



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Развитие предметных представлений детей младшего дошкольного
возраста с задержкой психического развития посредством
дидактической игры

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

61,55 % авторского текста

Работа рекомен к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 03 20 23 г. чр.ч.8

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

А. А. Дружинина
к.п.н., доцент А. А. Дружинина

Выполнила студентка

Недбайло Олеся Владимировна

факультета инклюзивного и

коррекционного образования

гр. ЗФ-506-102-5-2

Научный руководитель:

к.п.н., доцент каф. СПиПМ

Осипова Лариса Борисовна

Олеся

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	6
1.1 Понятие предметных представлений в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	11
1.3 Особенности предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	18
1.4 Роль дидактической игры в развитии предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	22
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	29
2.1 Методика изучения предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	29
2.2 Состояние предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	32
2.3 Коррекционная работа по развитию предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры	38
Выводы по второй главе	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	48

ВВЕДЕНИЕ

Объективный материальный мир является источником всех концепций, которыми обладает человек. Представления, в свою очередь, всегда представляют собой образы того, что реально существует, существовало или может существовать. Человек, будучи частью общества, формирует свои представления об окружающем мире, основываясь как на личном опыте, так и на опыте других индивидов. Идеи и представления, накопленные в результате этого процесса, играют важную роль в формировании наших знаний и понимания окружающего нас мира. Взаимодействие внешних стимулов с внутренними представлениями создает основу нашего познания и восприятия. Человек стремится произвести наиболее точные и объективные представления о реальности. Однако, важно помнить, что любое представление является относительным и может быть подвержено субъективизму и ошибкам восприятия. При изучении представлений человека об окружающем мире необходимо учитывать как их индивидуальные, так и коллективные характеристики, так как они могут существенно отличаться в разных общностях и культурах. Вследствие этого, необходима систематическая научно-исследовательская работа для более точного понимания процессов формирования представлений и их влияния на поведение и взаимодействие людей.

Еще до школы дети накапливают большое число представлений о форме, размерах различных предметов. Эти представления являются необходимой основой для формирования в дальнейшем учебных навыков.

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период, оптимальный для формирования представлений об окружающем мире (Ф. Фребель, М. Монтессори, А.П. Усова, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков). В этом возрасте ребенок не только познает предметы, но и их внутренние свойства.

Вопросы формирования представлений о предметах детей дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой, А.Н. Леонтьева, Н.Е. Веракса.

При задержке психического развития отмечается специфика формирования предметных представлений. Причина недостаточной полноты представлений о предметах П.Б. Шошин и Л.И. Переслени отмечают в снижении скорости перцептивных действий.

А.А. Катаева, Н.Н. Поддяков в снижении уровня сенсорного развития ребенка, что затрудняет познания предметов, формирование представления о нем.

Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, С.К. Сиволапов указывают, на недостаточную обобщенность образов представлений, своеобразное отношение между образом и словом у детей с задержкой психического развития. Е.С. Слепович отмечал некоторые особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития, а именно: неточность и фрагментарность восприятия, недостаточная обобщенность представлений, неполноценность таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, несформированность пространственных представлений.

На современном этапе развития специального образования возникает необходимость оптимизации средств коррекции предметных представлений у детей с задержкой психического развития. В связи с этим на первый план выходят задачи более детального изучения особенностей психического развития детей с задержкой психического развития, в том числе и представлений о предметах.

Исходя из вышесказанного нами определена тема выпускной квалификационной работы: «Развитие предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать целесообразность использования дидактической игры в развитии предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Теоретически и эмпирически изучить особенности представлений о предметах младших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Разработать комплекс дидактических игр по развитию предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Основным методом данного исследования является анализ психолого-педагогической и методической литературы, и педагогический эксперимент.

Базой экспериментального исследования являлось МДОУ «Д/с №10 п. Полетаево» Челябинской области. Исследованием было охвачено 8 детей младшего возраста с задержкой психического развития.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие предметных представлений в психолого-педагогической литературе

Ощущения и восприятие являются первичными источниками информации о мире. Возбуждение, которое возникает в органах чувств, не исчезает мгновенно после прекращения воздействия раздражителей. Вместо этого, продолжают существовать последовательные образы, которые сохраняются в течение определенного времени. Даже спустя длительный период времени после восприятия предмета, его образ может быть случайно или намеренно вызван снова. Это явление, известное как "представление", получило наименование "представление". [26, с. 234].

В настоящее время в психолого-педагогической и специальной литературе нет единого определения представлений. Так, А.Г. Маклаков, рассматривает представление как психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [26].

С другой стороны, А.Н. Леонтьев рассматривает его как формирование обобщенного образа.

В работах А.Г. Литвака, В.П. Ермакова и Г.А. Якунина принимается мнение о том, что представления являются образами, которые сохраняются в памяти и в воображении человека после предшествующего восприятия объектов или явлений. Эти образы возникают в мозгу в тех случаях, когда нет непосредственного воздействия этих объектов на органы чувств. [25].

По мнению В.П. Ермакова и Г.А. Якунина представления являются более высокой степенью психического отражения, чем образы восприятия. Обладая образностью, наглядностью и высокой обобщенностью предметного мира и

явлений природы, представления являются переходной ступенью к мышлению [15].

Л.Б. Осипова, Л.Ю. Дружинина О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева отмечают, что представление – это процесс воссоздания (воспроизведения) конкретных образов предметов и явлений внешнего мира, которые ранее воздействовали на органы чувств человека [34].

Л.Ф. Обухова считает, что имитационно-моделирующие действия, включающие в себя непосредственно воспринимаемые свойства, а также представление о том, что можно делать с предметом, составляет ориентировочную основу для последующего развития орудийно-предметной деятельности ребенка.

В соответствии с классификацией А.Г. Маклакова, можно выделить несколько основных типов представлений. Первый тип – это представления памяти, которые формируются на основе непосредственного восприятия определенного объекта или явления в прошлом. Второй тип - представления воображения, которые возникают на основе полученной информации из предыдущих восприятий и их последующей творческой переработки. Важным фактором в формировании представлений воображения является богатство прошлого опыта, так как от этого зависит яркость и полнота соответствующих представлений. [26].

В представлении, как и в любом другом процессе, присутствует ряд функций (по В.И. Лупандиной, О.В. Сурчиной):

- сигнальная – не только образ предмета, но и информация о предмете;
- регулирующая – не только информация о предмете или явлении, но и ранее возникающий образ;
- настроечная – функция двигательных представлений, способствующая формированию алгоритма нашей деятельности.

А.В. Запорожец считает, что структура представления, благодаря деятельности анализаторов, формируется на основе существующих восприятий.

В общей психологии известно, что в процессе формирования представления происходят три фазы. Эти фазы различаются по уровню дифференцированности, а также соотношению между чувственным и понятийным аспектами. Исследования показывают, что первая фаза характеризуется схематичностью, недостаточной осмысленностью и слабой дифференциацией. На второй фазе продолжается процесс дифференцировки образа, а также выделение общих и существенных признаков. На третьей, высшей фазе развития образа происходит окончательная дифференцировка и осмысливание, что приводит к выделению существенных признаков предметов, а также между ними существующих связей и отношений [25].

Представления являются результатом практической деятельности человека. Они играют важную роль в познавательной деятельности, обеспечивая процессы восприятия, мышления, письменной речи и памяти. Благодаря представлениям мы можем определять и описывать объекты и явления мира вокруг нас. При этом следует помнить, что представления не возникают сами по себе, а формируются в процессе сознательной деятельности человека. Их развитие зависит от опыта, знаний и способностей человека к анализу и синтезу информации.

Представления объектов, воспринимаемых в прошлом, характеризуются наличием чувственно-наглядных образов, которые воспроизводятся и перерабатываются. Тем не менее, в некоторых случаях не удается сформировать четкий и полный образ. В работе В.П. Зинченко, И.В. Дубровина и Н.Ю. Вергилеса указывается, что представление может иметь приблизительный и схематический характер.

