Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка»

Факультет специального образования

Кафедра олигофренопедагогики

Курсовая работа

Динамика развития познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью

Работу выполнил

студент 401 группы 4 курса

дневной формы получения образования

Шаманец Вячеслав Анатольевич

Научный руководитель:

старший преподаватель

Хвойницкая Виолетта Чеславовна

Минск 2014г.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы, обусловлена тем, что дошкольный и младший школьный возраст является одним из основных периодов в жизни человека, закладывающим большой массив преобразований, влияющих на всю дальнейшую жизнедеятельность индивида. А развитие познавательных процессов в данном периоде особенно актуально, так как это возрастной диапазон изменения микросоциальных условий, смена семейной и дошкольной среды на среду начальной школы, имеющую свою особую специфику. И от того, насколько адекватно будет проходить процесс развития познавательных процессов на данном временном отрезке, будет зависеть не только качественный характер обучения в школе, но и вся дальнейшая способность к индивидуальному саморазвитию. Реализация человеком своей сущности невозможна без ориентации в мире, адекватного знания о нем. Результатом познавательной деятельности являются знания. Они возникают, функционируют, совершенствуются в процессе активной практической деятельности человека. Познавательные процессы в рамках деятельности исполняют роль инструментов познания окружающего мира. Развитие познавательных процессов детей обучающихся в специальных учреждениях является важным условием их обучения. Ребёнок с интеллектуальной недостаточностью характеризуется исследователями общим недоразвитием и мыслительные способности, естественно формируются у него с большими задержками. Общество, же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого надо подробно исследовать вопросы формирования познавательных процессов у детей с недостатками интеллекта.

Цель исследования: изучить динамику развития познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью при переходе из старшего дошкольного в младший школьный возраст.

Задачи исследования:

· Рассмотреть особенности развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного, младшего школьного возраста.

· На основе теоретического анализа проследить динамику развития познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования - динамика развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного - младшего школьного возраста.

Предмет исследования - динамика развития мышления и памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного - младшего школьного возраста.

Методы исследования: анализ литературных источников глубиной ???? лет.

1. Память как категория психологии

ПАМЯТЬ - процессы запоминания, сохранения, воспроизводства и переработки человеком разнообразной информации. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Память как познавательный процесс обеспечивает целостность, и развитие личности она изменяется с возрастом и поддается тренировке[1,с. 670].

Более точно и строго, память человека можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Эти функции являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и потому, что у разных людей развиты неодинаково.

С.Р. Немов выделяет такие виды памяти.

Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них - деление памяти по времени сохранения материала, другое - по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору.

В первом случае выделяют.

Мгновенная, или иконическая, память связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Эта память - непосредственное отражение информации органами чувств.

Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. В кратковременной памяти сохраняется не полный образ, а лишь его наиболее существенные элементы.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти.

Долговременная - это память, способная хранить информацию в течение практически не ограниченного срока и может воспроизводиться человеком сколько угодно раз без утраты.

Генетическую память можно определить как такую, в которой информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Генетическая память у человека - единственная, на которую мы не можем оказывать влияние через обучение и воспитание.

Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память - это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например музыкальных, речевых. Особую разновидность речевой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных, в частности трудовых и спортивных, умений и навыков. Совершенствование ручных движений человека напрямую связано с этим видом памяти.

Эмоциональная память - это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях.

Осязательная, обонятельная, вкусовая и другие виды памяти особой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью ограничены. Их роль в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безопасностью и самосохранением организма.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на непроизвольную и произвольную. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи (на запоминание, узнавание, сохранение или воспроизведение). Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.[1,с. 219-223]

1.1 Динамика развития памяти в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте

С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное.

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребенка довольно рано и также в определенной последовательности. Позже других складывается и начинает работать логическая память, или, как ее иногда называл П.П.Блонский, «память-рассказ». Она имеется уже у ребенка 3-4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах.

Развитие памяти в дошкольном возрасте также характеризуется 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. В младшем и среднем возрасте у детей трех-четырех лет запоминание воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются не произвольными. 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 действий опосредствующие мнемические процессы и направленные на то чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести и удерживать в памяти материал.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем внешнее запоминание. 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. 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 мотива 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 мнемические действия и операции. К старшему дошкольному возрасту развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем чем старше дети, тем лучше они могут это делать.

