

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**На правах рукописи**

**СЛЕПОВИЧ ЕЛЕНА САМОЙЛОВНА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЗАДЕРЖКИ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**19.00.10 - специальная психология**

**Диссертация на соискание ученой  
степени доктора психологических  
наук в форме научного доклада**

**Москва - 1994**

Работа выполнена в Институте коррекционной педагогики РАО

Официальные оппоненты: - доктор психологических наук,  
профессор Петрова В.Г.

- член-корреспондент РАО,  
доктор психологических наук,  
профессор Дьяченко О.М.

- доктор психологических наук,  
профессор Салмина Н.Г.

Ведущее учреждение - Московский педагогический  
государственный университет  
им. В.И.Ленина

Защита состоится "1" декабря 1994 г. в 10 часов 30 мин. на заседании специализированного совета Д 018.02.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Институте коррекционной педагогики РАО по адресу: 119834, Москва, Погодинская ул., д.8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Институте коррекционной педагогики РАО.

Диссертация разослана "  " октября 1994 г.

Ученый секретарь  
специализированного совета

Белякова И.В.

## ВВЕДЕНИЕ

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ.** В настоящее время в отечественной специальной психологии особо усилился интерес к ранней диагностике и коррекции легких отклонений в развитии. Теоретической основой такого рода тенденций является концепция Л.С.Выготского о первичных, вторичных и т.д. дефектах в структуре разных аномалий развития. Максимально ранняя диагностика и коррекция первичного нарушения способствуют предупреждению дефектов следующих порядков.

Среди легких отклонений в развитии значительно распространена категория детей с задержкой психического развития /ЗПР/, по отношению к которой можно засвидетельствовать очевидную перспективность в плане социальной реабилитации. Эффективно решить эту проблему возможно только на основе создания целостной психологической картины ЗПР. Впервые мысль о необходимости разработки специфических психологических структур /моделей/ каждой категории аномальных детей для ориентации в их своеобразии была высказана В.И.Лубовским (1971, 1989).

Психологических исследований по изучению детей с ЗПР старшего дошкольного возраста крайне мало и они не создают целостной структуры психологических особенностей ребенка с ЗПР на данном возрастном этапе. Изучались отдельные психические процессы: мышление (И.И.Брокане, 1981; Н.В.Елфимова, 1978; С.Г.Ералиева, 1983; Б.Диас Гонсалес, 1985; Т.А.Стрекалова, 1982); речь (Н.Ю.Борякова, 1983; Е.С.Слепович, 1978, 1983, 1989). Исследовались различные аспекты готовности этих детей к обучению в школе (Н.Л.Белопольская, 1976; Е.К.Иванова, 1978; И.А.Коробейников, 1980; Л.В.Кузнецова, 1981). В работах зарубежных исследователей представлен взгляд на особенности личности дошкольников с легкой мозговой дисфункцией (Brayn, 1975; S.F. Cambell, 1977; K.Minde, 1983; D.M.Ross, A.S.Ross, 1976; M.Vagnerova, 1986). Системный подход к коррекции ЗПР у дошкольников в русле психологической готовности к школьному обучению представлен в исследованиях У.В.Ульенковой (1983, 1990).

Вместе с тем, структурный анализ отклонений в развитии предполагает осмысление особенностей системных психических образований, а не только отдельных психических процессов. В этом плане особое место занимает игровая деятельность дошкольника, тесно свя-

зная, в частности, с развитием активной речи (Д.Б.Эльконин, 1978; М.И.Лисина, 1985), становлением коммуникативной деятельности /М.И.Лисина, 1986/, формированием представлений о своем Я /Н.И.Непомнящая, 1978/, о нормах морали /А.В.Запорожец, 1978/. Однако игровая деятельность дошкольника, одно из основных системных психических образований, у детей с ЗПР оказалась мало изученной.

Для создания психологической характеристики ЗПР на этапе дошкольного детства необходимо исследовать особенности тех психических образований, становление которых происходит в данном возрасте. Незавершенность этой проблемы и ее первостепенное значение для диагностики и коррекции легких отклонений в развитии дают основание считать изучение психологической структуры ЗПР в дошкольном возрасте и определение путей ее коррекции одним из актуальных вопросов специальных психологии и педагогики.

**ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ:** психическое развитие детей старшего дошкольного возраста с диагнозом "задержка психического развития церебрально-органического генеза"<sup>1</sup>.

**ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ:** психологическая структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте.

**ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ:** изучить психологическую структуру ЗПР в старшем дошкольном возрасте и выявить возможности коррекции недостатков психического развития на данном возрастном этапе.

**ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:** 1. Выявить психологическую структуру ЗПР в старшем дошкольном возрасте.

2. Изучить особенности проявления основных компонентов психологической структуры ЗПР в игровой деятельности, а также в активной речи, коммуникативной деятельности, представлениях о себе, моральной регуляции поведения.

3. Разработать направления и методы коррекции ЗПР в старшем дошкольном возрасте; определить их эффективность.

**ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ:** 1. Психологическая структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационно-целевой основы деятельности, сферы обра-

---

1. Среди всех вариантов ЗПР именно ЗПР церебрально-органического генеза имеет наибольшую значимость для специальной педагогики, так как составляет большую часть детей с ЗПР, а также ввиду очевидной выраженности проявлений и необходимости коррекции.

зов-представлений, трудностями в становлении знаково-символической деятельности, от которых во многом зависит развитие и функционирование игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения.

2. Игровая деятельность, активная речь, коммуникативная деятельность, представления о себе, моральная регуляция поведения старших дошкольников с ЗПР по логике становления соотносимы с нормой в рамках одного возрастного периода - дошкольного детства.

3. Центром коррекционной работы со старшими дошкольниками с ЗПР должна стать игровая деятельность, своевременное формирование которой не только обеспечит ее становление, но и будет способствовать коррекции отклонений в развитии в целом.

**ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.** Гипотеза проверялась в исследованиях автора с 1976 по 1992 гг. в русле работ лаборатории психологии детей с задержкой психического развития НИИ дефектологии АПН СССР. Старшие дошкольники с ЗПР церебрально-органического генеза /195 испытуемых/ изучались в сравнении с их нормально развивающимися /132 испытуемых/ и умственно отсталыми /117 испытуемых/ сверстниками. Внутри группы детей с ЗПР церебрально-органического генеза выделялись два клинико-психологических варианта - дошкольники с органическим инфантилизмом /79 испытуемых/; с органической дефицитарностью высших корковых функций /116 испытуемых/, по классификации К.С.Лебединской /1992/ и И.Ф.Марковской /1993/. Дифференциация проводилась на основании данных клинического обследования, психологического изучения с применением патопсихологических, нейропсихологических методик и стандартизированной АВМ Векслера, характеристик педагогов-дефектологов и подтверждалась верификацией данными катаннеза. Исследование включало лонгитюдное изучение игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции у детей с ЗПР церебрально-органического генеза на протяжении старшего дошкольного возраста. Проводился групповой формирующий эксперимент по определению путей коррекционной работы. Исследование завершал конт-

---

2. Далее по тексту дети с ЗПР церебрально-органического генеза по типу органического инфантилизма будут называться детьми с ЗПР 1-го варианта, дети с ЗПР с органической дефицитарностью высших корковых функций - дети с ЗПР 2-го варианта.

рольный эксперимент, определяющий эффективность разработанной методики. Достоверность результатов обеспечивалась: использованием комплекса психологических методик; большой выборкой испытуемых; многократными обследованиями испытуемых в лонгитюдных исследованиях; применением математических способов обработки полученных данных /корреляционный анализ и установление достоверных различий по критерию Стьюдента/.

#### НАУЧНАЯ НОВИЗНА И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Впервые определены основные компоненты психологической структуры ЗПР cerebrально-но-органического генеза в старшем дошкольном возрасте: недостаточная сформированность целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудности в становлении знаково-символической деятельности. Дано описание специфики проявлений этих особенностей в игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлениях о себе, моральной регуляции поведения. Получены данные относительно логики и динамики становления названных выше психических образований у старших дошкольников с ЗПР в сравнении с нормой и умственной отсталостью. Выявлены внутригрупповые различия между детьми 1-го и 2-го вариантов ЗПР cerebrально-органического генеза /1-3, 6, 7, 10, 13-16, 18, 19, 24-28, 30-34, 39/ 3.

Определена система работы по коррекции ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста, центром которой явилась система формирования игровой деятельности. На основе использования оригинальных способов адаптации психологических методик предложены систематизированные коррекционные задания по преодолению трудностей в формировании целевой основы деятельности, развитию способности оперировать образами, знаково-символической деятельности /1-4, 9, 10, 14, 21, 29, 35-37, 38/.

Выявлены потенциальные возможности формирования ведущего вида деятельности и ряда психических образований у детей с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста в условиях коррекционной работы /1-4, 6, 13-16, 18, 21, 24-30, 34/.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РАБОТЫ.** В исследовании получены данные о психологической структуре ЗПР в дошкольном возрасте: о ха-

---

3. Здесь и далее цифрами обозначены публикации автора, список которых представлен в конце рукописи.

рактуре процесса становления и функционирования игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения у этих детей; о различиях в структуре дефекта, логике становления, динамике развития перечисленных выше психических образований при ЗПР и умственной отсталости. Эти данные позволяют решать задачи дифференциальной диагностики /1-8, 11, 12, 20, 22, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34/.