Представления полны пробелов, отдельные части и признаки представлены ярко, другие – очень смутно, а третьи вообще отсутствуют. Представления могут быть как неустойчивыми, так и не постоянными. Так, любой вызванный образ, будь то какой-либо предмет или чей-нибудь образ, исчезнет из поля вашего сознания, как бы вы ни старались его удержать.

Л.М. Веккер, Г. Эббингауз, С.Л. Рубинштейн утверждают, что для представления предметов и явлений характерна неравномерность воспроизведения их отдельных частей. Преимущество имеют объекты (или их фрагменты), которые в предыдущем перцептивном опыте обладали большей привлекательностью или значимостью.

В настоящее время существует несколько подходов к классификации представлений в рамках исследований. Отталкиваясь от того, что представления основываются на прошлом перцептивном опыте, основная классификация представлений основана на классификации видов ощущения и восприятия. Это приводит к выделению следующих видов представлений: зрительные, слуховые, двигательные (кинестетические), осязательные, обонятельные, вкусовые, температурные и органические.

Следует отметить, что данный подход к классификации представлений не может рассматриваться как единственный. Так, Б. М. Теплов говорил, что классификацию представлений можно осуществить по следующим признакам:

1) по их содержанию; с этой точки зрения можно говорить о представлениях математических, географических, технических, музыкальных и т. д.;

2) по степени обобщенности; с этой точки зрения можно говорить о частных и общих представлениях. Кроме этого, классификацию представлений можно осуществить по степени проявления волевых усилий (произвольные, произвольные). Б.М. Теплов, опираясь на учения И.П. Павлова говорит, что классификацию представлений можно осуществить по следующим признакам:

– по их содержанию (представления математические, географические, технические, музыкальные и т. д.);

– по степени обобщенности (частные и общие представления);

– по степени проявления волевых усилий. [26].

В процессе чувственного познания формируются представления о предметах – образы предметов, их свойств, отношений.

Предмет в толковом словаре Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова рассматривается как конкретное материальное явление, воспринимаемое органами чувств как нечто существующее особо, как субстанция, какместилище свойств и качеств, либо вещь, обслуживающая ту или иную потребность, составляющая принадлежность к области материального быта, движимого имущества [32].

В толковом словаре Даля предмет – все, что представляется чувствам: предмет вещественный; или уму и воображенью: предмет умственный. Предметы умяляются для глаза, по мере удаления их. Предмет сочинения, основа, смысл его [11].

Представления о предметах – это не просто наглядные образы действительности, а всегда в известной мере обобщенные образы. Каждый знакомый нам предмет мы видим не один раз, и каждый раз у нас формируется какой-то новый образ этого предмета, но когда мы вызываем в сознании представление об этом предмете, то возникший образ носит всегда обобщенный характер.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что представление о предмете – это не только узнавание самого предмета, но и его анализ, связанный с выделением его составляющих частей; строения, определения, назначения и т.д.

Включение ребенка в окружающий мир является неотъемлемой частью его умственного развития и способствует формированию знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. Отдельное внимание уделяется формированию полных и точных представлений о назначении предметов, их свойствах и качествах, а также об их применении. Важным компонентом умственного развития детей является приобретение знаний о природе и природных явлениях, а также о человеке и его жизненных условиях.

Таким образом, мы выяснили, что формирование представлений о предметах, его форме, является важной частью развития дошкольников. Формирование представлений о предметах предполагает не только знание,

называние и узнавание предметов, но и умение выполнять элементарные действия с ним. Если представление о предмете сформировано, то человек легко определяет главные отличительные признаки этого предмета, которые являются важными или характеризуют этот предмет, могут отнести его к определенному типу, классу, группе.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. Задержка психического развития у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности. [42].

Определение «задержка психического развития» также используется для характеристики отклонений в познавательной сфере у ребенка с педагогической запущенностью, обусловленной социальной депривацией.

Структурно функциональная модель работы мозга А. Р. Лурия указывает на необходимость определения первичного нарушения в структуре данного отклонения. В этой модели выделяются три блока, отвечающих за различные функции мозга: энергетический блок, блок приема, переработки и хранения информации, а также блок программирования, регуляции и контроля. Координация работы этих трех блоков обеспечивает комплексное функционирование мозга и постоянное взаимодействие всех его функциональных систем. Это позволяет нам понять, каким образом возникают и развиваются нарушения в данной структуре отклонения, а также определить основные причины и механизмы этих нарушений [42].

Анализ работ таких авторов как М. С. Певзнер, А. Р. Лурия, К.С. Лебединская и др. позволил выделить ряд причин, которые приводят к задержке психического развития:

1. Органические причины, задерживающие нормальное формирование центральной нервной системы.
2. Дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми.
3. Частично сформированная ведущая деятельность возраста.

В клинической и психолого-педагогической литературе представлено несколько классификаций задержки психического развития у детей.

Классификация задержки психического развития, предложенная Т. А. Власовой и М. С. Певзнер в 1967 году, является первой клинической классификацией данного явления. В процессе разработки классификации рассматривались различные аспекты задержки психического развития, включая два основных варианта развития - психический и психофизический инфантилизм. Основное внимание уделено исследованию нарушений познавательной деятельности при задержке психического развития, особенно в случаях, сопровождающихся стойкой церебральной астенией.

Таким образом, данная классификация представляет собой значительный прорыв в понимании и исследовании задержки психического развития. Она позволяет учитывать разные аспекты нарушений, а также выделять основные варианты развития, что способствует более точному диагнозу и подходящему лечению. Кроме того, исследование познавательной деятельности при задержке психического развития с церебральной астенией позволяет более глубоко изучить причины и особенности данного состояния. Результаты данной классификации могут использоваться как в клинической практике, так и в научных исследованиях в области психического развития.

Автором следующей классификации является В. В. Ковалев (1979). Он подразделял задержку психического развития на дизонтогенетический и эницефалопатический варианты. Для первого варианта характерно преобладание признаков незрелости лобных и лобно-диэнцефальных отделов

головного мозга, для второго – более выражены симптомы повреждения подкорковых систем [42].

В практике работы с детьми с задержкой психического развития более широко используется классификация К.С. Лебединской (1980), разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта задержки психического развития:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения – гармонический психический и психофизический инфантилизм (черты эмоциональной и личностной незрелости). Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза. Возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь уровня возрастного развития.

3. Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В психотравмирующих условиях происходит невротическое развитие личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истерические проявления, у других – робость,

боязливость, страхи, мутизм. Нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения.

4. Задержка психического развития церебрально-органического генеза. Часто обладает яркостью и стойкостью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности ребенка. У этой категории детей преобладает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы. На этот вид задержки психического развития могут оказать свое патологическое влияние токсикозы беременных, инфекционные заболевания, травмы, резус-конфликт и т.п. Дети с этим видом характеризуются эмоционально-волевой незрелостью [22].

При всех вариантах психического развития отмечается специфика в их развитии, рассмотрим это более подробно.

Дети с задержкой психического развития могут испытывать первичные нарушения как отдельных структур, так и их основных функций в разных комбинациях, согласно мнению Е.А. Стребелевой. Глубина повреждения и степень незрелости могут различаться и именно это определяет разнообразие психических проявлений у таких детей. Внутри этой категории еще больше разнообразия обуславливается различными вторичными наложениями, которые усиливают дисперсию между детьми. [42].

Варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития зависят от происхождения данного состояния (церебральное, конституционное, соматогенное, психогенное) и времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов. В зависимости от этих факторов наблюдаются различные варианты отставания в указанных сферах.

Так Б.И. Белый и П.Б. Шошин отмечают, что у детей, имеющих задержку в психическом развитии, возникают трудности в получении представлений о окружающем мире только на основе понимания и ощущения свойств предметов. Их способность принимать и обрабатывать информацию,

поступающую к ним через органы чувств, значительно снижена. Кроме того, такие дети часто испытывают проблемы с пространственным восприятием и мыслительной деятельностью. Они испытывают трудности в целостном восприятии и не всегда могут выделить отдельные части из общего объекта, либо достроить его. Для них оказывается сложным найти нужную вещь, если они не знают, где она находится. [14].

