



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

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

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

83,87 % авторского текста


Работа рекомендована к защите

«4» сентября 2024 г.


И.о. директора института

А.Р. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-409-102-3-2
Павлова Галина Андреевна 

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .	6
1.1 Понятие «предметные представления» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития	8
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.....	42
2.3 Коррекционная работа по развитию предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры.	46
Выводы по второй главе	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Исследование о развитии предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с ЗПР посредством дидактической игры является актуальным и важным в современном образовании. Дети с задержкой психического развития нуждаются в специальном подходе к обучению и развитию, и дидактическая игра является эффективным инструментом для достижения этой цели. Игра способствует активному участию ребенка в процессе обучения, развивает его когнитивные и моторные навыки, а также способности к самостоятельному мышлению и решению проблем. Поэтому изучение и разработка методик, основанных на использовании дидактической игры, поможет эффективно развивать предметные представления у детей с задержкой психического развития, открывая им новые возможности для успешного обучения и социализации.

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 особенностях познавательной сферы детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (В. И. Лубовский, Т. П. Артемьева, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер и др.).

А.А. Катаева, Н.Н. Поддьяков 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.

Проблемой изучения и коррекции задержки психического развития дошкольников в нашей стране занимаются современные исследователи и педагоги: Лубовский В.И, Лебединский В.В., Певзнер М.С., Власова Т.А., Певзнер М.С., Лебединская К.С., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б, Выготский Л.С., Борякова Н.Ю., Ульенкова У.В., Сухарева Г.Е., Мастюкова Е.М., Марковская И.Ф., Забрамная С.Д., Глухов В.П., Шевченко С.Г., Левченко И.Ю., и другие.

Исходя из вышесказанного нами, была 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.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие **задачи:**

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.

Объект: процесс развития предметных представлений у данных детей с использованием дидактической игры.

Предметом исследования является особенности предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методом работы является теоретическое изучение и моделирование комплекс дидактических игр.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 18», младший дошкольный возраст с ЗПР.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «предметные представления» в психолого-педагогической литературе

Понятие предметных представлений - это образы предметов и объектов, отраженные в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникающие после его воздействия на различные анализаторы.

Предметные представления являются важным компонентом познавательного развития ребенка и играют значительную роль в его умственном развитии. Они представляют собой внутренние образы и представления о предметах, явлениях и событиях, которые формируются в процессе восприятия и обработки информации. Предметные представления позволяют ребенку узнавать мир, понимать его структуру и функции, а также использовать эту информацию для решения практических задач [19].

У детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование предметных представлений может быть затруднено из-за особенностей их психического состояния. Задержка психического развития характеризуется отклонениями в развитии познавательных, эмоционально-волевых и коммуникативных функций, что влияет на способность ребенка усваивать и обрабатывать информацию о мире вокруг него [11].

Однако, несмотря на трудности, развитие предметных представлений у детей с задержкой психического развития является возможным и важным процессом. Оно способствует расширению кругозора ребенка, развитию его мышления, воображения и памяти. Для успешного формирования предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с

задержкой психического развития необходимо использовать специальные методы и приемы обучения, в том числе дидактическую игру [15].

Дидактическая игра является одним из наиболее эффективных методов работы с детьми с задержкой психического развития. Она позволяет стимулировать развитие познавательных процессов, формировать предметные представления и развивать коммуникативные навыки у детей. В процессе дидактической игры ребенок активно взаимодействует с игрушками, предметами и другими детьми, что способствует его познавательному развитию.

Важным аспектом формирования предметных представлений у детей с задержкой психического развития является использование разнообразных игровых ситуаций. Они позволяют ребенку познавать и понимать различные аспекты окружающего мира, такие как форма, цвет, размер, свойства предметов и другие характеристики.

Одним из ключевых моментов в развитии предметных представлений является их систематизация и классификация. Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности в организации своих знаний и представлений, поэтому важно помочь им в этом процессе. Для этого можно использовать специальные игровые задания, направленные на классификацию предметов по определенным признакам. Например, ребенку можно предложить разложить игрушки по цветам или формам, что поможет ему выделить общие характеристики и установить связи между предметами.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при работе над формированием предметных представлений. Дети с задержкой психического развития могут иметь разные уровни познавательных способностей и интересов, поэтому необходимо адаптировать игровые задания и методы обучения под их потребности. Это может включать использование различных материалов и игрушек, а также индивидуальный подход к каждому ребенку [14].