Данные, полученные в ходе исследования, составляют необходимое условие построения системы работы по коррекции ЗПР у детей старшего дошкольного возраста и предотвращению последующих искажений в их развитии. На основе выявленной стратегии формирования игровой деятельности разработаны комплексы коррекционных заданий. Материалы исследования могут быть положены в основу программы воспитания и обучения детей с ЗПР старшего дошкольного возраста /1-4, 6, 9, 10, 14, 16, 19, 21, 27, 29, 32- 38/.

Материалы исследования составили основу авторского курса "Психология аномального ребенка", реализуемого нами в вузовской подготовке и повышении квалификации психологов системы образования, педагогов и дефектологов дошкольных учреждений. Полученные автором данные значимы для включения в курсы олигофренопсихологии, спецкурсы по коррекционной работе.

По материалам исследования опубликовано 66 работ, в том числе 3 монографии, 9 методических рекомендаций, 26 статей.

#### АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Материалы

исследования апробировались: 1) в процессе экспериментальной работы автора в специальном детском саду N235 г.Минска, школах-интернатах и классах для детей с ЗПР республики Беларусь (Минск, Витебск, Светлогорск, Орша, г/п Телеханы, Воложин, Правые Мосты), во вспомогательной школе-интернате N7 г.Минска; 2) в авторских лекционных курсах "Психология ребенка с ЗПР (дефектологический факультет БГПУ) и "Психология аномального ребенка" (специальный факультет подготовки психологов системы образования БГПУ, Калининградская область России, Карельская Республика); в циклах лекций для системы повышения квалификации психологов и педагогов-дефектологов республики Беларусь; 3) в работе Республиканской медико-педагогической комиссии, Республиканского межведомственного центра по изу-

чению школьной дезадаптации и задержек психического развития, в консультативной практике; 4) в процессе обсуждения материалов исследования на заседаниях отдела дошкольного воспитания НИИ педагогики МП БССР, кафедр олигофренопедагогики и психопатологии, возрастной и педагогической психологии БГПУ; 5) в материалах 7, 8, 9, 10 Научных сессий по дефектологии (Москва, 1976, 1979, 1983, 1990 гг.), всесоюзных и республиканских конференций (республики Беларусь, Россия, Эстония, Армения, Узбекистан); в информации о работах автора в "Материалах европейских лонгитюдных исследований в области поведенческой психологии и медицинских наук" под эгидой Европейского научного фонда (Германия - Мюнхен, Берлин).

**ПОЛОЖЕНИЯ, ВЫНОСИМЫЕ НА ЗАЩИТУ.** 1. Основными компонентами психологической структуры ЗПР церебрально-органического генеза в старшем дошкольном возрасте являются недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образцов-представлений, трудности в становлении знаково-символической деятельности. Они определяют особенности развития и функционирования игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения /1-3, 6, 13-16, 18, 19, 24-28, 30-34, 39/.

2. Психологическая структура ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста остается константной. Происходящие в этот период изменения касаются лишь их проявлений в изученных психических образованиях /1-3, 6, 13-16, 18, 19, 24-28, 30-34, 39/.

3. Логика становления игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения у старших дошкольников с ЗПР соотносима с нормой в рамках одного возрастного периода: у старших дошкольников с ЗПР 1-го варианта соответствует младшему дошкольному возрасту, 2-ой вариант ЗПР соотносится с преддошкольным в условиях нормы /1- 3, 6, 13-16, 18, 19, 24-28, 30-34, 39/.

4. Дифференциальным признаком ЗПР в старшем дошкольном возрасте в отличие от умственной отсталости является трудность соотнесения логики становления перечисленных психических образований в картинах этих двух аномалий. Игра не является ведущим видом деятельности для умственно отсталого дошкольника, не прослеживается этапность, характерная для онтогенеза в норме /1-3, 6, 13-16, 18,



19, 21, 24-28, 30-34, 39/.

5. Возможно повышение уровня психического развития детей с ЗПР церебрально-органического генеза на протяжении старшего дошкольного возраста путем коррекционного воздействия, на основе формирования игры как ведущего вида деятельности /1-4, 6-10, 20-22, 24-29, 31-39/.

## 1. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

/1-5, 7, 8, 12/

Дети с ЗПР привлекли внимание исследователей в связи с проблемой школьной неуспеваемости. Именно с этих позиций проводилось клинико-психологическое и психолого-педагогическое изучение школьников данной категории. При этом наряду с характеристикой отдельных трудностей в обучении, исследователи предпринимали попытки воссоздания психологической картины ЗПР в школьном возрасте: изучались особенности эмоционально-волевой сферы (Н.А.Жулидова, 1977; И.Ю.Кулагина, 1982; В.В.Лебединский, 1985; М.С.Певзнер, 1966; Т.З.Стернина, 1988; А.И.Цимбалюк, 1974; В.С.Манова-Томова, Г.Д.Пирьев, Р.Д.Пенушлиева, 1981), учебной деятельности (Н.Л.Белопольская, 1976; З.И.Калмыкова, 1981; Н.Б.Новикова, 1979; Т.Д.Пускаева, 1986), отдельных психических процессов (С.А.Домишкевич, 1977; Т.В.Егорова, 1973; А.Д.Кошелева, 1972; В.И.Лубовский, 1978; Н.Г.Лутонян, 1977; Н.А.Менчинская, 1955; В.И.Насонова, 1979; В.Л.Подобед, 1981; Л.И.Переслени, 1984; П.Б.Шошин, 1972; Л.В.Яссман, 1976 и др.), что послужило основой для разработки психолого-педагогических подходов к школьному обучению детей с ЗПР (Т.А.Власова, 1971; Г.И.Жаренкова, 1981; Н.А.Масюкова, 1987; Н.А.Никашина, 1972; Р.Д.Тригер, 1981; Н.А.Ципина, 1981; С.Г.Шевченко, 1981 и др.).

Дети с ЗПР старшего дошкольного возраста сравнительно недавно стали объектом изучения в области специальной психологии. Исследования были направлены на изучение личностно-мотивационных аспектов учебной деятельности /Л.В.Кузнецова, 1977, 1981; И.Ю.Кулагина, 1980/, состояния отдельных психических функций /Н.Ю.Борякова, 1983; А.Бооркес Де Бустаманте, 1978; Б.Диас Гонсалес, 1985; Н.В.Елфимова, 1978; С.Г.Ералиева, 1983; Е.С.Слепович, 1978, 1983, 1990; Т.А.Стрекалова, 1981, 1982/, такого системного образования как обучаемость /Е.К.Иванова, 1978; У.В.Ульенкова, 1983, 1990/.

Эти исследования связаны со стоящим за ними понятием "готовность к школьному обучению". Всеми авторами отмечались такие характерные особенности как импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, нецеленаправленность, упрощение и искажение программы деятельности, персеверации, трудности в осознании вербализации процесса выполнения задания, низкая продуктивность деятельности.

Исследования восприятия, памяти и мышления детей с ЗПР /Э.М.Дунаева, 1980; С.Г.Ералиева, 1983; Т.А.Стрекалова, 1981, 1982/указывают на недоразвитие личностно-деятельностной основы этих процессов. Н.Ю.Борякова (1983), Е.С.Слепович (1978, 1983, 1989) связывают отставание в формировании монологической речи у дошкольников с ЗПР с низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи, несформированностью основных этапов порождения речевого высказывания, т.е. и в этих случаях речь идет о мотивационно-целевой основе деятельности. О несформированности целевой основы деятельности свидетельствуют данные Т.Д.Пускаевой (1986) о высокой результативности для этих детей организующей и стимулирующей помощи, воздействующей на мотивационно-целевые компоненты деятельности. В предлагаемой И.А.Коробейниковым (1980) психодиагностической схеме обследования ребенка в период предшкольной диспансеризации с целью выявления легких отклонений в умственном развитии в показателях ЗПР важное место занимают такие параметры как особенности аффективно-личностной сферы, работоспособности общая характеристика деятельности. По мнению С.Кирк и В.Кирк (1971), З.Тржесоглава (1986), эти особенности значимы для характеристики детей с легкими формами психического недоразвития. Исследователь проблемы пониженной обучаемости детей с ЗПР 5-7 лет У.В.Ульенкова (1983, 1990) большое значение придает целевым аспектам деятельности. Отмечались недостатки в организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, отсутствие программы предстоящей деятельности в вербальной форме, ее хаотичность, неумение оценить результаты. Таким образом, как одна из основных особенностей в структуре ЗПР вычленяется недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности.

Следующей важнейшей стороной нарушений при ЗПР в старшем дошкольном возрасте являются трудности в становлении знаково-символической деятельности. Оперирование знаково-символическими средства-

ми в разных видах деятельности, имеет общую структуру и способ функционирования, что позволяет подвести его под категорию особой знаково-символической деятельности (Н.Г.Салмина, 1988). А.Бооркес Де Бумтаманте (1978), Н.В.Елфимова (1978), И.А.Коробейников (1980), Т.А.Стрекалова (1981, 1982) отмечают трудности в овладении детьми с ЗПР операциями классификации, кванторами "все" и "некоторые", абстрагировании одного признака и сознательном противопоставлении его другим признакам, слабое владение понятиями второй степени обобщенности и их отношениями друг к другу. Это свидетельствует о несформированности знаково-символических средств. О трудностях в становлении основных для детей старшего дошкольного возраста видов знаково-символической деятельности - моделирования, кодирования и декодирования - говорят следующие факты: неполноценность процессов кодирования и декодирования визуальной информации, трудности в использовании знака как средства для запоминания, осуществление процесса замещения при решении наглядных задач только в определенных условиях, несформированность предикативной речи /Н.Ю.Борякова, 1983; Б.Диас Гонсалес, 1985; Н.В.Елфимова, 1978; И.А.Коробейников, 1980; Т.А.Стрекалова, 1982; У.В.Ульenkova, 1990/.