И.Ю. Левченко и Н.А. Киселева указывают на низкую работоспособность; незрелость эмоций и воли; ограниченный запас общих сведений и представлений; обедненный словарный запас; несформированность навыков интеллектуальной деятельности; неполная сформированность игровой деятельности; замедленностью восприятия [23].

В рамках исследования, проведенного Е.А. Стребелевой, было выявлено, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются определенные трудности в мышлении, связанные с выполнением словесно-логических операций. Эти дети испытывают затруднения во всех аспектах памяти, а также не обладают способностью использовать вспомогательные средства для облегчения запоминания информации. Интересно, что такие дети требуют более продолжительного времени для восприятия и обработки сенсорной информации. Помимо этого, исследование выявило, что уровень самоконтроля у данных детей низок, и это особенно сказывается на их учебной деятельности. [43].

Известно, что дети с задержкой психического развития во время какой-либо деятельности часто отвлекаются, становятся импульсивными, у них отсутствует целенаправленность действий. Возникают трудности при переключении с одного задания на другое. На все это влияет нарушение внимания.

В процессе восприятия, как показало исследование, дети сталкиваются с различными трудностями в зрительном, слуховом и тактильном восприятии. Кроме того, было обнаружено снижение скорости выполнения перцептивных операций у детей. По сравнению с нормой, ориентировочно-

исследовательская деятельность в целом характеризуется более низким уровнем развития. Например, дети не обладают навыками обследования предметов и не проявляют выраженной ориентировочной активности. Более того, они длительное время прибегают к использованию практических способов ориентировки в свойствах предметов. [12].

Задержанное развитие общей моторики и, в особенности, мелкомоторных навыков, наблюдается у детей в дошкольном возрасте. Основным аспектом, который страдает, является техника выполнения движений и двигательные качества, такие как быстрота, ловкость, сила, точность, ритмичность и координация. Развитие навыков самообслуживания и технических навыков в рисовании у этих детей недостаточно сформировано.

В будущем возможны проблемы с овладением навыками чтения и письма из-за недостатков в развитии зрительно-моторной и слухо-зрительно-моторной координации. Несформированность чувства темпа и ритма, а также трудности в формировании пространственных ориентировок являются проявлением недостаточности межанализаторного взаимодействия. [38].

Клинико-нейропсихологические исследования Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, И.Ф. Марковской выявили отставание в развитии речи детей с задержкой психического развития, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи.

В проведенных исследованиях, проведенных Н.А. Никашиной, В.И. Лубовским, С.Г. Шевченко и У.В. Ульенковой, отмечается, что дети дошкольного возраста, страдающие от задержки психического развития, часто испытывают трудности при различении звуков и овладении звукобуквенным анализом. Они хорошо справляются с элементарной формой фонематического анализа, которая заключается в выделении звука внутри слова. Однако у них возникают затруднения при определении количества звуков в слове и их последовательности.

Рассматривая психологическую структуру задержки психического развития в дошкольном возрасте, Е.С. Слепович говорит о недостаточной

сформированности мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности.

Исследователи Е.Н. Васильева и Г.Н. Ефремова обнаружили ряд проблем, связанных с формированием нравственно-этической сферы в данном возрасте. В частности, страдает сфера социальных эмоций, что приводит к тому, что дети не готовы к установлению «эмоционально теплых» отношений со сверстниками. Кроме того, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми. И еще одна проблема заключается в том, что дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

При обучении и воспитании данных детей необходимо учитывать особенности их психического развития.

Как отмечает в своих работах М.О. Винник, понятие задержка психического развития не является медицинским диагнозом и, как правило, отражает именно временное несоответствие психического развития ребенка существующим нормам. Как показывает практика чаще всего при правильном подходе психические функции у ребенка восстанавливаются через некоторое время. При этом очень важно, чтобы ребенок, имеющий данную патологию, своевременно попал в учреждения, занимающиеся коррекцией данных психических отклонений, это позволит максимально возможно скорректировать дальнейшее проявление отклонений развития психики [5]. Задержка психического развития характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности.

Сниженный объем и темп работы, а также низкий уровень работоспособности, отмечаются у ребенка с задержкой психического развития. В соответствии с его особенностями, он проявляет некоторую наивность, зависимость в самообслуживании, прямоту в общении и организацию своей деятельности. Ребенок воспринимает информацию медленнее и обрабатывает ее с такой же задержкой. Он быстро утомляется, что

приводит к ограниченному объему и темпу его работы по сравнению с нормальным ребенком.

1.3 Особенности предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Развитие предметных представлений у детей с задержкой психического развития проходит более медленно нежели у детей с нормой развития.

Прежде чем описывать представления о предметах, опишем причины, которые мешают развитию предметных представлений.

У детей данной категории наблюдается ограниченная восприимчивость, недифференцированность ощущений, а также затруднения в восприятиях, что еще больше затрудняет формирование пространственных представлений. Имеющийся уровень сформированности пространственных представлений, является важной предпосылкой при усвоении ребенком чтения, письма.

Для многих детей с задержкой психического развития характерен ограниченный объем внимания, его фрагментарность. Ребенок в определенной обстановке воспринимает лишь отдельные части предъявляемой ему информации. Эти нарушения внимания могут задерживать процесс формирования понятий. Часто наблюдается недостаточность концентрации внимания, особенно на существенных признаках. В этом случае могут страдать отдельные мыслительные операции. В связи с этим у ребенка нарушается целостное представление предмета, возникает невозможность определения предметов в разных плоскостях, выделение частей предмета.

Л.И. Переслени отмечает, что особенности познавательной деятельности у детей с внимательностью связаны с их неустойчивостью, периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью. Из-за этих факторов возникают сложности с собиранием и концентрацией внимания, а также его удержанием на протяжении определенной деятельности. Помимо этого, такие дети могут предъявлять признаки инертности. Переключение с одного задания на другое является проблематичным для них. В связи с этим, возникают

трудности в правильном узнавании предметов, формировании представлений и обобщенности. [21].

Из-за сниженного сенсорного восприятия у детей с задержкой психического развития возникает ограниченность, фрагментарность, недостаточность знаний об окружающем мире, о себе и о своем окружении. Из-за этого дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Испытывают затруднения в узнавании перечеркнутых (зашумленных) или наложенных друг на друга предметов. Затрудняются в узнавании схематических и контурных изображений. Это влечет за собой нарушение базовых, элементарных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина).

Даже при отсутствии первичных недостатков зрения, слуха и других видов чувствительности у детей с задержкой психического развития отмечаются замедленность и трудность выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях. Данным детям необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки информации, о данном предмете [12]. Таким образом у детей затруднено формирование представлений о характерных признаках предметов.

Проблема овладения представлениями о величине у детей сопровождается определенными трудностями. Они не способны выделить и обозначить отдельные параметры величины, такие как длина, ширина, высота и толщина. Анализирующее восприятие также вызывает затруднения: дети не могут выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение и мелкие детали. Наблюдается замедленный процесс формирования целостного образа предмета, в результате чего возникают проблемы, связанные с изодейтельностью.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недостаточность концентрации внимания. В связи с чем ребенок может воспринимать лишь часть информации. Это влияет на умение выделять признаки предметов, из чего сделан данный предмет. Из-за слабости словесно-

логического мышления дети затрудняются в выделении предметов по общим признакам. Не могут обобщить группировку предметов общим словом, но могут сгруппировать их.

Также у данных детей пассивный словарь значительно отличается от активного (активный на много беднее), что затрудняет умение выделять признаки предметов, классифицировать их, знать назначения предметов и умение ими пользоваться.

Представления о предметах в большей мере формируются в деятельности, оперировании предметами. Так как дети с задержкой психического развития не всегда правильно используют предметы, то это не позволяет учитывать их основные свойства.

В связи с тем, что пространственное восприятие у детей с задержкой психического развития формируется с запозданием и долгое время оказывается неполноценным, происходит деформация пространственного расположения предметов. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Ребенку с задержкой психического развития требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач (собрать пирамидку).