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трех лет. 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.

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

Память по мере своего развития все более сближалась с мышлением. «Анализ показывает, - писал Л.С.Выготский, - что мышление ребенка во многом определяется его памятью... Мыслить для ребенка раннего возраста значит вспоминать... Никогда мышление не обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти».

В старшем дошкольном возрасте запоминание становится целенаправленным, сохранение информации, образов может носить как кратковременный, так и долговременный характер. Воспроизведение материала становится более точным. Пятилетний ребёнок уже может при пересказе сказки или события вносить поправки, исправлять неточности.

При переходе в младший школьный возраст идет развитие произвольного и осмысленного запоминания. Первое время у младших школьников недостаточно развит самоконтроль. Первоклассники, как правило, проверяют себя с чисто внешней, количественной стороны (повторил ли он материал столько раз, сколько сказал учитель), не отдавая себе отчета в том, смогут ли они воспроизвести материал на уроке.

То, что младшие школьники не пользуются соотнесением при запоминании, А.А. Смирнов объясняет рядом причин. В одном случае это связано с трудностями самого соотнесения, с неумением найти нужный предмет или слово. В другом случае - с неумением пользоваться соотнесением как средством запоминания.

Особенности воспроизведения. В младшем школьном возрасте воспроизведение представляет большие трудности в связи с тем, что оно требует умения ставить цель активизировать мышление. К этому учащиеся приходят постепенно.

Улучшение отсроченного воспроизведения С.Л. Рубинштейн связывает с осмыслением материала. Оно у младших школьников осуществляется не сразу, а постепенно. Младшие дети, по мнению С.Л. Рубинштейна, более обобщенно воспроизводят материал лишь спустя некоторое время. С физиологической точки зрения это объясняется снятием отрицательной индукции, возникающей в процессе запоминания.

Так, ученики прочно сохраняют в памяти такой конкретный материал, который закрепляется в памяти с опорой, на наглядные образы и необходим для понимания того, что запоминается (например, географические названия, обозначенные на карте). Хуже запоминают тот конкретный материал, который не имеет опоры на наглядный образ (названия, не связанные с картой, описания) и не является значимым при усвоении того, что запоминается.

Абстрактный материал также запоминается различно. Лучше запоминается абстрактный материал, обобщающий ряд фактов (например, взаимосвязи между отдельными географическими явлениями). И наоборот, учащиеся с трудом запоминают абстрактный материал, если он не раскрывается на конкретном материале.

С дошкольного возраста процесс развития памяти идёт по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замешается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, в школьном возрасте превращается в произвольное.

Начиная с младшего школьного возраста идет процесс одновременного развития непосредственного и опосредствованного запоминания, а затем и более быстрого совершенствования опосредствованной памяти (А.Н Леонтьев).

1.2 Мышление, его виды и формы

Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами [2, с. 172].

Прежде всего, мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового значения, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности.

Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточенного внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.



Рис.1 Основные виды мышления

Теоретическое понятийное мышление - это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением.

Оба рассмотренных вида мышления - теоретическое понятийное и теоретическое образное - в действительности, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное, обобщенное отражение действительности. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Наглядно-образное мышление -мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Наглядно-действенное. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Заметим, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. С одной стороны, за такими рассуждениями лежит реальный смысл, так как понятийное и теоретическое мышление в фило- и онтогенезе действительно появляются позднее, чем, скажем, практическое и образное. Но, с другой стороны, каждый из четырех названных видов мышления сам по себе может развиваться относительно независимо от остальных и достигать такой высоты, что заведомо превзойдет филогенетически более позднюю, но онтогенетически менее развитую форму. Все виды мышления тесно взаимосвязаны. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных обобщений.

Словесно-логическое мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Оно отражает общие связи и отношения, оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль. [1, c. 276-278].

К формам мышления относятся понятие, суждение и умозаключение

Понятие - форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

Суждение - форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо.

Умозаключение - форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод[2, с. 173].

Результаты познавательной деятельности людей фиксируют в форме понятий. Понятие - есть отражение существенных признаков предмета. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём. Понятие как результат обобщения опыта людей является высшим продуктом мозга, высшей ступенью познания мира.

Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением. Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённому выводу, умозаключению. Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли.

Умозаключение - это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира.