В исследованиях мышления дошкольников и младших школьников с ЗПР /Б.Диас Гонсалес, 1985; А.Бооркес Бумтаманте, 1978; Н.В.Елфимова, 1978; К.Новакова, 1983; С.К.Сиволапов, 1984; Т.А.Стрекалова, 1982/, вычленяется специфический характер соотношения разных его видов у детей данной категории. Отмечается отставание в развитии наглядно-образного мышления. Подчеркивается сложность создания целого из частей, наличие большого числа недифференцированных образов-представлений ("образного синкрета"), ослабленность мнестических процессов в области представлений, непрочность связей между образной и вербальной сферами, несформированность регуляции. В большинстве психологических исследований отмечается репродуктивный характер деятельности детей с ЗПР, негибкость и несамостоятельность их мышления, недостаточная представленность творческих компонентов. Эти данные дают возможность предположить трудности в формировании сферы образов-представлений у детей с ЗПР.

Все изложенное выше позволило нам говорить о трехсоставной модели ЗПР в старшем дошкольном возрасте: недостаточной сформированности мотивационно-целевой основы деятельности, сферы обра-

зов-представлений, трудностях в становлении знаково-символической деятельности. В картине церебрально-органических форм ЗПР дошкольного возраста они во многом определяют особенности становления и функционирования ведущего вида деятельности и других психических образований. При умственной отсталости все перечисленные выше нарушения также имеют место. Вместе с тем, недоразвитие мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, знаково-символической деятельности проявляется в более выраженной форме и носит тотальный характер, что определяет качественно иную картину становления и функционирования психических образований.

## II. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗПР ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА /старший дошкольный возраст/

### II.1. Игровая деятельность. /3, 4, 9, 10, 21, 24, 28, 29, 32, 37/.

Игра как ведущая деятельность дошкольника объединяет те психические сферы, которые за ее пределами в той или иной степени разведены. Описывая особенности сюжетных игр детей с ЗПР, мы основываемся на концепции Д.Б.Эльконина (1978) и используем заданные им критерии становления игровой деятельности. Речь будет вестись о взаимосвязанной дефицитности всех трех сторон того, что мы понимаем под психологической структурой данного состояния, так как крайне сложно разграничить, какая из ее составляющих лежит за тем или иным феноменом. В зависимости от описываемого факта будет рассматриваться один из элементов психологической структуры с участием и двух остальных.

Анализ игрового поведения старших дошкольников с ЗПР показал несформированность мотивационно-целевой основы игровой деятельности, которая проявляется в следующем. Потребность в игре у этих детей резко снижена. В большинстве случаев они включаются в игру только по требованию взрослого. Наиболее эффективным для возникновения игрового поведения является такой тип побуждения, в котором взрослый осуществляет организационный этап игры, оставляя за детьми свободу в операциональной стороне деятельности. Действия, как игровые, так и предметно-игровые, не столь разнообразны и выразительны, как в норме, часто не соотносятся с сюжетом игры. Ярко вы-

ражена зависимость от предметных условий деятельности. Дети с ЗПР 1-го варианта в сравнении со 2-ым значительно чаще проявляют игровую активность  $p < 0,05$ /. Когда инициатором игры является взрослый, различия в частоте возникновения игрового поведения у детей разных вариантов ЗПР статистически не значимы. В этих случаях наблюдается следующее. Дети с ЗПР 1-го варианта выполняют игровые действия в соответствии с житейской логикой, но предельно развернуто, производимые операции не структурированы, иногда акцент делается на вспомогательных операциях, а главные - отсутствуют. Игровые действия детей с ЗПР 2-го варианта организованы в короткие цепочки, не имеют логической последовательности житейской ситуации.

Сформированность мотивационно-целевого компонента деятельности предполагает как готовность к ее осуществлению, так и к усовершенствованию. В начале старшего дошкольного возраста у детей с ЗПР наблюдается резко сниженная мотивационная готовность к осуществлению игровой деятельности. По мере становления игры на первый план выходит несформированность готовности к ее усовершенствованию. В условиях развития сюжета, использования нестандартных игровых атрибутов, внесения изменений в условную ситуацию деятельность распадается. За ребенком закрепляются одни и те же роли, за сюжетом - одни и те же способы реализации. Развитие сюжета осуществляется циклически, за счет увеличения числа операций, партнеров. Это придает деятельности нетворческий характер. У детей с ЗПР 1-го варианта широко продуцируются "штампы" на этапе создания замысла игры и выбора путей его реализации. В условиях организации игры взрослым стереотипия обнаруживается на этапе реализации замысла: привязанность заместителя к замещаемому предмету, стандартный набор реплик и действий при реализации роли. У детей с ЗПР 2-го варианта в силу того, что в создании замысла игры они принимают минимальное участие, стереотипия проявляется главным образом в сфере операций. Специфика сюжетной игры старших дошкольников с точки зрения совместной деятельности, в отличие от индивидуальной, заключается в ее субъекте, в качестве которого выступает группа. Его становление проходит путь от игры рядом, через игру вместе к игре как совместной деятельности, направленной на общий продукт, психологически единый для всех участников (Б.Ф.Ломов, 1975). С этой точки зрения для сюжетных игр детей с ЗПР характерно следую-

щее: они не проявляют активности для объединения в совместную игру. При побуждении взрослого пытаются организовать свою деятельность как совместную только дети с ЗПР 1-го варианта, при этом наблюдается игра рядом. При обозначении взрослым темы игры у детей с ЗПР 1-го варианта отмечается игра вместе, 2-го варианта - игра рядом. При условии организации игры и создании игрового сообщества взрослым наблюдаются разные виды игры. Два ребенка с ЗПР 1-го варианта пытаются развернуть игру как совместную деятельность. Дети с ЗПР 2-го варианта разворачивают игру рядом. В диаде "ребенок с ЗПР 1-го варианта - ребенок с ЗПР 2-го варианта" первый полностью подчиняет деятельность партнера, реализовывая свою индивидуальную программу. Его партнер осуществляет операциональные аспекты игры, его деятельность входит в деятельность партнера в качестве составной части. Деятельность такого рода мы обозначаем как неполную совместную. К концу дошкольного возраста у детей с ЗПР она становится ведущей. Изменения неполной совместной деятельности происходят в рамках ее субъекта путем расширения его границ. Таким образом игра как совместная деятельность у старших дошкольников с ЗПР по своей мотивационно-целевой основе соответствует тому, что принято понимать под индивидуальной деятельностью. Особенности игры как индивидуальной деятельности переносятся на так называемые совместные игры: начиная от снижения активности в организации совместных игр, до неумения выработать общую идею - замысел и единые пути ее реализации.

Несформированность сферы образов при ЗПР в старшем дошкольном возрасте наиболее ярко проявляется в условиях формирования плана представлений. По мнению Д.Б.Эльконина (1978), в норме даже за внешней по своему виду предметной деятельностью всегда стоит воображаемая ситуация, которая переводит ее с уровня предметной на игровой. Игровое поведение дошкольников с ЗПР свидетельствует о трудностях в создании воображаемой ситуации. У детей с ЗПР 1-го варианта к началу старшего дошкольного возраста отмечаются игровые действия, совершаемые в воображаемой ситуации, самостоятельно ими не выделяемой. Она бедна по своему содержанию и недостаточно определяет действия детей. У детей с ЗПР 2-го варианта действия в воображаемой ситуации не зафиксированы. Роль и воображаемая ситуация ими не вычленились и не обыгрываются. Смысл игр состоит в совершении действий с игрушками. Это характерно для этапа перехода к

сюжетной игре и в норме соответствует преддошкольному возрасту /Ф.И.Фрадкина, 1946/.

Отмеченные нарушения как бы объединяют в единое целое особенности сферы образов-представлений и мотивационно-целевой основы деятельности. С точки зрения О.М.Дьяченко (1986), процесс воображения у дошкольников включает два этапа: порождение общей идеи и создание плана-замысла ее воплощения. Первый этап в его развитой форме включает вариативность образов и возможность субъективного выбора. В начале старшего дошкольного возраста дети с ЗПР еще не могут создать воображаемую ситуацию. Сюжетная игра у них возникает только при условии создания воображаемой ситуации взрослым. К концу дошкольного возраста дети с ЗПР уже владеют способами организации простых сюжетных игр на основе шаблонных планов-замыслов; константные игровые группы разыгрывают заученные сюжеты.

Особенности знаково-символической деятельности детей с ЗПР в сюжетной игре проявляются в специфике внешнего замещения. В начале старшего дошкольного возраста дети с ЗПР 1-го варианта лишь в отдельных случаях применяют полифункциональные игрушки в качестве предметов-заместителей, которым придается одно фиксированное значение. Дети с ЗПР 2-го варианта в качестве заместителей реальных предметов используют сюжетные игрушки. Овладение действиями с предметами-заместителями у детей с ЗПР идет по пути закрепления за каждым предметом своего заместителя.