Установлено, что для детей с задержкой психического развития характерны трудности при определении предмета и его свойств, особенно если предмет расположен необычным образом. Плохая освещенность помещения или одновременное воздействие нескольких сигналов могут оказать схожий негативный эффект. Исследования, проведенные Л.В. Кузнецовой, показали, что дети с задержкой психического развития также испытывают затруднения в ориентации в пространстве и определении правой и левой стороны. Они не проявляют целенаправленности и систематичности в исследовании предмета, что делает их действия импульсивными и не последовательными. В связи с этим, возникает необходимость в разработке специальных методик и подходов для обучения детей с задержкой психического развития ориентироваться в

пространстве и осуществлять последовательные действия над предметами. [21].

Сенсорный опыт детей данной категории долго не обобщается и не закрепляется в слове, присутствуют ошибки при назывании признаков величины, цвета и формы. Данные эталоны не формируются своевременно. Дошкольники с задержкой психического развития могут правильно соотносить предмет по цвету («дай такой же»), могут верно показывать цвет по названию («где красный кубик?»). Но названия цветов долгое время могут не появляться в речи, либо путать цвета при названии. У детей с задержкой психического развития отмечается замедленный процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности: недостатки зрительно-моторной и слухо-зрительно-моторной координаций, которые проявляются в несформированности чувства ритма, в возникающих трудностях при ориентировке предметов в пространстве и на плоскости. [19].

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с задержкой психического развития особое место занимают нарушения памяти (ограниченный объем и снижение ее прочности). Поэтому для данной категории детей характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации, что сказывается на не точных, а порой искаженных представлениях о предметах. Для данной категории детей необходимо более длительное время для приема и переработки информации. Представления всегда связаны с сохранением образов памяти. Так как память детей нарушена то и представления детей будут отличаться не точностью, схематичностью, фрагментарностью.

Дети с задержкой психического развития в трудовой и игровой деятельности используют только те предметы, которые привычнее, либо часто используются. Из-за не сформированности целостного образа предмета, нарушения мыслительной деятельности дети не умеют использовать предметы заместители.

Важным показателем сформированности предметных представлений является умение группировать предметы окружающего мира, использовать обобщающие понятия, распределять. Детям с задержкой психического развития с трудом дается выделение общих, существенных признаков при группировке предметов, создании целого из частей, классификации объектов по группам (цвет, фигуры, размер).

Таким образом, имеющиеся трудности в формировании предметных представлений у детей с задержкой психического развития обусловлены снижением познавательной активности. Нарушения внимания, памяти и мышления, лежащие в основе предметных представлений, становятся причинами данных трудностей. В результате возникают затруднения в выделении признаков предметов, их классификации и группировке, а также нарушается целостное представление о них. Представления о предметах становятся разрозненными, неупорядоченными и несистематизированными. Детям этой категории часто с трудом удается выделять отдельные части из общего объекта, достраивать и дорисовывать его.

1.4 Роль дидактической игры в развитии предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

С целью формирования у ребенка адекватных, полных и дифференцированных представлений о предмете возникает необходимость в развитии его аналитических навыков, а также способности выделять основные характеристики объектов. Кроме того, в процессе формирования предметных представлений ребенок должен уметь распознавать предметы по их внешним признакам и знать их назначение, а также быть способным выполнять элементарные действия с ними. Активная практическая деятельность с предметами окружающего мира позволяет ребенку осваивать навык обобщения объектов по их существенным характеристикам и группировать предметы с учетом их свойств.

Развитие предметных представлений сложный процесс, вызывающий у большинства детей значительные трудности. Работа в данном направлении осуществляется в системе, последовательно, учитывая возрастные особенности детей.

Целостное представление предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, лежит в основе многих видов деятельности – предметной, игровой, трудовой и изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети могут воспринимать окружающее не слитно, приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, могут выделить существенные части предмета, необходимые для действия с ними. Для того чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить его правильно воспринимать окружающий мир. Необходимо закрепить полученные образы, сформировать на их основе представления. [18].

Действуя с предметами, дети практически познают их свойства. Очень важна при этом роль слова взрослого: его пояснения, обозначения качеств, сравнения. Слово способствует более четкому восприятию и развитию более высокого уровня предметных действий – подбору предметов по одному признаку (величине, цвету), более четкой дифференцировки формы и т.д. [30]

О.В. Дыбина считает, что предметный мир целесообразно рассматривать с позиций пользы для дошкольника, состоящих из трех групп предметов.

1 группа – те предметы, с которыми ребенок не действует (например, предметы, облегчающие труд взрослых на производстве).

2 группа – предметы, входящие в ближайшее окружение ребенка, он взаимодействует с ними, видит их многообразие, но не преобразовывает их.

3 группа – предметы, с которыми ребенок действует, т.к. они доступны его преобразовательной деятельности.

Эти предметы имеют аналогию с предметами, которыми пользуются взрослые, помогают формировать у ребенка творческий интерес к миру предметов и миру взрослых. [34].

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т.д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Большое значение придавал игре выдающийся русский педагог К.Д.Ушинский: «Для дитяти игра – действительность. Действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остались в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [51].

Исследования А.В. Запорожца, З.М. Истоминой, З.В. Мануйленко показали, что игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до самых сложных. В игре дети запоминают большее количество слов, чем при диагностике. А также, умение управлять своим поведением в игре возникает раньше, чем в условиях прямого задания [51].

Изучением развивающего влияния игры на ребенка занимались такие ученые как Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Т.О. Гиневская, П.Я. Гальперин и др. Они считают, что игра имеет большое развивающее значение в жизни ребенка. Умение взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развитие речи во время игры, трудовых навыков, творческие умения. И что самое не мало важное – развивается познавательная деятельность ребенка [52].

Дидактическая игра, как один из видов игровой деятельности, заслуживает особого внимания. В процессе таких игр создаются определенные

условия, позволяющие каждому ребенку самостоятельно действовать в определенной ситуации с определенными предметами. Это позволяет детям приобрести собственный опыт, основанный на реальных действиях и чувствах. Особенно важно это для детей с задержкой психического развития, у которых опыт взаимодействия с предметами ограничен и не систематизирован.

Известно, что дидактическая игра несет в себе обучающую и игровую цель. При проведении дидактических игр не стоит забывать о их системном использовании. Что бы достичь развивающего и обучающего результата, дидактические игры должны использоваться системно и каждый раз усложняясь. Вся эта системность положительно влияет на развитие предметных представлений. Например, при изучении такой темы, как транспорт, в зависимости от возраста ребенка, дидактические игры постепенно усложняются. Сначала ребенок запоминает названия, затем обобщающее слово, после учится группировать и обобщать транспорт на его разновидности (воздушный, грузовой, военный, водный и тд.).

В связи с тем, что дети с задержкой психического развития имеют сниженную работоспособность, неустойчивое внимание, малый объем памяти, отставание в речевом развитии и т.д., им сложно усваивать новую и на их взгляд не нужную информацию. Поэтому для развития предметных представлений, на наш взгляд, подходит дидактическая игра. Дидактическая игра выступает в роли инструмента психического и речевого развития ребенка и его социализации.

В играх следует широко использовать разнообразный дидактический материал (наглядность) и подбирать его таким образом, чтобы облегчить понимание ребенком поставленной задачи: реальные предметы, плоскостные изображения. Причем животные, фрукты, овощи, и т.д. должны иметь, на начальном этапе обучения, вид схожим с настоящим. Все это способствует сохранению образов предметов в памяти и развитию предметных представлений.

Прежде чем предлагать ребенку дидактическую игру, необходимо понимать какую цель преследует данная игра. Составить игровые задачи и правила.

Известно, что ребёнку с задержкой психического развития, в отличие от ребенка в норме, требуется больше времени для усвоения материала, выделение предметных признаков, целостных предметных образов. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию и изучить или закрепить предметные представления.