1.3 Динамика развития мышления у детей старшего дошкольного - младшего школьного возраста

Становление мышления и его совершенствование зависит от развитости у ребенка воображения. Сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют развитие мышления, в первую очередь наглядно-образного. Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, давая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. Потом предметы непосредственно замещаются их образами, и появляется необходимость практического действия с ними. Главные стадии развития мышления в дошкольном возрасте можно назвать следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; решение наглядно-образного мышления на основе произвольно 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 старшем дошкольном возрасте, предполагает уже оперирование словами и понимание логики рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте. Другое явление, относящееся к детям данного возраста, нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов - свидетельствует о том, что даже к концу старшего дошкольного возраста, около 6-7 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум в 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 младшему школьному возрасту.

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. Эти этапы следующие.

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.

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 в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

Третья 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 рассуждение вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи. Задача решается ребенком по заранее составленному, предыдущему и внутренне представленному плану. В его основе практический опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

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.

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 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. При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса 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 представления и при необходимости одновременно включаются в работу все функции и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое (которое представлено элементарно).

Мышление детей младшего школьного возраста отличается от мышления дошкольников. Таким образом, если для мышления дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость в постановке мыслительной задачи, в её решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересней, что их увлекает, то младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научаться управлять своим мышлением. Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению. Своеобразие наглядно-образного мышления заключается в том, что решая задачи с его помощью, дошкольник не имеет возможности реально изменять образы и представления, а только по воображению. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления, ребёнку приходится оперировать лишь образами предметов, то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать, чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами.[15]

Конкретная образность мышления, характерная для дошкольников, еще долго сохраняется у младших школьников. Когда школьники сталкиваются с новым для них, необычным содержанием, когда они еще не могут выделить основную мысль среди второстепенных подробностей и деталей, у них ярко проявляется конкретность мышления. Оперирование единичными представлениями и трудности перехода к обобщениям отчетливо выступают и в том, как понимают младшие школьники аллегории и метафоры.

Особенности логического мышления младших школьников отчетливо выступают в любых выполняемых ими мыслительных операциях. Сравнение является основой всякой последующей группировки, классификации и систематизации предметов и явлений. Используя сравнение, человек узнает особенности каждого нового предмета и целых групп. В процессе обучения младших школьников сравнение играет важнейшую роль.

Исследования Л. И. Румянцевой показали, что дети этого возраста лучше всего выделяют сходство предметов по двум, а не по одному признаку (например, форма и цвет крыши у двух сравниваемых домов). В результате специального обучения в течение года дети стали называть в сравниваемых предметах почти вдвое больше сходных признаков. Менее заметно растет число указываемых признаков различия. В процессе обучения развиваются все мыслительные операции, в том числе и операция сравнения. Учащиеся I-III классов уже могут успешно сравнивать предметы по представлению, а затем и абстрактные понятия. Конечно, младшие школьники, сравнивая, часто ошибаются, допуская те же ошибки, какие характерны и для старших дошкольников. Одна из характерных особенностей словесного мышления младших школьников - тенденция к трафаретным решениям, к использованию известных приемов при решении новых задач.

Отчетливо выявляются особенности развития логического мышления при изучении его различных форм и процессов: умозаключений, классификации, причинно-следственных связей, понятий. Одной из этих особенностей является сохранение метода «короткого замыкания», характерного для дошкольников. Например, выделяя в предложении подлежащее или определяя падежные окончания, ученик ориентируется лишь на наличие одного признака, а не двух существенных. Другая отличительная особенность мыслительного процесса у детей - переход от первичного синтеза сразу к вторичному, со свернутым средним звеном, звеном анализа.

У младших школьников, таким образом, сохраняется в известной мере стиль мышления старших дошкольников. В поставленной задаче ребенок выхватывает какой-то один (два-три) признак, условие, сторону и сразу переходит к выводу. По существу, полученный ответ не является синтезом II, поскольку он не подготовлен соответствующим анализом. Происходит расслоение аналитико-синтетической мыслительной деятельности - нарушается целостность мыслительного процесса.

Степень соответствия анализа-синтеза, гибкость и подвижность в применении знаний, приемов и способов умственной деятельности определяют степень продуктивности мышления.

Для повышения продуктивности мышления учащихся большое значение имеет овладение понятиями.