Для более глубокого рассмотрения этого феномена процесс замещения как вид знаково-символической деятельности был изучен в условиях лабораторного эксперимента (методика Н.И.Непомнящей, 1976). Как в игре, так и в условиях эксперимента, действия замещения у детей с ЗПР обладают рядом специфических особенностей. В норме дошкольник может использовать заместитель вместо реального предмета, осуществляя любые способы работы как во внешнем, так и во внутреннем плане, используя любые обозначения. Умственно отстающие дошкольники задачи на замещение не решают, а если случайно выбирают правильный заместитель, объяснение выбору дают аналогичное или констатируют факт выбора. Дети с ЗПР замещение производят в наглядном плане, используя в качестве обозначающих средств модели, в которых раскрывается сущность замещения путем формализации того признака, который должен лечь в основу использования заместителя. Для них характерны трудности в вычленении этого признака, они

предпочитают ориентироваться на внешнее сходство, отмечается стереотипия замещения, недостаточная его осознанность, трудности в переходе от предметов к моделям, при преобразовании инварианта утрачивается его содержание, знаковое средство не отделено от предмета, которое оно замещает. У всех детей с ЗПР снижена потребность в намеренном использовании знаково-символических средств. Для детей с ЗПР 1-го варианта характерен выбор заместителя только по требуемому признаку без учета конкретного смыслового содержания, для детей с ЗПР 2-го варианта выбор заместителя осуществляется по содержанию, а не по требуемому признаку. Описанные особенности позволяют считать, что в сюжетной игре у детей с ЗПР наблюдается простая замена, а не предметное замещение.

Несформированность знаково-символической деятельности проявляется и в специфике включения слова в игру. Цепочки игровых действий не обобщаются и не заменяются словом. К концу старшего дошкольного возраста недостаточность знакового опосредования у детей с ЗПР становится особенно наглядной. Сюжета, обобщающие системы игровых действий, заменяющие их, сочетаются с развернутыми цепочками действий. Они дополняют или заменяют отдельные фрагменты ситуации. Дети с ЗПР испытывают трудности в использовании ролевой речи. Высказывания по поводу организации игры преобладают над ролевой речью. Речь, регламентирующая игровые действия, ситуативна и определяется конкретной ситуацией. Ролевая речь требует соотношения обобщенных категорий языка со сферой представлений, действующая в условном плане.

У детей с ЗПР наблюдаются особенности применения внешних действий замещения при взятии на себя роли и замещении реальных действий игровыми. В начале старшего дошкольного возраста основной формой игрового поведения являются предметно-игровые действия. При организации игры взрослым у детей с ЗПР преобладают даже к концу дошкольного детства сюжетно-отобразительные действия. В играх воспроизводится внешний, поверхностный пласт социальных отношений, упускаются основные детали и смысловые оттенки. Игровой атрибут выступает как жесткий ограничитель роли, его отсутствие приводит к распаду игры. Правила регламентирующие социальные отношения, невариативны, часто сводятся к одному- двум, с потерей связи с реальными межличностными отношениями, заложенными в роли.

Таким образом, становление игровой деятельности у дошкольни-



ков с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и в норме, но идет значительно медленнее и имеет ряд особенностей, которые в большинстве своем связаны с недостаточной сформированностью мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудностями в становлении знаково-символической деятельности. В отличие от детей с ЗПР проведение анализа игры умственно отсталых дошкольников не представлялось возможным. Даже к концу старшего дошкольного возраста удалось зафиксировать у них только отдельные случаи игрового поведения, которое реализовывалось при помощи предметно-игровых действий. Вслед за Н.Д.Соколовой (1985), мы считаем, что сюжетная игра у умственно отсталых дошкольников не является ведущей деятельностью, влияющей на ход их психического развития.

## II.2. Лексико-грамматическая организация связной речи. /1, 2, 4, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 39/

Изучение особенностей лексико-грамматической организации связной речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста было предпринято на материале овладения именем прилагательным. Прослеживалось использование прилагательных в спонтанных высказываниях, в заданиях, связанных с сознательным оперированием этой частью речи (образование прилагательных от существительных, составление предложений с прилагательными, конструирование предложений из наборов слов, составление рассказов на заданную тему, описание сюжетных картин, задания на вероятность прогнозирования в речевой деятельности, свободный и заданный ассоциативный эксперимент). Исследования показали, что в активной речи старших дошкольников с ЗПР на первый план выступают те особенности, которые являются следствием психологической структуры данного состояния.

Недостаточность мотивационно-целевой основы деятельности проявляется в несформированности этапов создания замысла и программирования речевого высказывания. Для детей с ЗПР 1-го варианта характерны трудности в создании замысла, продуцирования рассказов-штампов, персеверации на уровне текста, утрата цели высказываний, тенденция выполнять речевые задания согласно одной выбранной стратегии деятельности, однотипность гипотез при построении фраз, трудности в ориентации на форму и смысл высказывания, длительное

проявление в речи продуктов детского словотворчества. У детей с ЗПР 2-го варианта перечисленные выше особенности проявляются более резко: наблюдается речевая инактивность, персеверации на уровне фразы, высказываний по собственному замыслу представлены рассказами-перечислениями, гипотезы при построении фразы однотипны и малочисленны. У всех детей с ЗПР отмечается несформированность этапа грамматического структурирования речевого высказывания. Об этом свидетельствует пропуск или избыточность членов предложения, ошибки в определении времени глагола, в употреблении служебных слов, в управлении и согласовании, трудности словообразования, избыточное использование прямой речи, структурная неоформленность высказываний.

Следующая группа особенностей активной речи дошкольников с ЗПР связана с трудностями в становлении знаково-символической деятельности, которые находят выражение в специфике развития сигнификативной функции речи. Слово является узлом системы связи, включающей звуковые и морфологические, наглядно-ситуативные и отвлеченные категориальные системы /А.Р.Лурия, 1975/. У детей с ЗПР выбор слова происходит в условиях выравнивания всех связей, стоящих за ним, что находит выражение в большем, чем в норме, латентном периоде времени между словом-стимулом и словом-реакцией, трудностях в принятии решения о выборе слова, замене парадигматических отношений синтагматическими. Наблюдаются трудности в овладении семантикой отдельного слова и его как элемента семантического поля. У детей с ЗПР за словом стоит ограниченное по сравнению с нормой количество связей. У этих детей семантические поля не являются многомерными структурами, увязывающими лексику в единую систему. Вместе с тем, они достаточно обширны, очерчены, сформированы как единое целое. Если учесть, что связь слова с предметом опосредована через понятие или образ /С.Л.Рубинштейн, 1947/, то, вероятно, за недостаточной объединенностью семантических полей у детей с ЗПР стоит неструктурированность образа предметного мира и несформированность его связи с миром знаков. У умственно отсталых детей семантические поля слов крайне узки, неочерчены, слово как семантическая единица обладает ограниченным числом связей, принятие решения при выборе слова осуществляется путем перебора различных вариантов без их предварительного обдумывания, зачастую отсутствует связь между образом и словом.

Крайне важны данные о сформированности чувства языка и осознании речевой действительности как особого рода реальности, отличной от предметного мира. Чувство языка предполагает определенный уровень речевого обобщения, способность выразить отношения между предметами посредством соотношения слов, т.е. такой уровень организации речевой деятельности, который по П.Я.Гальперину и Н.Ф.Талызиной (1957) соответствует уровню умственных действий. При этом ситуация не распознается, а узнается, действия вызывается пусковым сигналом, а его течение контролируется по чувству согласованности программы с фактическим выполнением и результатом. Для дошкольников с ЗПР характерна недостаточная сформированность интервербальных связей и зависимостей, когда слово выступает как изолированная единица и не осознается как элемент речевой действительности, легко отождествляется с обозначаемым им предметом. Вместе с тем, выделение слова как элемента речевой действительности является существенным моментом в становлении знаково-символической деятельности /Л.С.Выготский, 1956, А.Р.Лурия, 1975, С.Н.Карпова, 1978/.

В контексте этой линии особое значение имеют особенности становления у детей с ЗПР словообразовательных процессов. В норме оно проходит два этапа: этап формирования обобщенных словесных классов (этап детского словотворчества), на котором ребенок приписывает звуковой форме слова мотивированное значение; этап дифференциации обобщенных словесных классов, на котором значение образных связей падает. У детей с ЗПР к старшему дошкольному возрасту обобщенные словесные классы находятся в стадии становления, что приводит к взрыву детского словотворчества в тот период, когда в норме оно встречается в единичных случаях. Вероятно, у детей с ЗПР замедленно становление процесса символизации в области языка /Дж Брунер, 1971, 1984/. У умственно отсталых детей на протяжении дошкольного возраста словотворчества не наблюдается. Если у детей с ЗПР основные трудности состоят в дифференциации обобщенных словесных классов, то у их умственно отсталых сверстников - в их формировании. При изучении активной речи старших дошкольников с ЗПР выявили факты, свидетельствующие о трудностях становления сферы образов-представлений. Специфическая роль слова в продуктивном оперировании представлениями, в основном, связана с его нормативной и категориальной функциями. /А.Р.Лурия, 1979, О.М.Дьяченко, 1990/. Дети с ЗПР испытывают трудности в овладении гибким переходом от

одной семантической структуры к другой, сменой контекстов, в которых используется слово. В норме старшие дошкольники в свободном ассоциативном эксперименте продуцируют цепи слов, представляющие собой описание конкретных ситуаций, данных в обобщенном виде, а также передающих содержание конкретных понятий. Слово активно используется как средство анализа и обобщения на уровне образного мышления. Характеризуя соотношение образа и слова у детей, мы можем говорить о сформированной системе взаимообратимых связей между словом и образом /Л.А.Венгер, 1980, Т.В.Розанова, 1978/. Дети с ЗПР в свободном ассоциативном эксперименте описывают ситуацию тремя - четырьмя словами, не исчерпывают возможности определения ее содержания, испытывают трудности при переходе от описания одной ситуации к другой. Эти особенности у детей с ЗПР 2-го варианта выражены ярче, чем у детей с ЗПР 1-го варианта. Слово как средство анализа и обобщения на уровне наглядного мышления используется недостаточно. Хотя дети с ЗПР пытаются использовать слово как средство управления течением образов, однако система "образ-слово" у них находится в стадии становления. У умственно-отсталых дошкольников преобладают случайные связи между словом-стимулом и словом-реакцией, не наблюдается связь между предыдущим и последующим словом в свободном ассоциативном эксперименте, отсутствует система в продуцировании вербального материала.