Дидактическая игра в обучающем процессе у дошкольников с задержкой психического развития определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Игры, направленные на узнавание и называние предмета, узнавание их в разных модальностях, обогащают представления о предметах. Кроме того, существуют ряд игр, которые позволяют формировать представления о признаках, свойствах предметов, находить их, отличия, систематизировать, упорядочивать.

Таким образом, включая дидактические игры с детьми с задержкой психического развития в образовательный процесс, происходит безболезненное обучение детей. Ребенок начинает легче усваивать полученную информацию, меньше отвлекаться, концентрировать внимание на задании, развивается речь ребенка, происходит развитие предметных представлений.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сказать, что представления бывают различными: пространственные, временные, представления о свойствах и качествах предметов, о назначении и применении. Представления являются более высокой степенью психического отражения, чем образы восприятия. Обладая образностью, наглядностью и высокой обобщенностью предметного мира и явлений природы, представления являются переходной ступенью к мышлению. С помощью слов обобщаются существенные свойства и признаки предмета. В процессе чувственного познания формируются представления о предметах – образы предметов, их свойств, отношений. То есть, предметные представления – это не только узнавание самого предмета, но и его анализ, связанный с выделением его составляющих частей; строения, определения, назначения и т.д.

Представления развиваются в течение всей жизни. В дошкольном возрасте они идут от узнавания предметов к целесообразному их изучению и обследованию, а также, умению ими пользоваться и знать их назначение.

Так как ведущей деятельностью дошкольника является игра, то использование дидактических игр при развитии предметных представлений является самым оптимальным. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность изучить сам предмет, его свойства, признаки, научиться обобщать и группировать предметы. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

В образовательном процессе у дошкольников с задержкой психического развития имеет большое значение системное использование дидактических игр с последующим усложнением. Эти игры являются неотъемлемой частью жизни человека на протяжении всего его существования. Суть дидактической игры заключается в том, чтобы она не просто облегчала процесс обучения, но и делала его эмоциональным и действенным для ребенка. Она помогает ему

получить собственный опыт, что очень важно для развития его когнитивных способностей.

Таким образом, дидактические игры играют важную роль в процессе формирования предметных представлений у детей. Они помогают детям лучше понять и запомнить информацию, сформировать правильные представления о различных предметах и явлениях.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1 Методика изучения предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для изучения представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был организован эксперимент исследования предметных представлений.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Д/с № 10 п. Полетаево» Челябинской области. В нем приняло участие 8 детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью нашего исследования было изучение представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью на этапе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи исследования:

- подобрать методику для изучения уровня сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития,
- выявить уровень сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для изучения представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами была взята за основу методика, разработанная Л.Б. Осиповой «Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения».

Данная методика включает четыре серии заданий:

1 серия «Узнавание и называние»

Детям предлагалось узнать картинки предметы по словесному описанию, по картинке, по контурному изображению. По каждой теме предлагалось шесть картинок:

- транспорт: пожарная машина, экскаватор, самолет, поезд, корабль, троллейбус;
- одежда: платье, брюки, шорты, куртка, рубашка, юбка;
- животные: волк, медведь, белка, собака, лиса, корова;
- посуда: чайник, тарелка, кружка, сковорода, кастрюля, кувшин;
- урожай: картошка, морковь, свекла, огурец, яблоко, груша.

Таблица 1 – Протокол фиксирования результатов выполнения первой серии заданий – «Узнавание и называние»

Уровни	Темы				
	Транспорт	Одежда	Животные	Посуда	Урожай
Высокий					
Средний					
Низкий					

Интерпретация результатов:

- высокий – ребенок называет 5-6 предметов;
- средний – ребенок называет 3-4 предмета;
- низкий – ребенок называет 1-2 предмета.

Полученные данные заносятся в протокол (таблица 1).

2 серия «Выделение признаков предметов»

Детям были предложены предметы по темам из первой серии. Ребенок должен был ответить по каким признакам он догадался, что это данный предмет.

Таблица 2 – Протокол фиксирования результатов выполнения второй серии заданий – «Выделение признаков предметов»

Уровни	Темы				
	Цвет	Форма/ Строение	Величина	Пространственные	Осязательные
Высокий					
Средний					
Низкий					

Интерпретация результатов:

- высокий – ребенок называет 5 признаков;
- средний – ребенок называет 3-4 признака;
- низкий – ребенок называет 1-2 признака;

Полученные данные заносятся в протокол (таблица 2).

3 серия «Знание их назначения»

Детям были предложены предметы по темам из первой серии. Ребенку необходимо было объяснить для чего данный предмет используется.

Интерпретация результатов:

- высокий – называет не менее 5-6 предметов каждой группы;
- средний – называет не менее 4 предметов каждой группы;
- низкий – называет менее 4 предметов каждой группы;

Полученные данные заносятся в протокол.

4 серия «Классификация предметов»

Детям были предложены предметы по темам из первой серии. При этом дают инструкцию: «Разложи карточки по группам — что к чему подходит» (что относится к транспорту? Животным?). При этом уточняя, что ребенок положил в основу объединения и каким словом он обозначил ту или иную группу предметов.

Интерпретация результатов:

- высокий – ребенок выполняет задание самостоятельно;

– средний – ребенок справляется (частично справляется) с заданием после подсказки взрослого;

– низкий – ребенок не справляется с заданием, даже с подсказкой взрослого;

Полученные данные заносятся в протокол.

Таким образом, мы выбрали методику для изучения представлений о предметах у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В следующем параграфе представим результаты проведения диагностического обследования по отобранным нами методикам.

2.2 Состояние предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В ходе проведения исследования, выяснилось, что дети были мотивированы на выполнение заданий, были заинтересованы в результате. Дети старались выполнить все задания хорошо.

Результаты констатирующего этапа исследования представлены с помощью таблиц.

Таблица 3 – Результаты изучения 1 серии «Узнавание и называние» (в %)

Уровни	Темы				
	Транспорт	Одежда	Животные	Посуда	Урожай
Высокий	–	20	10	10	10
Средний	70	70	70	70	80
Низкий	30	10	20	20	10

Как следует из таблицы 3, дети легче всего узнают предметы из ближайшего окружения. Легче всего дети узнают одежду. 20 % детей смогли узнать и назвать все. В месте с тем 70 % детей путают в названии шорты и юбку, затрудняются в названии редко употребляемых названий (брюки, рубашка). При узнавании предмета ждали одобрения взрослого. 10 % затруднялись в ответах таких названий как брюки и рубашка, так как в обиходе эти слова не используются. Либо просто молчали.

При узнавании транспорта не один ребенок не достиг высокого уровня, это обусловлено тем, что многим транспорт детям встречается не часто. Из них 70 % детей назвали большую часть транспорта. 30 % детей не назвали вообще такой транспорт, как троллейбус и экскаватор. Это можно объяснить тем, что дети не пользуются общественным транспортом. Поэтому не имеют представления о данных предметах. На пожарную машину один ребенок отреагировал звуками («уиу-уиу») сам транспорт не назвал.

Примерно одинаковый результат получен по темам «животные», «посуда», «урожай». 10 % детей легко смогли назвать животных, посуду и урожай. 70-80 % детей испытывали сложности. Путали лису с белкой, волка с собакой, чашку с кружкой. При ответе часто требовалось подкрепление в виде одобрения. 20-10 % детей отказываются отвечать. Либо говорят – «Я не знаю».

Таблица 4 – Результаты изучения 2 серии «Выделение признаков предметов» (в %)

Уровни	Темы				
	Цвет	Форма/ Строение	Величина	Пространственные	Осязательные
Высокий	10	10	10	–	–
Средний	50	60	50	50	40
Низкий	40	30	40	50	60

Как следует из таблицы 4, дети лучше всего узнают строение (форму) предмета. 10 % детей называют большую часть признаков. 60 % детей допускают ошибки определении формы предметов, так как слабо знают геометрические фигуры. Например, морковь слабо ассоциируют с треугольником, а огурец с овалом. 30 % детей не ориентируются в форме (строении) предметов. В связи с тем, что дети часто отвлекаются, они не могут выделить существенных признаков у предметов. Начинают хаотично подбирать слова.

