свои возможности и были уверены, что знают, как выполнять задание. Выявились отчетливые различия как по продуктивности, так и по точность и устойчивости непроизвольного запоминания. Количество правильно воспроизводимого материала в норме было выше в 1,2 раза.

Н.Г. Поддубная отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной опорой. Автор указывает на то, что непроизвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении[[14]](#footnote-14).

Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного.

Специфические особенности памяти детей с ЗПР:

1. Снижение объема памяти и скорости запоминания;
2. Непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме;
3. Механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме;
4. Преобладание наглядной памяти над словесной;
5. Снижение произвольной памяти;
6. Нарушение механической памяти.

Причины нарушенного внимания:

1. Оказывают свое влияние имеющиеся у ребенка астенические явления.
2. Несформированность механизма произвольности у детей.
3. Несформированность мотивации, ребенок проявляет хорошую концентрацию внимания, когда интересно, а где требуется проявить другой уровень мотивации – нарушение интереса.

Исследователь детей с ЗПР Жаренкова Л.М. отмечает следующие особенности внимания, характерные для данного нарушения:

* + Низкая концентрация внимания: неспособность ребенка сосредоточиться на задании, на какой-либо деятельности, быстрая отвлекаемость. В исследовании Н.Г. Поддубной ярко проявились особенности внимания у детей с ЗПР: в процессе выполнения всего экспериментального задания наблюдались случаи колебаний внимания, большое количество отвлечений, быстрая истощаемость и утомляемость[[15]](#footnote-15).
	+ Низкий уровень устойчивости внимания. Дети не могут длительно заниматься одной и той же деятельностью.
	+ Узкий объем внимания.

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности, то есть этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность; у третьей группы детей отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Более сильно нарушено произвольное внимание. В коррекционной работе с этими детьми необходимо придавать большое значение развитию произвольного внимания. Для этого использовать специальные игры и упражнения («Кто внимательней?», « Чего не стало на столе?» и так далее). В процессе индивидуальной работы применять такие приемы, как: рисование флажков, домиков, работа по образцу и т.д.

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

На этапе начала систематического обучения у детей с ЗПР выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ.

У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. В то же время, в отличие от умственно отсталых, дети рассматриваемой категории относительно простые узоры выполняют правильно.

Все дети с ЗПР без особого труда справляются с заданием на составление картинок, на которых изображен единичный предмет (петух, медведь, собака). В этом случае ни количество частей, ни направление разреза не вызывают затруднений. Однако при усложнении сюжета необычное направление разреза (диагональный), увеличение количества частей приводят к появлению грубых ошибок и к действиям методом проб и ошибок, то есть заранее составить и продумать план действия дети не могут. Во всех этих случаях детям приходится оказывать различные виды помощи: от организации их деятельности до наглядной демонстрации способа выполнения.

Причины нарушенного восприятия у детей с ЗПР:

1. При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия.
2. Недостатки внимания у детей с ЗПР.
3. Недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности в первые годы жизни и, как следствие, ребенок недополучает полноценного практического опыта, необходимого для развития его восприятия.

Задача дефектолога заключается в том, чтобы помогать ребенку с ЗПР упорядочить процессы восприятия и учить воспроизводить предмет целенаправленно. На первом учебном году обучения взрослый руководит восприятием ребенка на занятии, в более старшем возрасте детям предлагается план их действий. Для развития восприятия материал детям предлагается в виде схем, цветных фишек.

###

### 2.2.2 Особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР

Эту проблему изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие. Мышление у детей с ЗПР более сохранно, чем у умственно отсталых детей, более сохранна способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации.

На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы:

1. уровень развития внимания;
2. уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок);
3. уровень развития речи;
4. уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов).

Чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить. К 6 годам дошкольники способны выполнять сложные интеллектуальные задачи, даже если они ему неинтересны (действует принцип: «так надо» и самостоятельности)[[16]](#footnote-16).

У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития.

Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления.

У детей с ЗПР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления 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 заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам.
2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок. Когда ребенок начинает обучаться, очень важно создать условия для того, чтобы он первоначально думал, анализировал задание.
3. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может.
4. Стереотипность мышления, его шаблонность.

Дети с ЗПР затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления:

* Анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
* Сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
* Классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального дошкольника. К 6 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений:

1. Индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему).
2. Дедукция (от общего к частному).

Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок – еще мало доступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения[[17]](#footnote-17). По мнению Ульенковой У.В., «дети с ЗПР 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. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления»[[18]](#footnote-18).

Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас.

При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла.

Одним словом дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития.

Ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с ЗПР период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться «взрыв» словотворчества, однако употребление неологизмов отличается рядом особенностей. Например, для образования слов одной грамматической категории может быть использован один и тот же образовательный аффикс («мост — мостик», «гроза — грозик», «соль — солик»).