Анализ данных, полученных при изучении активной речи старших дошкольников с ЗПР, свидетельствует о том, что ее особенности во многом связаны с недостаточной сформированностью мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудностями в становлении знаково-символической деятельности.

### II.3. Коммуникативная деятельность. /3, 4, 26, 27, 30, 34/

Коммуникативная деятельность дошкольников с ЗПР изучалась нами, исходя из концепции М.И.Лисиной (1986,1989), рассматривающей общение как деятельностьную структуру. Данные получены в процессе лонгитюдного изучения на протяжении всего периода дошкольного детства (общение со взрослыми - методики А.Г.Рузской, 1974, З.М.Богуславской, 1974, общение со сверстниками - методика Б.П.Жизневского, 1985).

В коммуникативной деятельности дошкольников с ЗПР на первый

план выдвигается недостаточная сформированность ее мотивационно-целевой основы. Она проявляется в резко сниженной потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Новый взрослый привлекает внимание детей с ЗПР в меньшей степени, чем новый предмет. Более стойкий интерес вызывают взрослые, от которых дети находят в определенной зависимости. В процессе игр и при выполнении практических домашних заданий дошкольники с ЗПР редко вступают в контакт со взрослыми. В случае затруднений они скорее склонны прекратить деятельность, чем обратиться к взрослому за помощью.

Исходя из мотива, лежащего в основе контакта ребенка со взрослым, М.И.Лисина (1986) выделяет ситуативно-личностное, деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное виды общения. В каждом возрастном периоде один из мотивов становится ведущим. Смена мотива общения во многом определяется изменениями ведущей деятельности и положением общения в общей жизнедеятельности ребенка. У старших дошкольников с ЗПР преобладает онтогенетически более ранняя форма общения - ситуативно-деловая: обращение за удовлетворением своих потребностей, обращение ко взрослому как к эксперту по оценке умений и знаний. У детей с ЗПР 1-го варианта преобладают обращения за оценкой своих умений, у детей с ЗПР 2-го варианта - за удовлетворением своих потребностей. Среди зафиксированных контактов со взрослыми, ситуативно-деловые обращения в игре составили 80,6%, в практической деятельности - 90,8%. Количество контактов, обусловленных познавательным отношением к миру, крайне невелико ( 4,1% в игре и 2,4% - в практической деятельности). Личностные контакты, характерные для старшего дошкольного возраста, наблюдаются редко, и представлены обращением за недифференцированной оценкой своих личностных качеств (15,3% в игре, 6,8% в практической деятельности). Обращения, в которых проявляется интерес к личности взрослого, составляют отдельную группу и в большей степени характерны для детей с ЗПР 1-го варианта. Они носят объективный характер, что дает основание отнести их к познавательной форме общения в области социальной сферы. Сообщения о чувствах симпатии и расположения, в основном, осуществляются в невербальной форме. Характеризуя контакты со взрослыми как поверхностные, можно говорить, что при личностном общении дошкольники с ЗПР демонстрируют то, что С.В.Корницкая (1973) называет застреванием на уровне примитивного ситуативно-личностного общения. Таким образом, с точки

зрения мотивационно-потребностной сферы коммуникативная деятельность старших дошкольников с ЗПР соответствует в общих чертах тому, что обычно наблюдается в норме в младшем дошкольном возрасте. У умственно отсталых дошкольников были зафиксированы только ситуативно-деловые контакты со взрослыми.

Для понимания того, как трудности в оперировании образами-представлениями могут оказывать влияние на коммуникативную деятельность дошкольников с ЗПР, важно соображение М.И.Лисиной (1986) о том, что, переходя от ситуативно-делового общения к познавательному и внеситуативно-личностному, ребенок вступает в ту область, которая уже не опирается на чувственно данную наглядность. Этот процесс сложен для детей с ЗПР, оставляя их к началу старшего дошкольного возраста на уровне ситуативных видов общения.

В психологической характеристике ЗПР явно выступает специфика их общения со сверстниками. Коммуникативная деятельность зависит от того, каким по уровню развития оказывается партнер по общению. У детей с ЗПР 1-го варианта активность в общении существенно выше, если они взаимодействуют со сверстниками с более высоким и более низким уровнем развития. Дети с ЗПР 2-го варианта достаточно редко проявляют инициативу как при взаимодействии со сверстниками, которые выше их по уровню развития, так и равными им. Основными мотивами общения со сверстниками являются деловые и личностные, познавательные - отсутствуют. Общение носит ситуативный характер, почти полностью слито с игрой или практической деятельностью. Описанная картина в общих чертах соответствует тому, что характеризует норму преддошкольного - младшего дошкольного возраста /А.Г.Рузская, 1989/. В специально организованных ситуациях совместной практической деятельности дети с ЗПР 1-го варианта проявляют большую коммуникативную активность в области организации деятельности, дети с ЗПР 2-го варианта - в области ее коррекции. У умственно-отсталых детей вербальное взаимодействие направлено на пошаговое планирование своей деятельности. Эти факты согласуются с мнением В.В.Лебединского (1982) и И.Ф.Марковской (1977) о том, что система целеполагания у детей с ЗПР 1-го варианта не сформирована в звене контроля, а у детей с ЗПР 2-го варианта - в звене программирования.

#### II.4. Представления о себе и окружающих людях./3,4,10,25,31,33/.

Одним из основных продуктов коммуникативной деятельности является образ самого себя и окружающих людей. У детей с ЗПР изучалась главным образом его когнитивная сторона, т.е. представление о себе и окружающих людях. Эта сторона образа самого себя тесно связана с наглядным мышлением и умозрительными схемами / В.Я.Ляудис, 1976/. Нами использовались адаптированные варианты методики Дембо-Рубинштейн, беседы по типу клинической /Е.З.Басина, 1988/, рисуночная методика "Нарисуй себя, какой ты сейчас", "Нарисуй себя таким, каким ты будешь, когда станешь взрослым".

У дошкольников с ЗПР наглядно проявляются особенности представлений о себе и окружающих, связанные с несформированностью знаково-символической деятельности и трудностями в оперировании образами-представлениями. При попытке вербализации представлений о себе с помощью оценочных суждений объективируются не собственные представления о себе и окружающих людях, а "зеркально" отражаются суждения взрослых. Разница в таких суждениях детей с ЗПР 1-го варианта и детей с ЗПР 2-го варианта состоит в их большей или меньшей дифференцированности. Дети с ЗПР редко сравнивают себя с окружающими людьми. Их ценностные представления почти не касаются индивидуально-типологических качеств и недостаточно индивидуализированы. Общий круг представлений и интересов не связан с ценностными представлениями об индивидуально-психологических качествах. Отмечается малая направленность на мир людей (в том числе и на сверстников). В целом представления о себе старших дошкольников с ЗПР носят жестко привязанный к конкретным ситуациям характер.

В норме к данному возрасту образ самого себя у ребенка состоит из двух центров: ядра, создающего ощущение своей постоянной определенности и самоидентичности; периферии, состоящей из ситуативных образов видения и ощущения индивидуумом самого себя в конкретный момент /М.И.Лисина, 1986/. Для дошкольников с ЗПР конкретные действия и ситуации эквивалентны ядру образа самого себя. В норме у старшего дошкольника образ самого себя выступает в виде сложно структурированного образования, напоминающего голограмму. У ребенка с ЗПР представления о себе являются линейной цепочкой, состоящей из недостаточно обобщенных и определенных в содержательном плане представлений о наборе конкретных действий в конкретной

ситуации, а также из недифференцированных суждений-штампов оценочного характера. У умственно отсталых старших дошкольников представления о своих психологических качествах практически отсутствуют; зафиксированы отдельные недифференцированные оценочные суждения-штампы и определения своего образа через действия.

Проективные рисуночные методики показали, что дошкольники с ЗПР выражают невербальный образ себя двумя способами: простым - через действия и более сложным - через описания своих психофизических особенностей. Оказалось, что 70% детей с ЗПР 2-го варианта отражают себя через действия. 50% детей с ЗПР 1-го варианта раскрывают в рисунке свою индивидуальность посредством изображения своей психофизической уникальности. Невербальный образ себя умственно отсталых детей не является целостным структурным образованием, а более или менее подробным перечислением некоторых деталей своего образа в контексте окружающего предметного мира. То есть умственно отсталые дошкольники не отделяют себя от предметной действительности, в отличие от детей с ЗПР, у которых начинают формироваться представления о себе как о субъекте.