Одинаковый результат получен при определении цвета и величины предметов. 10 % детей легко называли цвета и величину предметов. В месте с тем 50 % детей путали цвета и величину предметов, либо называли только те цвета, которые знали (красный, синий, зеленый, желтый). 40 % детей

старались молчать, так как не знали названия цвета и затруднялись в названии величины предмета. Либо при показе с разной периодичностью на один и тот же предмет называли разные цвета.

При осязательном исследовании предмета ни один из детей не достиг высокого уровня. 40 % смогли определить предметы лишь по явным признакам. Например, крылья у самолета, колеса и лестница у пожарной машины. Тяжелее всего было выделить признаки животных и предметов урожая. 60 % детей не могли определить предметы. Такие животные как, волк, собака, лиса и белка были для них примерно одним животным. Более трудным оказалось узнавание одежды с помощью осязания. Им было сложно выделить какие-то особые признаки предмета обследования.

Также большое затруднение дети испытывают в определении пространственных признаков. Никто из детей не достиг высокого уровня. И как видно из таблицы, 50 % детей находятся на среднем уровне, а 50 % не смогли выполнить данное задание.

Таблица 5 – Результаты изучения 3 серии «Знание назначения предметов» (в %)

Уровни	Знание и назначение				
	Транспорт	Одежда	Животные	Посуда	Урожай
Высокий	-	10	10	10	10
Средний	40	50	40	40	50
Низкий	60	40	50	50	40

В связи с тем, что дети тяжело узнают и называют предметы. Не ориентируются в признаках предметов (цвет, форма, величина). Все это мешает усвоению знанию назначения предметов. Как видно из таблицы 5, примерно одинаково дети ориентируются в таких темах как, одежда, животные, посуда, урожай.

10 % детей справились с заданием. Они смогли ответить для чего нужна посуда. Например, в кастрюле варят суп (компот), на сковороде жарят («мои любимые котлеты»), из чайника в чашку наливают чай. Трудности возникли с кувшином, так как многие дети не знакомы с данным предметом. Так же дети

знали, что корова дает молоко, собака сторожит дом и т.д. 50 % – 40 % знали больше из тем одежда и урожай, но затруднялись в темах животные и посуда. У детей возникли трудности в применении посуды. Из этого можно сделать вывод, что детям не объясняют в чем готовится еда, ее назначение.

Такие же трудности возникли с животными. Некоторые дети говорили, что белка живет с человеком, но не смогли объяснить ее значение. Что корова дает молоко некоторые дети затруднялись ответить. 40 % – 50 % детей. Отказались отвечать, ссылаясь на то, что они не знают ответа.

Хуже всех дети справились с транспортом. Высокого уровня не достиг никто. 40 % детей сказали, что экскаватор и троллейбус какая-то машина. 60 % детей говорили, что на этих транспортах ездят. Детям было сложно использовать глаголы: «летают» и «плавают» (плывут).

Таблица 6 – Результаты изучения 4 серии «Классификация предметов» (в %)

Уровни	Классификация				
	Транспорт	Одежда	Животные	Посуда	Урожай
Высокий	–	–	10	10	10
Средний	40	60	50	30	40
Низкий	70	40	40	60	50

Исходя из таблицы 6, можно сказать, что классификация предметов данным детям дается с большим трудом.

Легче всего дети справились с таким понятием как животные. Здесь 10 % детей достигли высокого уровня. 50 % детей менее успешно справились с заданием. В связи с тем, что дети путают волка с собакой им тяжело давалась группировка на домашних и диких животных, но после наводящих вопросов дети все-таки справились с заданием. 40 % детей называли животных по отдельности, но не могли обобщить одним словом.

Менее успешно дети справились с такими понятиями как посуда и урожай. 10 % детей ответили правильно. 30 % – 40 % частично справились с заданием. Дети путают овощи и фрукты, либо называют их продуктами. Предметы посуды группируют, но только после подсказки обобщают одним словом. 60 % – 50 % детей не смогли выполнить данное задание. Им удастся

сгруппировать предметы, но помощь и подсказка со стороны не дает результатов.

Сложнее всего детям дали такие понятия как транспорт и одежда. Здесь высокого уровня не достиг никто.

60 % детей испытывали сложности в таком понятии как одежда. Например, вместо одежды говорили вещи. 40 % не справились с заданием. Дети группировали предметы правильно, но не могли обобщить («это что бы носить»).

40 % детей сгруппировали предметы транспорта, но не смогли назвать общим словом. 70 % детей не справились с данным заданием. Они хаотично раскладывали по столу весь транспорт не объединяя его. Помощь и подсказки не принимались.

Обобщенные результаты диагностики представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты обследования уровня сформированности представлений о предметах у детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Уровни сформированности предметных представлений				Уровень
		1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	
1	Вероника.	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
2	Максим	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
3	Полина	высокий	средний	средний	средний	средний
4	Александр	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
5	Семен	средний	низкий	средний	средний	средний
6	Евгений	средний	низкий	низкий	низкий	низкий
7	Виктория	высокий	средний	средний	средний	средний
8	Даниил	средний	низкий	низкий	низкий	низкий

Исследование представлений о предметах показало, что большее количество детей имеют низкий уровень сформированности представлений о предметах. Эти дети не смогли выполнить предложенные задания даже при помощи педагога.

Остальные дети имеют средний уровень сформированности представлений о предметах. Дети выполнили предложенные задания, однако им понадобилась значительная помощь со стороны педагога.

Высокий уровень сформированности представлений о предметах не показал ни один ребенок.

При проведении диагностики стало известно, что дети легче всего ориентируются на цвет (например, при узнавании специального транспорта), где цвет является важной характеристикой (пожарная машина красного цвета). Не всегда дети могут называть форму как признак, который определяет предмет. Не менее затруднительным является определение предмета при помощи осязания, его пространственного расположения. Так же возникают трудности при контурном распознавании предмета, из-за недоразвития сенсорного восприятия, классифицирование предметов по определенному признаку.

Анализ результатов диагностики позволил распределить детей в две подгруппы, в зависимости от уровня сформированности представлений о предметах (Рисунок 1).

Как видно из рисунка к высокому уровню было не отнесено ни одного ребенка. К среднему уровню отнесено 30 % детей. Дети данной подгруппы в основном узнают предметы, но испытывают сложности при распознавании признаков не всегда знают назначение. 70 % процентов отнесено к низкому уровню дети часто ошибаются не узнают предметы, путают их с другими, не могут самостоятельно называть признаки предметов.

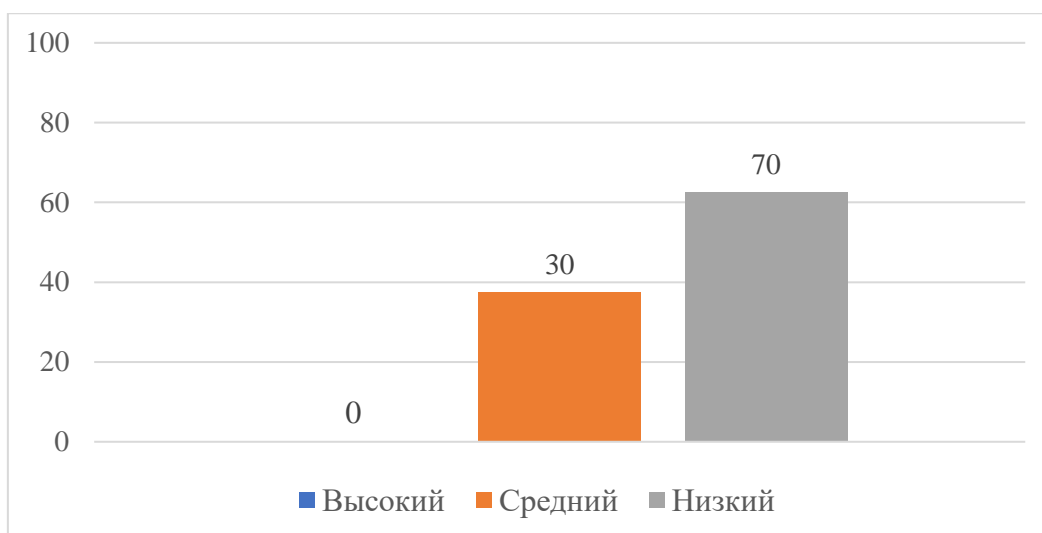


Рисунок 1 – Уровни сформированности представлений о предметах у детей экспериментальной группы

Таким образом, в ходе проведения констатирующего эксперимента исследования представлений о предметах у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития был выявлен средний и низкий уровни сформированности представлений о предметах, что подчеркивает необходимость коррекционной работы.