# Заключение

Таким образом, изучение закономерностей аномалий развития психики является необходимой задачей не только патопсихологии, но и дефектологии и детской психиатрии, именно поиск этих закономерностей, изучение причин и механизмов формирования того или иного дефекта психического развития позволяют своевременно диагностировать нарушения и искать способы их коррекции.

Спектр нарушений психического развития у детей достаточно широк, но значительно чаще встречается задержка психического развития.

Задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы и в интеллектуальной недостаточности. Последняя проявляется в том, что интеллектуальные способности ребенка не соответствуют возрасту.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причем это касается всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование.

Учитывая все выше сказанное, этим детям необходим особый подход.

Требования к обучению, учитывающие особенности детей с ЗПР:

1. Соблюдение определенных гигиенических требований при организации занятий, то есть занятия проводятся в хорошо проветриваемом помещении, обращается внимание на уровень освещенности и размещение детей на занятиях.
2. Тщательный подбор наглядного материала для занятий и его размещение таким образом, чтобы лишний материал не отвлекал внимание ребенка.
3. Контроль за организацией деятельности детей на занятиях: важно продумывать возможность смены на занятиях одного вида деятельности другим, включать в план занятий физкультминутки.
4. Дефектолог должен следить за реакцией, за поведением каждого ребенка и применять индивидуальный подход.

# Список литературы

1. Актуальные проблемы диагностики ЗПР //Под ред. К.С. Лебединской. - М.: Педагогика, 1982. – 344 с.
2. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II.— М.: Наука, 1981. – 458 с.
3. Возрастные особенности психического развития детей./ Под ред. Дубровиной И.В. и Лисиной М.И. - М.: Просвещение, 1982 . – 362 с.
4. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. I.— М.: Наука, 1980. – 458 с.
5. Готовимся к школе. - М.: Педагогика,1998. – 274 с.

Дети с ЗПР/ Под ред. Власовой Т.А. – М.: Просвещение, 1984. С. 47.

1. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии.— 1988.— № 16.

# Задержка психического развития// Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2003. – 800 с.

1. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II. — М.: Наука, 1981. – 458 с.
2. Немов Р.С. Психология образования. - М.: Просвещение – ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
3. Никишина В.Б. Психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью// Ярославский педагогический вестник. - №4. – 2002. – С. 19.
4. Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: Просвещение, 1981. – 117 с.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития./ Под ред. Б. П. Пузанова. – Москва.: Academia, 2001. – 480 с.
6. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II — М.: Наука, 1981. – 458 с.

Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов непроизвольной памяти у первоклассников с ЗПР// Дефектология. - №4. - 1980.

1. Севастьянов О.Ф. Несостоявшийся диалог: Ж. Пиаже и Л.С. Выготский о природе эгоцентрической речи // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1. С. 118.
2. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск, 1989. – 269 с.

Стрекалова Г.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология. - №1. - 1987.

Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР//Дефектология. - №4. - 1982.

Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. - М.: Педагогика, 1990. – 372 с.

1. Готовимся к школе. - М.: Педагогика,1998. С. 41. [↑](#footnote-ref-1)
2. ##  Никишина В.Б. Психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью// Ярославский педагогический вестник. - №4. – 2002. – С. 19.

 [↑](#footnote-ref-2)
3. #  Задержка психического развития//Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2003. С. 57.

 [↑](#footnote-ref-3)
4. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обуче­ния дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II.— М.: Наука, 1981. С. 223. [↑](#footnote-ref-4)
5. Истомина 3. М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II. — М.: Наука, 1981. С. 245. [↑](#footnote-ref-5)
6. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии.— 1988.— № 16. [↑](#footnote-ref-6)
7. Поддьяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Хрестома­тия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II — М.: Наука, 1981. С. 261. [↑](#footnote-ref-7)
8. Поддьяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Хрестома­тия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II — М.: Наука, 1981. С. 268. [↑](#footnote-ref-8)
9. Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: Просвещение, 1981. С. 69. [↑](#footnote-ref-9)
10. Севастьянов О. Ф. Несостоявшийся диалог: Ж. Пиаже и Л. С. Выготский о природе эгоцентрической речи // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1. С. 118. [↑](#footnote-ref-10)
11. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. I.— М.: Наука, 1980. С. 73. [↑](#footnote-ref-11)
12. Там же. [↑](#footnote-ref-12)
13. Дети с ЗПР/ Под ред. Власовой Т.А. – М.: Просвещение, 1984. С. 47. [↑](#footnote-ref-13)
14. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов непроизвольной памяти у первоклассников с ЗПР//Дефектология. - №4. - 1980. [↑](#footnote-ref-14)
15. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов непроизвольной памяти у первоклассников с ЗПР// Дефектология. - №4. - 1980. [↑](#footnote-ref-15)
16. Стрекалова Г.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология. - №1. - 1987. [↑](#footnote-ref-16)
17. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР//Дефектология. - №4. - 1982. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. - М.: Педагогика, 1990. С. 68. [↑](#footnote-ref-18)