В процессе коммуникативной деятельности складывается такая внутренняя деятельность как эмоциональное воображение, представляющее собой сплав аффективных и когнитивных процессов /А.В.Запорожец, 1986/. Большую роль в ней играет понимание эмоциональных состояний другого человека. Психологические особенности старших дошкольников с ЗПР наглядно проявляются при изучении этой стороны эмоционального воображения. Методика исследования включала задания: понимание эмоций по экспрессии лица; понимание эмоциональных состояний в контексте сюжетной картины и рассказов; понимание собственных эмоциональных состояний; составление предложений со словами, обозначающими эмоциональные состояния; заданный ассоциативный эксперимент. Все дошкольники с ЗПР успешно опознают только конкретные по своему характеру эмоции. Опознавание эмоций в контексте рассказа происходит легче, чем в контексте сюжетной картины. Собственные простые эмоциональные состояния дети с ЗПР опознают хуже, чем состояния персонажей картин и рассказов. Сложные эмоциональные состояния опознаются неадекватно или трансформируются в более простые. У детей с ЗПР 1-го варианта опознавание собственных эмоциональных состояний носит дифференцированный характер, у детей с ЗПР 2-го варианта собственные эмоциональные состояния группиру-



ются только по одной шкале " хорошо - плохо" без промежуточных вариантов. Дети с ЗПР, в отличие от нормы, предпочитают слова, обозначающие эмоции, вводить в систему парадигматических, а не синтагматических связей, более простых по своей психологической сути (в наибольшей степени это характерно для детей с ЗПР 2-го варианта - 87,3% от числа возможных ответов; у детей с ЗПР 1-го варианта - 65,7%). Анализ устанавливаемых ими парадигматических связей показывает, что за ними стоит не сложный мир семантических кодов (как в норме), а актуализированные реакции-штампы. Успешность понимания эмоциональных состояний связана со сформированностью плана представлений, позволяющей решать смысловые задачи путем мысленных преобразований эмоционально окрашенных ситуаций /А.В.Запорожец, 1986/. Мы полагаем, что особенности понимания эмоциональных состояний старшими дошкольниками с ЗПР во многом связаны с трудностями в оперировании образами-представлениями. У умственно отсталых дошкольников обнаруживается большей частью неадекватные или приближительные представления о собственных эмоциональных состояний. Эмоциональные состояния по экспрессии лица ими чаще всего не распознаются. Значительно лучше воспринимаются простые эмоциональные состояния в доступных пониманию сюжетных картинах и рассказах. Однако причины эмоциональных состояний персонажей умственно отсталыми детьми, в отличие от дошкольников с ЗПР, не выделяются. При этом неадекватно используются слова, обозначающие эмоции, или воспроизводятся вербальные штампы. Все это свидетельствует о несформированности у умственно отсталых дошкольников образов-представлений, являющихся одним из условий понимания эмоциональных состояний.

Становление морального сознания ребенка играет в значимую роль в контексте его социализации и осуществляется под влиянием игры как ведущего вида деятельности и общения со взрослыми и сверстниками. Гипотеза о специфике структуры ЗПР нашла свое подтверждение в особенностях становления моральных норм поведения этих детей. Для исследования использовались адаптированные и модифицированные задания, разработанные С.Г.Якобсон, 1977; Р.А.Курбановым, 1982; М.Т.Бурке-Бертран, 1979. В целом моральное поведение старших дошкольников с ЗПР имеет ту же логику становления, что и в норме, а по соотношению основных структурных составляющих (по классификации Е.В.Суботского, 1978) соответствует второму переходному этапу, на

котором уровни вербального и реального поведения рассогласованы, что характерно для нормы преддошкольного - младшего дошкольного возраста.

Соблюдение моральных норм поведения старшими дошкольниками с ЗПР отличается рядом особенностей. Их представления о моральных нормах носят размытый характер: аморальные способы решения в ситуациях, имеющих подтекст, зачастую осознаются как социально приемлемые. Регуляция поведения этих детей моральными нормами связана с той ситуацией, в которой находится ребенок. Чем конкретнее и ранжированнее ситуация, тем большая вероятность выполнения детьми с ЗПР моральной нормы. По их мнению, незнакомый ребенок скорее всего будет поступать аморально, у знакомых детей моральное поведение будет наблюдаться чаще, свое поведение в большинстве случаев прогнозируется как морально-положительное. Дети с ЗПР 1-го варианта в реальном поведении при контроле взрослого выбирают социально-одобряемый способ поведения, вне контроля выбирают действенные ценности, среди которых одним из важнейших является мотив приобретения. Когда, по их мнению, в ситуации в явной или скрытой форме присутствует взрослый, ориентация на него крайне велика. Дети с ЗПР 2-го варианта на уровне реального поведения в условиях контроля взрослого и вне его руководствуются действенными ценностями. В целом нравственное поведение детей с ЗПР носит прагматический характер. На наш взгляд, в специфике становления моральных норм поведения дошкольников с ЗПР определенную роль играет несформированность сферы образов-представлений, когнитивных и чувственных предпосылок воображения, мотивационно-целевой основы этих процессов. На вербальном уровне прогноз поведения в ситуации морального выбора зависит от того, насколько данная ситуация лично значима для ребенка и может быть им "эмоционально воображена" /О.М.Дьяченко, 1990/. Альтруистический стиль поведения, прогноз позитивного поведения в ситуации морального выбора требует не стереотипного воплощения общей идеи нравственности, а создания новых образов, включающих предвосхищение последствий своего поведения. Прагматический стиль поведения в меньшей степени связан с вариативностью в создании новых образов и возможностью выбора образа, наиболее подходящего для решения поставленной нравственной задачи.

Умственно отстающие дети старшего дошкольного возраста весьма слабо владеют знаниями о социальных нормах. Регуляция их поведения

моральными нормами возможна только в понятной конкретной ситуации, в основном, при контроле взрослого. Осуществляемый ими прогноз поведения знакомых детей носит случайный характер. Собственное поведение в простой наглядной ситуации прогнозируется как морально-положительное, при усложнении ситуации прогноз носит случайный характер.

III. ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ с ЗПР (в диапазоне временных границ старшего дошкольного возраста). /1-3, 13, 15, 16, 19, 24, 26-28, 30, 32-3, 39/.

По мнению Л.С.Выготского, особо важным является изучение "всех особенностей каждого возраста ..., всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры динамики детского развития в их многообразии" /1985, с.260/. Без подобного возрастно-психологического анализа невозможно создать системы коррекционной работы с детьми с ЗПР в условиях дошкольного учреждения. С этой целью проанализирована динамика развития игровой деятельности и ряда психических образований у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях традиционного обучения в специальном дошкольном учреждении. Она отличается от того, что наблюдается в норме и при умственной отсталости. Имеются и некоторые внутригрупповые различия.

К началу старшего дошкольного возраста игра детей с ЗПР 1-го варианта в общих чертах соответствует первому уровню развития, по классификации Д.Б.Эльконина (1978), что характерно для нормы в младшем дошкольном возрасте. Игра детей с ЗПР 2-го варианта соотносится с предметной игрой, что присуще в норме преддошкольному возрасту. Изменения игровой деятельности детей с ЗПР 1-го варианта на протяжении старшего дошкольного возраста в общем виде состоят в переходе на третий, качественно новый, уровень развития игры, основное содержание которого, по мнению Д.Б.Эльконина (1978), составляют социальные отношения, характерные в норме для начала старшего дошкольного возраста. Дети с ЗПР 2-го варианта переходят к первому - второму уровню развития игры, содержанием которой являются действия взрослых, что характерно в норме для младшего дошкольного возраста. У умственно отсталых детей на протяжении дошкольного детства игра не является ведущей деятельностью; даже про-

шедшие четырехгодичный курс обучения игре, к концу данного возрастного этапа поднимаются только до первого уровня ее развития.

Усложнение игр того поведения детей с ЗПР к концу дошкольного возраста детей с ЗПР показывает, что психологические особенности, на наш взгляд, ведущие в картине ЗПР (недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудности в становлении знаково-символической деятельности), изменяясь и трансформируясь, по-прежнему остаются в характеристике их игровой деятельности. Недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности к концу дошкольного возраста проявляется в отсутствии готовности к усвершенствованию сюжетной игры и шаблонности ее реализации. Стереотипия у детей с ЗПР 1-го варианта наиболее ярко проявляется на уровне создания замысла, у детей с ЗПР 2-го варианта - и на уровне его реализации. Трудности оперирования образами-представлениями наиболее наглядны в творческой игре, представленности элементов восбражения в игровой деятельности. Недостаточная сформированность знаково-символической деятельности проявляется не только в специфике предметного замещения, но и в особенностях принятия роли и ролевом поведении, включении речи в игру.

Анализ динамики становления активной речи у детей с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста показал, что различия по успешности выполнения экспериментальных заданий у испытуемых в начале и конце старшего дошкольного возраста по критерию Хи-квадрат значимы (при  $p \leq 0,01$ ). У их умственно отсталых сверстников различия статистически незначимы. В качестве примера может выступать динамика становления у дошкольников с ЗПР словообразовательных процессов, которые в психологии традиционно соотносятся с психологическим возрастом ребенка. К началу старшего дошкольного возраста уровень их развития соответствует тому, что в норме наблюдается у младших дошкольников (начало этапа формирования обобщенных словесных классов), к концу старшего дошкольного возраста - у нормальных детей пяти лет (этап дифференциации обобщенных словесных классов).

Психологические особенности, характерные для детей с ЗПР, к концу дошкольного возраста по-прежнему проявляются в их активной речи. Недостаточная сформированность системы целеполагания проявляется в особенностях программирования и грамматического структурирования самостоятельной монологической речи. Усложнение структу-

ры высказывания и увеличение его объема делает более явным отставание в становлении системы целеполагания. Существенно увеличивается стереотипия и число аграмматизмов. Отсутствует продвижение в становлении вероятностного прогнозирования в речевой деятельности. Дети с ЗПР по-прежнему испытывают трудности в проявлении интуитивной реакции на отклонения от нормы в услышанной речи. Очевидна недостаточная сформированность знаково-символической деятельности, которая проявляется в трудностях осознания речевой действительности как особого рода реальности, отличной от предметной, а также в более длительном, чем в норме, периоде детского словотворчества (до конца младшего школьного возраста). К моменту поступления в школу у детей с ЗПР преобладает ситуативная речь (переход к контекстной речи означает умение выйти за пределы непосредственной ситуации), не отмечается существенных изменений в организации семантических полей, что свидетельствует о трудностях в оперировании образами-представлениями.