В начальной школе детям трудно усваивать обобщенные знания (понятия) прежде всего из-за сложности и из-за противоречивости его природы. Каждое понятие строится на чувственных, а значит, конкретных, единичных образах; от этих образов надо отвлечься, абстрагироваться, чтобы выделить сущность и выразить ее в уже знакомом слове.

Выводы

Таким образом, память это свойство человеческого сознания, которое играет в жизни огромную роль. Память связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство его психики.

Таким образом, за период дошкольного и младшего школьного возраста, память ребёнка под влиянием изменяющихся условий жизни и воспитания интенсивно развивается.

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что, мышление является высшей ступенью человеческого сознания.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией, завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ (МЫШЛЕНИЕ, ПАМЯТЬ) НА ПРОТЯЖЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

2.1 Динамика развития памяти в дошкольном возрасте при интеллектуальной недостаточности

Память детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется специфическими особенностями. Она отличается малым объёмом, малой точностью и непрочностью запоминаемого словесного и наглядного материала[20, с.32].Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала, что не удивительно. Ведь дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успешнее запоминают они наглядный материал - яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти ненадолго. Опыты показали, что запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект.

Большие трудности вызывает у дошкольников необходимость припоминания воспринятого материала. Не владея преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело на них большое впечатление - очень понравилось, привлекло, испугало и т.п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от воспринятого тему. Важно отметить, что дети не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и навыками на практике (Х.С. Замский).

Нарушения наблюдаются даже в развитии непроизвольной памяти. Сохранение и воспроизведение материала характеризуется неточностью, непрочностью могут встречаться привнесения. Для запоминания требуется многократное повторение. Продуктивность непроизвольного запоминания также зависит от запоминаемого материала и характера выполняемой работы. Взаимодействуя с простым, знакомым материалом при активной деятельности результаты запоминания оказываются более высокими, чем при пассивном отношении к заданию.

Нарушение произвольной памяти тесно связано с нарушением внимании и мыслительной деятельности. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью произвольная память представлена лишь механическим запоминанием с достаточным количеством функциональных особенностей. Стремясь, запомнить, они не вникают в суть материала. Преднамеренное запоминание вызывает большие трудности и не облегчает задачу (Г.М. Дульнев,Б.И.Пинский). Ребёнок легче запоминает материал, с которым действует непосредственно. Многократное повторение приводит к формированию устойчивых стереотипов. Поэтому к содержанию материала предъявляются серьёзные требования. Так как отказ от имеющихся стереотипов и последующее овладение другим материалом оказывается практически невозможным.

Воспроизведение материала у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет следующие особенности:

ь при отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживаются привнесения и замещения; нередко воспроизведённый материал искажается. Причём при отсроченном воспроизведении эти недостатки наиболее выражены;

ь в воспроизведенном материале нередко обнаруживаются нарушения последовательности, неадекватные отождествления, неполнота содержания (особенно при воспроизведении словесного материала)[22, с. 91].

В младшем дошкольном возрасте память носит непроизвольный, избирательский характер, кроме того, она пластична, то есть запоминание происходит легко, быстро, но беспорядочно. Ребёнок не ставит перед собой мнемическую задачу, легче запоминает эмоционально окрашенный материал.

В старшем дошкольном возрасте ребёнок уже может контролировать себя при запоминании материала, ставить и решать мнемическую задачу, хотя иногда происходит смешение реальности и образов памяти.

К концу дошкольного возраста у детей под влиянием обучения и воспитания начинают формироваться элементы логического запоминания. При рассмотрении развития видов памяти по характеристике запоминаемого материала отмечается активное развитие двигательной, эмоциональной, образной и словесной памяти.

Образная память связана с нагляно-образным мышлением, которое является основным в дошкольном возрасте. Совершенствуются и операции памяти - запоминание, сохранение, и воспроизведение.

В младшем школьном возрасте точность и прочность запоминания учащимися словесного, и наглядного материала также как и в дошкольном, остаются низкими. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесениям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Так же как и дошкольники, умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Например, крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они под руководством учителя рассматривают, словесно характеризуют, выполняют с ним какие-то практические действия. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются существенными и не определяют основное содержание прослушанного.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умениями организовать эту деятельность не только в младших классах, но и на более поздних годах обучения.

Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Они хотели бы выполнить требование взрослого, но не знают, как и что следует для этого делать. Это состояние быстро проходит, поставленная же задача фактически теряется, а достигнутые результаты оказываются ниже, чем в условиях непреднамеренного запоминания. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладевают на данном этапе обучения, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

2.2 Динамика развития мышления в дошкольном возрасте при интеллектуальной недостаточности

Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности (Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова).

Большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности ребенка играет мышление.

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

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

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

У детей с нормальным развитием второй стороной чувственного познания после восприятия является наглядно-действенное мышление. Оно содержит в себе стороны мыслительной деятельности: определение цели, условий, средств ее достижения. Наглядно-действенное мышление - исходное, на его основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое. У умственно отсталых детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Далеко не всем детям к концу дошкольного возраста оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное орудием или рукой, направлено на достижение практического результата. У детей отсутствует активный поиск решения, они остаются равнодушными к результату.

Умственно отсталый ребенок дошкольного возраста в отличие от нормального не умеет ориентироваться в пространстве, не использует прошлый опыт, не может оценить свойства объектов и отношения между ними.

Таким образом, тогда как к 6 годам нормально развивающийся ребенок достигает огромных успехов в познавательной сфере, ребенок с интеллектуальной недостаточностью значительно отстает в развитии всех психических функций. Запас знаний у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ограничен. Они с трудом оперируют имеющимися простыми представлениями. Особенности наблюдаются уже в формировании наглядно-действенного мышления. Не происходит переноса способа решения одной задачи на другую, что свидетельствует о нарушении анализа, синтеза и обобщения. Осуществляя сравнение, дети легче выделяют различия чем, сходства. При обобщении вместе с правильными, могут возникать неправильные, неадекватные варианты. Инертность мышления проявляется в затруднениях в переключении с одной мысли на другую, в излишней детализации. Кроме того, можно отметить замедленность и тугоподвижность мыслительных процессов. Эти дети скорее вспоминают, чем размышляют. Они не понимают условности и обобщённости образа при толковании пословиц и метафор. Им не ясен перенос смысла пословицы на другие ситуации. Им не удаётся произвести обобщение, а за ним и анализ, взаимосвязанный с синтезом.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наглядно-образное мышление формируется с заметным опозданием и имеет ряд особенностей. Вследствие нарушенного восприятия образы-представления фрагментарны, не точны, что вызывает проблемы с их использованием. Наибольшие сложности возникают с речевым опосредованием. У детей долгое время не возникает потребности оречевлять собственные действия. Речь из-за особенностей своего развития не выполняет функции планирования, не соединяется с мышлением. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью слово не всегда связано с образом предмета или действия, то есть не всегда несёт смысловую нагрузку.

К старшему дошкольному возрасту, внутренняя позиция у детей с интеллектуальной недостаточностью как новообразование не возникает, они продолжают действовать в наглядно-образном плане. Мыслительная деятельность отличается инертностью. Кроме того, у детей нарушается критичность мышления(отсутствие контроля своих действий и исправления собственных ошибок): они не умеют оценивать работу мысли, взвешивать все доводы «за» и «против». Дошкольники не сомневаются в правильности своих действий, не предполагают, что их суждения могут быть ошибочны. Заметить собственные ошибки ребёнок может только при помощи взрослого. Даже элементы словено-логического мышления не формируются у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Операции классификации и обобщения совершаются детьми только на хорошо знакомом материале.

В младшем школьном возрасте наглядно-действенные формы мышления становятся наиболее доступными умственно отсталым детям. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У умственно отсталых младших школьников недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В младшем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения.

Особенно сложными для младших школьников оказываются задания, требующие словесно-логического мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, дети далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок. Они часто не понимают даже несложные, предназначенные для нормально развивающихся дошкольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Умственно отсталые ученики воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере проводимого в школе специального обучения недостатки мышления учеников корригируются, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно. Так, выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка.

Анализ объектов оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого - по его вопросам. В тех случаях, когда учащиеся под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Внимание детей сосредоточивается на отдельных действиях, которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. Значительные положительные сдвиги можно наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, беспорядочное называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенной последовательности, характеризовать воспринимаемый объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, и, продолжая анализ, указывать второстепенные детали. Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета.

Еще большие трудности представляет для учащихся младших классов сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравнение предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случаях - выявление их тождества. Ученики I-II классов обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, и не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки. Например, ученик говорит: «Эта чашка - большая, а у этой - цветочек синенький. Они разные». Фактически у первого предмета выделена величина, у другого - наличие украшающего рисунка.