2.3 Коррекционная работа по развитию предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры

На основе результатов диагностического обследования нами была предложена коррекционная работа по развитию предметных представлений посредством различных дидактических игр.

Мы определили следующие направления коррекционной работы:

- включение дидактических игр и упражнений в общеобразовательные и коррекционные занятия;
- обогащение предметно-пространственной среды для самостоятельной деятельности детей;
- привлечение семьи к развитию предметных представлений посредством дидактических игр.

Проанализировав работы А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, А.К. Бондаренко мы отобрали и систематизировали дидактические игры по развитию предметных представлений:

- игры, направленные на узнавание и называние предмета;
- игры, направленные на узнавание в модальности или с помощью различных анализаторов;
- игры, направленные на знание и назначение предметов;
- игры, направленные на возможность вычленять признаки предмета;
- игры, направленные на обобщение, классификацию и группировку.

Рассмотрим каждую группу игр более подробно.

Игры, направленные на узнавание и называние предмета. В данной группе предлагаются реальные предметы и изображенные на картинке. Это необходимо для узнавания предметов в разных ситуациях, выделение из общего фона (узнавать знакомые предметы среди других), постепенно усложняя задания.

Игры, направленные на узнавание в модальности или с помощью различных анализаторов. В данной группе игр детям предлагаются картинки и предметы в разных условиях – спереди, сзади, сбоку, снизу или сверху (изображенные, спрятанные, перевернутые). Различные предметы, состоящие из отдельных частей, где части данного предмета имеют свою форму и величину.

Игры, направленные на знание и назначение предметов. Целью данных игр является научить детей определять назначение предметов, знания использования их в окружающем мире. В данной группе игр используются картинки, реальные предметы, а также подходящие пары предметов (молоток – гвоздь, нитка – иголка).

Игры, направленные на возможность вычленять признаки предмета. В данной группе игр необходимо начинать с реальных предметов, либо приближенным к реальным, затем можно переходить к картинкам. Так же в эту группу игр включаются и геометрические фигуры (найди все предметы

похожие на круг). Эта группа игр направлена на помощь в дальнейшем усвоении обобщений предметов.

Игры, направленные на обобщение, классификацию и группировку. В данных играх учатся группировать предметы по цвету, виду, размеру, форме и т.д. Здесь можно использовать как реальные предметы, так и картинки. Например, сгруппировать овощи, или фрукты.

Рассмотрим первое направление коррекционной работы, включение дидактических игр и упражнений в общеобразовательные и коррекционные занятия.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром в структуру занятия, в зависимости от календарного планирования, будут включаться различные дидактические игры в соответствии с тематикой. Для узнавания и названия предметов используются разные игры, например, «Домашние животные и их детеныши» дети учатся их узнавать и правильно называть по картинкам и наглядно. Для знания и назначения предметов можно использовать такие игры, как «Подбери пару». Где, например, ребенок по теме «Профессии» должен подобрать к каждой профессии свое орудие труда (повар – кастрюля, портной – игла). Что бы уметь выделять признаки предметов можно предложить такие дидактические игры как загадки. Например, перед ребенком выкладываются разные предметы, в данном случае фрукты, ребенок по подсказке должен угадать. «Он овальной формы, желтый и кислый» (лимон). Для выделения обобщения и группировки предметов используются игры в соответствии с тематикой недели. Например, дидактическая игра «Варим компот» ребенок должен отсортировать для компота только фрукты и назвать их, а овощи убрать в сторону.

На занятиях по математическим представлениям изучая геометрические фигуры, можно использовать игры на обобщение и группировку разделяя фигуры по цвету, форме, величине (сложи все синие квадраты в одну сторону, а желтые треугольники, в другую). На выделение предметных признаков, можно, например, сравнивать предметы с геометрическими фигурами (найди

все предметы похожие на круг, квадрат, треугольник). На узнавание в модальности или с помощью различных анализаторов. Здесь прекрасно подходит игра, «Чудесный мешочек». Ребенку необходимо тактильно определить какие фигуры находятся в мешочке и назвать их.

На занятиях по изобразительной деятельности можно использовать разные игры. Например, по лепке, ребенку можно предложить слепить посуду для сервировки к обеду. В одном задании здесь поставлены несколько задач. Ребенку будет необходимо вспомнить что относится к посуде, чем сервируют стол и как выглядит данная посуда. Либо, ребенок должен определить, что находится в «Чудесном мешочке», а потом слепить данный предмет. Так же можно предложить сюжетное рисование, чтобы дети могли видеть взаимосвязь между предметами. Это помогает закрепить их назначение, классификацию. Хорошо так же использовать загадки. Здесь ребенку будет необходимо вспомнить признаки предмета и назвать сам предмет, а потом и нарисовать его.

Так же на занятиях по физической культуре, дети могут закреплять знания, полученные на занятиях по окружающему миру. Например, во время ходьбы переваливаться как медведь, прятаться как заяц.

На музыкальном занятии, при прослушивании мелодии детям демонстрируются картинки животных (с выделением их признаков). На последующих занятиях дети должны, по данному музыкальному произведению, представить и отгадать животного по мелодии.

Вторым направлением коррекционной работы является обогащение предметно-пространственной среды для самостоятельной деятельности детей. В первую очередь здесь были включены дидактические игры в групповое пространство.

В уголке живой природы, в соответствии с тематикой недели, были размещены сюжетные картинки, картинки предметов, реальные предметы и тд. Дидактические игры на узнавание и называние предметов, например, «Чья тень», «Найди маму», «Чей хвост» и тд.. Разнообразные «зашумленные» картинки, перевернутые изображения.

В математическом уголке расположены игры, направленные на узнавание предмета «Собери по образцу» (необходимо собрать предмет из геометрических фигур используя образец). Так же различные игры на сортировку и классификацию предметов (цвет, форма, величина), сортеры.

В уголке изобразительной деятельности размещены, в соответствии с тематикой недели, пошаговые инструкции рисования (животных, птиц, рыб и тд.). Благодаря таким инструкциям, у ребенка складывается целостный образ предмета и возможность вычленять его признаки. Предлагаются такие игры, как «Дорисуй» (необходимо закончить нарисованный на половину предмет).

Все игры подобраны в соответствии с возрастной категорией детей и направлены на дальнейшее желание ребенка изучения предметных представлений.

Третьим направлением коррекционной работы является привлечение семьи к развитию предметных представлений посредством дидактических игр. Нами были разработаны консультации для родителей в виде небольших буклетов и размещения информации на стендах группы. Для этого был составлен и систематизирован перечень игр. Из этого перечня раз в неделю выбирались игры и рекомендовались родителям.

Также была подобрана лекотека дидактических игр направленная на развитие предметных представлений. В конце недели родители могли подойти к стенду и выбрать одну из игр, а в понедельник ее вернуть обратно. В целях сохранности лекотеки нами был заведен журнал движения игр. Многие родители стали охотнее использовать рекомендации по подбору дидактических игр совместно с лекотекой. Если была необходима помощь, то мы обучали родителей играть в эти игры. Потому как любая дидактическая игра может решать ряд задач и коррекционных целей. Например, сортируя с ребенком овощи и фрукты, можно закрепить с ним название предмета, научиться группировать и обобщать. Описывая овощи и фрукты, мы изучаем признаки предмета. Так же можно спросить, что еще такого цвета? На какую фигуру похож? Объясняя, где применяются овощи и фрукты (варят суп,

компот, варенье), мы решаем задачу знания и назначения предметов. Зная это родителю легче будет играть в различные дидактические игры.