Изменения в коммуникативной деятельности детей с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста проявляются в повышении ее активности. У детей с ЗПР 1-го варианта это происходит в области взаимодействия с взрослыми и при общении со сверстниками. У детей с ЗПР 2-го варианта - главным образом со взрослыми. Меняется характер мотивов коммуникативной деятельности. Увеличивается число высших для дошкольников видов контактов: внеситуативно-личностных - в два раза, внеситуативно-познавательных - на 8,5%. Эти изменения относятся, главным образом, к детям с ЗПР 1-го варианта. У детей с ЗПР 2-го варианта преобладают ситуативные формы общения со взрослым. У всех детей с ЗПР большинство контактов со сверстниками носит деловой характер. Таким образом, коммуникативная деятельность детей с ЗПР 1-го варианта к концу дошкольного детства достигает уровня, соответствующего в норме началу старшего дошкольного возраста. Дети с ЗПР 2-го варианта соответствуют по этим показателям нормально развивающимся младшим дошкольникам. Коммуникативная деятельность детей с ЗПР в целом, в отличие от нормы, характеризуется высокой степенью ситуативности, что во многом обусловлено недостаточной сформированностью плана представлений.

Наибольшие изменения в представлениях о себе и окружающих у детей с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста происходят в тех областях, которые носят наглядный характер. У 90% детей с

ЗПР 1-го варианта и 30% - 2-го варианта представления о своих возможностях в конкретных видах деятельности носят адекватный и дифференцированный характер. Носящие отвлеченный характер представления о своих личностных качествах по-прежнему недифференцированы у 60% детей с ЗПР 1-го варианта и 80% - 2-го варианта. Дети с ЗПР 1-го варианта существенно реже употребляют оценочные суждения-штампы, в то время как дети с ЗПР 2-го варианта активно их используют, зачастую называя социально одобряемые качества, не соотносящиеся с их реальными личностными особенностями. Окружающих людей дети с ЗПР 1-го варианта пытаются характеризовать при помощи оценочных суждений, 2-го варианта - через совершаемую ими деятельность.

Динамика овладения нормами морали детьми с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста достаточно существенна. В ситуации нравственного конфликта они адекватно соотносят моральную норму с конкретным действием, что характерно в норме для младшего дошкольного возраста. Однако, ряд особенностей в поведении детей с ЗПР становится более выраженным. Осознание и реализация моральной нормы еще более зависима от условий ее применения: абстрактность или конкретность ситуации; одна или многие степени свободы. Усиливаются нравственно-прагматический стиль поведения, основанный на повышении значения внешнего контроля и иерархии; эти прагматических мотивов нормативного поведения.

Динамика игровой деятельности и ряда психических образований у детей с ЗПР на протяжении старшего дошкольного возраста свидетельствует о переходе на качественно новый этап, который по характеру исследованных нами образований и деятельностей у детей с ЗПР 1-го варианта в общих чертах соотносится с нормой в начале старшего дошкольного, а у детей с ЗПР 2-го варианта - с младшим дошкольным возрастом. Однако, и к концу дошкольного возраста в специфике описанных образований присутствуют основные составляющие психологической структуры ЗПР (недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудности в установлении знаково-символической деятельности), отмеченные изменения касаются лишь характера их проявлений.

#### IV. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

ЭПР В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ /1-10, 14, 20-22, 29, 35-38/.

Система коррекционной работы строится на основе психологической структуры ЭПР с учетом возрастной нормы развития. В структуре ЭПР церебрально-органического генеза в период старшего дошкольного возраста на первый план выдвигаются недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудности в становлении знаково-символической деятельности. Логика психического развития детей с ЭПР в период дошкольного детства соотносится с развитием их нормально развивающихся сверстников. Коррекционная работа строится по деятельностному принципу, базирующемуся на основных закономерностях функционального и онтогенетического развития и на концепции ведущей деятельности. Центром коррекционной работы стал процесс формирования сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности, в котором "происходят главнейшие изменения в психике ребенка..., развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития" /А.Н.Леонтьев, 1972, с. 476/. Игровая деятельность детей с ЭПР, нуждаясь в системе коррекционного воздействия, на данном возрастном этапе является универсальной формой коррекции, обеспечивая широкие возможности формирования различных форм психической деятельности. Целью предложенной системы коррекционного воздействия является формирование компонентов, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности, а также специфических для игровой деятельности. Коррекционная работа приобретает особую значимость в связи с возможностью предупреждения личностных отклонений третьего порядка, производных от изученных базовых структурных компонентов ЭПР. В противном случае имеется опасность их накопления, суммирования и преобразования (в худшую сторону) картины взаимодействия ребенка с окружающим миром. Предложенная система включает занятия, сгруппированные по следующим направлениям: формирование игры как деятельности, игры, как совместной деятельности, содержания игры. Процесс обучения игре строится не как последовательно расположенное во времени формирование означенных структур, а направлен на создание сложного психологического комплекса, без которого невозможно ее развитие, воздействие на психологическую структуру ЭПР.

Кроме того, система коррекции ЗПР включает: коррекцию недостатков взаимодействия личности со средой, формирование общих структур деятельности и познавательной сферы. Перечисленные направления внутренне связаны с игровой деятельностью, но центральное звено коррекции предполагает использование аспектов игровой деятельности, оказывающих специфическое влияние на психическое развитие ребенка, т.е. коррекцию в игре, а дополнительные направления предусматривают возможности формирования названных психических образований через игру /Л.А.Венгер, 1978/. В реальном процессе системной коррекции названные линии во многом пересекаются.

Психологические исследования /Н.Л.Белопольская, 1976; Л.В.Кузнецова, 1986; Е.С.Слепович, 1985, 1987, 1989, 1990, 1991; Т.З.Стернина, 1988; Е.Е.Дмитриева, 1989 и др./ позволяют выделить следующие аспекты коррекции недостатков взаимодействия личности со средой у дошкольников с ЗПР: обучение коммуникативным умениям; формирование представлений о себе (о физическом облике, психических качества, общей и частной самооценки, адекватного уровня пригласений, способности быть собой и другим); формирование умения понимать эмоциональные состояния, формирование представлений о моральных нормах и использования их в качестве регулятора поведения; снятие стрессов и тревожности в отношении взрослых; обучения умению видеть последствия опасных ситуаций.

Формирование общих структур деятельности включает обучение умению создавать план-замысел деятельности и осуществлять его реализацию. С целью формирования умения строить алгоритмы деятельности и вызвать потребность в их предварительной организации используются те их виды, результат которых достаточно нагляден: конструирование, аппликация, декоративное рисование, развитие речи. Кроме заданий, включающих деятельность по образцу, предусматривается обучение самостоятельной творческой деятельности по адаптированной методике О.М.Дьяченко (1990).

Коррекция познавательной деятельности предполагает работу над личностно-деятельностными компонентами всех психических процессов, наглядными формами мышления, освоением знаково-символических средств, активной речью.

Обучение включает психологические методики, эффективность которых доказана исследованиями детских психологов. Они используются в адаптированном виде с учетом особенностей психического развития



детей с ЗПР. Адаптация осуществляется в следующих направлениях: методики преподносятся на зрительно-предметном уровне; каждой методике предшествует пропедевтический этап; обучение содержит большее число обучающих уроков; поэтапной отработки требует заключительная часть методики, предусматривающая обобщение с места и широкий перенос, использование одинаковых по цели, но различающихся по форме заданий.

Коррекционная работа носит комплексный характер, что предполагает прежде всего, тесную связь психолога и педагога. Работа педагога заключается во включении сформированных психологических механизмов в процесс занятий по конкретным видам деятельности, предусмотренных Программой воспитания и обучения в детском саду.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В предъявляемых к защите работах изложены результаты 16-летних исследований, посвященных изучению психологической структуры ЗПР церебрально-органического генеза в старшем дошкольном возрасте и выявлению возможностей коррекции имеющихся недостатков психического развития на данном возрастном этапе. Психологическая характеристика ЗПР создавалась на основе выявления особенностей игровой деятельности и связанных с ее становлением активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения.

Важнейшими компонентами психологической структуры ЗПР церебрально-органического генеза в старшем дошкольном возрасте являются недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, трудности в становлении знаково-символической деятельности. Они определяют особенности развития и функционирования игровой деятельности, лексико-грамматической организации речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения.

Уровень развития игровой деятельности и ряда психических образований у старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза соотносятся с тем, что характерно для нормы в рамках дошкольного детства. При этом наблюдаются внутригрупповые различия между детьми с ЗПР 1-го и 2-го варианта: у старших дошкольников с ЗПР 1-го варианта логика становления перечисленных выше психи-

ческих образований соотносима с младшим дошкольным возрастом в норме, у детей с ЗПР 2-го варианта - с преддошкольным возрастом.