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, т.е. выполняют в какой-то мере сходное, но иное задание. Или, начав сравнение, ученик, как и в только что описанном случае, переходит на анализ одного из предметов и, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия и получаемые результаты, совершенно не замечает этого. Ребенок как бы ни удерживается в русле сложного для него задания и непроизвольно заменяет его более простым, тем самым облегчая свою умственную деятельность.

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу, т.е. к 11 - 12 годам. Оно проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления между ними не только черт различия, но и сходства. Что касается использования результатов практически выполненного сопоставления, то оно становится в какой-то мере возможным только в самом конце школьного обучения. Однако с помощью наводящих вопросов учителя дети гораздо раньше справляются с соответствующими заданиями.

Еще более сложной задачей для умственно отсталых младших школьников является обобщение наблюдений, например объединение предметов или явлений на основе выявленной общей, существенной для этого ряда объектов черты. Выполняя подобное задание, олигофрены всех возрастов нередко берут во внимание случайные признаки, т.е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей.[23]

Таким образом, обобщения детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются слишком широкими, недостаточно дифференцированными. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, т. е. объединение объектов по новому основанию. Так, если они могут отобрать в одну группу геометрические фигуры - квадраты, прямоугольники, треугольники и круги, ориентируясь на их величину, то затем детей трудно побудить к объединению этих фигур по другим признакам - по цвету или по форме. В их способе выполнения задания проявляется свойственная умственно отсталым детям патологическая инертность нервных процессов.

В целом мышление детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста конкретное, ограничено непосредственным опытом и необходимостью обеспечивать сиюминутные потребности. Возникновение стереотипов делает мышление не гибким, не последовательным, некритичным регулирующая роль мышления в поведении не достаточна.

Выводы

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что как у дошкольников, так и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в значительной степени нарушено развитие памяти.

Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления. Однако их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности нормально развивающихся сверстников.

мышление память дети интеллектуальный

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.

. Гамезо, М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие курсу Г18 «Психология человека». - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 276 с.

. «Возрастные возможности усвоения знаний», под ред. Д. Б. Эльконина и В. В, Давыдова. М., «Просвещение», 1966.

4. Богоявленский, Д. Н. Путь повышения качества усвоения знаний в начальных классах./Д.Н.Богоявленский, Н.А. Менчинская. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962. Страницы?

. Громов, М. Д. Развитие мышления школьника. В сб.: «Психология младшего школьника», под ред. Е. И. Игнатьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. Страницы?

. Концевая, О. М. О формировании логического мышления у детей-дошкольников. «Материалы совещания по психологии». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957. Страницы?

. Люблинская, А. А. Ранние формы мышления ребенка. В сб.: «Исследования мышления в советской психологии». М., «Наука», 1966. Страницы?

. Минская, Г. И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста «Вопросы психологии», 1965, № 1.

. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций.// М.1960 г.

. Венгер, Л.А., Мухина В.С. Психология.|| М.1988 г.

. Мухина, В.С. Психологические особенности детей преддошкольного и дошкольного возраста || Возрастная и педагогическая психология (Под редакцией Петровского А.В.) М.1973 г.

. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М.1946 г.

. Эльконин, Д.Б. Детская психология. М.1960 г.

. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. Воронеж.1995 г.

. Поддъяков, К.И. Мышление дошкольников М.1977г.

16. Кулагина, И.Ю.; Камоцкий В.И. Возрастная психология. Полный цикл развития человека. М.2001г.

. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - 2-е изд., стереотип. - М.: «Академия», 2004. - 160 с.

. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника - М.: Просвещение, 1986г

. Спец. псих.: пособие/ сост. И.В. Флёрко. - Гродно: ГрГУ, 2005. - 139с.

.Специальная психология: учебное пособие Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Понякова. - Минск: Выш.шк. , 2012. - 511с.

. Спец. псих. Учебное пособие для студентов высш. уч. зав. для напр. подготовки бакалавров (21б - “Психология”) /[Л.М. Шипицина, В.М. Сорокин, В.И Лубовский и др.] под ред. Л.М. Шипицина, СПб: Речь, 2010. - 253с.

. Специальная психология: учебн. Пособие для студ. Высш. Пед. С718Учеб. Заведений/ В.И. Лубовский, Т. В.Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр Академия, 2005. - 464с.