Таким образом работая во всех трех направлениях коррекционной работы, включая дидактические игры в групповую среду, работу педагогов на занятиях и родителей, можно значительно повысить уровень сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по второй главе

Для изучения уровня сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами была взята за основу методика, разработанная Л.Б. Осиповой «Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения», подобрав от туда четыре серии заданий: 1 серия «Узнавание и называние», 2 серия «Выделение признаков предметов», 3 серия «Знание их назначения», 4 серия «Классификация предметов».

Проведя диагностику уровня сформированности предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, мы выяснили, что у детей данной категории наблюдается ограниченная восприимчивость, недифференцированность ощущений, а также затруднение в восприятиях, что еще больше затрудняет формирование пространственных представлений. Часто наблюдается недостаточность концентрации внимания, особенно на существенных признаках. Из-за сниженного сенсорного восприятия дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, выделении признаков предметов. Особые трудности дети испытывают при обобщении, классификации предметов.

В связи с этим была предложена коррекционная работа по развитию предметных представлений и определены три направления коррекционной работы, это:

– включение дидактических игр и упражнений в общеобразовательные и коррекционные занятия;

– обогащение предметно-пространственной среды для самостоятельной деятельности детей;

– привлечение семьи к развитию предметных представлений посредством дидактических игр.

Таким образом работая во всех трех направлениях коррекционной работы, можно значительно повысить уровень сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме «Развитие предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры», мы убедились в том, что данная тема является актуальной в современном образовании.

Целью исследования было изучение особенностей представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для реализации поставленной цели мы решили ряд задач.

При решении первой задачи осуществив анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, мы выяснили, что формирование представлений о предметах предполагает не только знание, называние и узнавание предметов, но и умение выполнять элементарные действия с ним. Если представление о предмете сформировано, то человек легко определяет главные отличительные признаки этого предмета, которые являются важными или характеризуют этот предмет, могут отнести его к определенному типу, классу, группе. Изучение представлений о предметах для детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представляет большие трудности. Причины этих трудностей заключаются в первую очередь в особенностях познавательной и эмоционально-волевой детей: своеобразии внимания, воображения, памяти, мышления, несовершенстве анализа, синтеза, слабости обобщения и отвлечения.

В рамках решения второй задачи исследования для изучения представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами была взята за основу методика, разработанная Л.Б. Осиповой «Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения», подобрав от туда четыре серии заданий: 1 серия «Узнавание и называние», 2

серия «Выделение признаков предметов», 3 серия «Знание их назначения», 4 серия «Классификация предметов».

Провели диагностическое обследование представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и выяснили, что у детей данной категории отсутствует целенаправленность и поэтапность обследования предмета, делая их действия при этом импульсивными и непоследовательными. У детей с задержкой психического развития отмечается замедленный процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности: недостатки зрительно-моторной и слухо-зрительно-моторной координаций, которые проявляются в несформированности чувства ритма, в возникающих трудностях при ориентировке в пространстве и на плоскости. Наблюдается ограниченная восприимчивость, недифференцированность ощущений, а также затруднение в восприятиях, что еще больше затрудняет формирование пространственных представлений. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Для данной категории детей характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации, что сказывается на не точных, а порой искаженных представлениях о предметах.

Также мы выяснили, что большее количество детей имеют низкий уровень сформированности представлений о предметах, меньший, имеют средний уровень. Высокий уровень сформированности представлений о предметах не показал ни один ребенок. Таким образом, дети младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень сформированности представлений о предметах.

Решая третью задачу нашего исследования, на основе результатов диагностического обследования нами была предложена коррекционная работа по развитию предметных представлений посредством различных дидактических игр. Проанализировав работы А.А. Катаевой, Е.А.

Стребелевой, А.К. Бондаренко мы отобрали и систематизировали дидактические игры по развитию предметных представлений:

- игры, направленные на узнавание и называние предмета;
- игры, направленные на узнавание в модальности или с помощью различных анализаторов;
- игры, направленные на знание и назначение предметов;
- игры, направленные на возможность вычленять признаки предмета;
- игры, направленные на обобщение, классификацию и группировку.

Данные игры были включены в общеобразовательные и коррекционные занятия, что способствует лучшему развитию предметных представлений.

Так же, мы определили следующие направления коррекционной работы:

- включение дидактических игр и упражнений в общеобразовательные и коррекционные занятия;
- обогащение предметно-пространственной среды для самостоятельной деятельности детей;
- привлечение семьи к развитию предметных представлений посредством дидактических игр.

Таким образом, мы сделали вывод о том, что представления о предметах у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют свои особенности и нуждаются в развитии. При правильно подобранной коррекционной работы и дидактических игр, можно значительно повысить уровень сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богословский, В. В. Общая психология: учебное пособие для педагогических институтов [Текст] / В. В. Богословский, А. Д. Виноградова, А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 259 с.
3. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст]: книга для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – 2-е издание, доработанное. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
5. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей. Методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М. О. Винник М.: Просвещение, 2007. – 160 с.
6. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Л. И. Перслени. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
7. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. т. 6. научное наследство [Текст] / Л. С. Выготский, М. Г. Ярошевский. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
9. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

10. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
11. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. [Текст] / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. – 700 с.
12. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст]: методическое пособие / З.М. Дунаева; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. Образования». – М.: Советский спорт, 2006. – 143 с.
13. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
14. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога дефектолога [Текст] / Т. Б. Епифанцева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 486 с.
15. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 237 с.
16. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: хрестоматия / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург, 2015. – 245 с.
17. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст]: кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
18. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст]: учеб. пособие: для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова. – М.: Academia, 1998. – 156 с.
19. Кондратьева, С. Ю. Если у ребенка задержка психического развития... [Текст] / С. Ю. Кондратьева. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 59 с.

20. Кручинин, В. А. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учебн. пос. для вузов / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с.
21. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
22. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
23. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 151 с.
24. Леонтьев, А. А. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с.
25. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / А. Г. Литвак. – СПб.: Изд-во КАРО, 2006. – 324 с.
26. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
27. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М.: Academia, 2006. – 219 с.
28. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.), 2000. – 452 с.
29. Новоселова, С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст]: пособие для воспитателей дет. садов / под ред. С.Л. Новоселовой. Изд. 3-е, испр. М., Просвещение, 1977. – 176 с.

- 30 Новоселова, С.Л. Игра дошкольника [Текст] / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л.В. Артемова и др., под ред. С. Л. Новоселовой. – М., Просвещение, 1989. – 286 с.
31. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Роспедагентство, 1996. – 372 с.
32. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] [Текст] / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
33. Осипова, Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики». Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 128 с.
34. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова. – Челябинск: изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2016. – 157 с.
35. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст]: учеб.-метод. лит. / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2000. – 103 с.
- 36 Поддьяков, Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста [Текст] / под. ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – М. Просвещение, 1984. – 207 с.
37. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
38. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: кн. для учителя / Е. С. Слепович. – Минск, 1989. – 64 с

39. Смирнова, Е. О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей [Текст]: игры и занятия с детьми раннего возраста: 1-3 года / Е. О. Смирнова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 53 с.
40. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие / В. М. Сорокин, Л. М. Шипицына. – СПб: «Речь», 2003. – 216 с.
41. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 256 с.
42. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.
43. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст]: кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 180 с.
44. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 2010. – 184 с.
45. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.
46. Фадина, Г. В. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.
47. Фидлер, М. Математика уже в детском саду [Текст]: пособие для воспитателя дет. сада / М. Фидлер. пер. с польск. О.А. Павлович. – М. Просвещение, 1981. – 159 с.
48. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 235 с.

49. Шевченко, С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст]: пособие для учителей / С. Г. Шевченко. – Смоленск, 2014. – 345 с.
50. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду [Текст]: учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / Е. И. Щербакова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 272 с.
51. Эльконин Д. Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
52. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.