При сравнении психического развития детей с ЗПР и умственно отсталых на первый план выступают трудности соотношения логики становления игровой деятельности, активной речи, коммуникативной деятельности, представлений о себе, моральной регуляции поведения в картинах этих двух аномалий: игра не является ведущим видом деятельности для умственно отсталого дошкольника, у него не прослеживается этапность в становлении перечисленных выше психических образований, характерная для онтогенеза в норме.

Целенаправленное коррекционное воздействие на психологическую структуру ЗПР возможно на протяжении старшего дошкольного возраста. Центром такого рода коррекционной работы должен стать процесс формирования игровой деятельности, что не только обеспечит ее становление, но и будет способствовать коррекции ЗПР в целом.

Проведенное исследование может послужить началом работы по созданию целостной системы коррекционного воздействия на дошкольников с ЗПР. Более отдаленные перспективы решения поставленных в диссертации проблем мы видим в изучении психологической структуры ЗПР в преддошкольном - младшем дошкольном возрастах, а также создании единой системы оказания помощи этим детям на протяжении раннего и дошкольного возраста.

Содержание опубликованных работ автора по теме исследования включает следующие основные проблемы:

- описание общей картины ЗПР в дошкольном возрасте на основе анализа и обобщения литературных данных /1, 2, 4, 5, 7, 8, 12/.

Исследование основных компонентов психологической структуры ЗПР у детей в старшем дошкольном возрасте:

- особенности становления и функционирования игровой деятельности /3, 9, 21, 24, 28, 32, 34/;

- особенности становления и функционирования активной речи /1, 2, 6, 13-16, 18, 19, 39/;

- особенности становления и функционирования коммуникативной деятельности /3, 26-28, 30, 32, 34/;

- особенности становления представлений о себе и окружающих людях /4, 10, 33/;

- проблема изучения и дифференциации ЗПР в старшем дошкольном

возрасте /4, 5, 7, 11, 12, 25, 31, 34, 39/;

- основные направления, методы и средства коррекции ЗПР у детей в старшем дошкольном возрасте /1-4, 6, 9, 10, 21, 25, 26, 27, 29, 35-37/;

- оказание клинико-психологической и психолого-педагогической помощи детям с ЗПР в республике Беларусь /4, 5, 7, 8, 11, 12, 17, 20, 22, 23, 35-38/.

## СПИСОК ОСНОВНЫХ РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

### Монографии и методические пособия

1. Исправление речи у детей: Книга для учителя.- Минск: Народная асвета, 1983. - 63 с.

2. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Книга для учителя /2-е издание, дополненное/. Минск: Народная асвета, 1989. - 63 с.

3. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. - 95 с.

4. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 1 до 7 лет. - Минск, 1992. - 32 с. /в соавторстве с Н.А.Масюковой/.

### Методические рекомендации

5. Психолого - педагогическое и логопедическое исследование умственно отсталых детей: Методические рекомендации. Минск: РИУУ МП БССР, 1979. - 29 с. /в соавт. с К.Г.Ермиловой, Л.И.Алексиной, Л.А. Зайцевой, Т.А.Процко/.

6. Особенности речи детей с задержкой психического развития и пути их исправления: Методические рекомендации. Минск: РИУУ МП БССР, 1980. - 17 с.

7. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития: Методические рекомендации. Минск: РИУУ МП БССР, 1982. - 22 с.

8. Обследование детей с задержкой психического развития в условиях медико - педагогической комиссии: Методические рекомендации. Минск: РИУУ МП БССР, 1984. - 34 с. /в соавт. с Ф.М.Гайдуком/

9. Инструктивно - методическое письмо о порядке направления на медико - педагогическую комиссию детей, стойко неуспевающих на первом году обучения /воспитания/ в общеобразовательной школе и детских дошкольных учреждениях /N10/679/, Минск: МП БССР. 1985. - 3 с. /в соавт. с В.А.Шинкаренко/.

10. Умственное воспитание детей с задержкой психического развития в процессе дидактической игры: Методические рекомендации. Минск: РИУУ МП БССР. 1986. - 22 с.

11. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях: Методические рекомендации. Минск: НИИ педагогики МНО БССР. 1989. - 21 с. /в соавт. с С.С.Хариным/.

12. Психолого - педагогическое изучение детей с задержкой психического развития. Примерная программа по самообразованию. Минск: РИУУ МНО БССР. 1989. - 13 с. /в соавт. с Л.С.Морозовой/.

#### Статьи

13. Употребление прилагательных старшими дошкольниками с нарушениями умственного развития // Дефектология. - 1978. N 2 - С. 5-12.

14. О подготовке детей с задержкой в развитии к овладению языком // Народная асвета, 1978, N 9 - С. 83-85. на бел. яз.

15. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. - N 1. - С. 68-74.

16. К вопросу о речевой готовности к школьному обучению детей с интеллектуальной недостаточностью // Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей. - Минск: МГПИ имени А.М.Горького. 1981. - С. 32-37.

17. Шестые Республиканские педагогические чтения в Минске // Дефектология. 1982. N2. С. 76-78. /в соавт. с Г.А.Дзюринч/.

18. Некоторые особенности прогнозирования в речи у детей с задержкой психического развития // Особенности познавательной деятельности аномальных детей. Минск: МГПИ им. А.М.Горького. 1982. - С. 56-60.

19. Некоторые особенности произвольного оперирования речью старшими дошкольниками // Подготовка детей к обучению в школе.

Минск: НИИП МП БССР. 1982. - С. 88-96.

20. Опыт организации клинико - психологической помощи детям с отклонениями в развитии в Белорусской ССР // Психологическая служба в школе. Таллин: МП ЭССР. 1983. - С. 166-168.

21. Формирование познавательной активности у детей с задержкой психического развития // Формирование познавательной активности школьников в процессе учебной деятельности. Сборник научных трудов. Минск: НИИП МП БССР, 1984. - С. 68-78 /в соавт. с С.С.Хариным/.

22. Опыт оказания помощи детям с задержкой психического развития в Белорусской ССР // Дефектология. 1984. N 3. - С. 32-35 /в соавт. с Ф.М.Гайдуком и Н.К.Асановой/.

23. 7 Республиканские педагогические чтения в Минске // Дефектология. 1984. N 4 - С. 92-93 / в соавт. с Т.В.Данишевской/.

24. Особенности сюжетно - ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития // Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада/ Минск: НИИП МП БССР. 1985. - С. 90-103.

25. Особенности изображения фигуры человека в тематических рисунках детьми с нарушениями умственного развития. Сборник научных трудов. Минск: МГПИ им. А.М.Горького, 1985. - С. 90-95 / в соавт. с Т.А.Федоренко/.

26. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии/ Под. ред. М.И.Лисиной и Я.Л.Коломинского. Минск: Университетское, 1985. -С. 103 -110. .

27. О речевом общении детей с задержкой психического развития // Формирование и коррекция речи у детей с отклонениями в развитии. Иркутск. 1985. - С. 69-78.

28. Анализ сюжетно - ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Особенности формирования психических процессов у детей с нарушениями умственного и физического развития. Минск: МГПИ им. А.М.Горького. 1987. - С. 149-154 / в соавт. с С.С.Хариным/.

29. Некоторые приемы формирования игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Формирование личности дошкольников в различных видах деятельности. Минск: НИИП МП БССР. 1987. - С. 85-102.

30. Особенности общения детей с задержкой психического развития в процессе совместного решения задач // Интеллектуальные нарушения у детей. Сборник научных трудов. - Минск: ММИ МЗ БССР, 1987. - С. 25-29 / в соавт. с С.С.Хариным/.

31. Некоторые особенности изобразительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Интеллектуальные нарушения у детей. Сборник научных работ. - Минск: ММИ МЗ БССР, 1987, - С. 29-35 / в соавт. с Н.Д.Минц/.

32. Становление сюжетно - ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. - 1988, №6. - С. 72-79 / в соавт. с С.С.Хариным/.

33. Некоторые особенности прогноза поведения в ситуации морального выбора у младших школьников с задержкой психического развития // Формирование личности аномального ребенка. - Минск: 1990. - С. 48-52 / в соавт. с Е.А.Винниковой/.

34. Диадическое взаимодействие детей с одинаковым и разным уровнями интеллектуального развития в ходе совместной продуктивной деятельности // Дефектология. - 1991. - №5. - С. 75-80 / в соавт. с С.С.Хариным/.

35. От неприятия до милосердия // Начальная школа. - 1992. - №2. - С.17-20 / в соавт. с Н.А.Масюковой/. На бел. яз.

36. Ребенок с задержкой психического развития в вашем классе // Начальная школа. - 1992. - №6 - С. 38-42 / в соавт. с Н.А.Масюковой/. На бел. яз.

37. Ребенок с задержкой психического развития в вашем классе // Начальная школа. - 1992. - №7. - С.30-33 / в соавт. с Н.А.Масюковой/. На бел. яз.

38. К проблеме социализации лиц с нарушениями интеллекта в Белоруссии // Образование и воспитание. - 1993. - №5. - С.80-86 / в соавт. с С.С.Гацевым/. На бел. яз.

39. Использование ассоциативного эксперимента при изучении речевой деятельности первоклассников, отстающих в развитии // Дефектология. 1993. - №6. - С. 19-26 / в соавт. с С.И.Коньшко/.

Проблемные сборники, подготовленные под редакцией Е.С.Слепович

1. Подготовка детей к обучению в школе. - Минск, 1982. - 97с.

2. Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. - Минск, 1985. - 104с.
3. Интеллектуальные нарушения у детей. - Минск, 1986. - 165с.
4. Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности. - Минск, 1987. - 103с.

23 тезисов на научных сессиях, конференциях, в сборниках.