Таким образом, развитие предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является важным процессом, который требует специальных методов и приемов обучения. Дидактическая игра является эффективным инструментом в этом процессе, позволяя стимулировать познавательные процессы и формировать предметные представления у детей. Работа над развитием предметных представлений должна быть индивидуализированной и учитывать особенности каждого ребенка.

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

Важной особенностью дошкольников с задержкой психического развития является то, что чем более ранний возраст мы рассматриваем, тем менее сформированы психические процессы, меньше дифференцирована психическая деятельность, в результате чего обнаруживается много сходных проявлений отставания в развитии при таких близких по причинам возникновения недостатков, как задержка психического развития, легкая степень умственной отсталости, общее недоразвитие речи, а иногда и глубокая педагогическая запущенность (социально-культурная депривация).

Выделить задержки психического развития в дошкольном возрасте - задача достаточно сложная из-за сходных с наблюдаемыми при умственной отсталости проявлениями отставания в развитии разных функций и неравномерности темпа психического развития разных функций [7].

Можно дать обобщенную характеристику задержки психического развития:

– поведение этих детей соответствует более младшему возрасту (менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные

интересы, проявляющиеся в бесконечных вопросах нормально развивающихся дошкольников);

- значительно отстают они и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго сосредоточиться на каком-либо одном занятии;

- ведущая деятельность (игровая) у них тоже еще недостаточно сформирована;

- отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот;

- отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности.

Восприятие.

Отмечают у детей с задержкой психического развития трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме фигур и при необходимости вычленивать детали рассматриваемого объекта, недостатки восприятия глубины пространства.

Это затрудняет детям определение удаленности предметов, и в целом недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Особые трудности обнаруживаются в восприятии расположения отдельных элементов в сложных изображениях. Наблюдаются затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, связанные с этими недостатками. Позднее, когда начинается обучение чтению, недостатки восприятия проявляются в смешении близких по очертаниям букв и их элементов.

Еще большее отставание прослеживается в формировании интеграции зрительно-слуховой, которая имеет важнейшее значение при обучении грамоте. Каких-либо трудностей в восприятии простых слуховых

воздействий не наблюдается. Имеются некоторые затруднения в дифференциации речевых звуков (что говорит о недостатках фонематического слуха), наиболее отчетливо выступающие в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах. Дети испытывают трудности при выделении звуков в слове. Эти затруднения, отражающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности в звуковом анализаторе, обнаруживаются при обучении детей грамоте.

Значительно больше проявляется отставание в развитии осязательного восприятия. Отставание в развитии двигательных ощущений проявляется в неточности и несоразмерности движений, оставляющих впечатление двигательной неловкости детей, а также в трудностях воспроизведения, например, поз их руки, устанавливаемых взрослым. В ходе возрастного развития недостаточность восприятия преодолевается, при этом тем быстрее, чем более осознанными они становятся. Быстрее преодолевается отставание в развитии зрительного восприятия и слухового. Медленнее развивается осязательное восприятие.

Недостатки развития моторики у дошкольников описываемой категории обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. У многих детей наряду с плохой координацией движений наблюдаются гиперкинезы - чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. У некоторых детей наблюдаются хореоформные движения (мышечные подергивания). В некоторых случаях, но значительно реже, напротив, двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню.

Недостатки моторики неблагоприятно сказываются на развитии изобразительной деятельности детей, обнаруживаясь в трудностях проведения простых линий, выполнении мелких деталей рисунка, а в дальнейшем - в трудностях овладения письмом.

Все сказанное говорит о необходимости специальных занятий по развитию моторики этих детей в дошкольном возрасте. Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития.

В той или иной мере они присутствуют у детей, относящихся к разным клиническим формам задержки психического развития. Проявления недостаточности внимания у дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта неустойчивость проявляется и в любой другой деятельности, которой занимаются дети.

Недостатки внимания детей с задержкой психического развития в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы.

Отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

При целенаправленной коррекционной работе, в частности, по формированию специальных приемов запоминания, развитию познавательной активности и саморегуляции возможно существенное улучшение мнестической деятельности при ЗПР.

Мышление.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее

всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление. Дети с задержкой психического развития, обучающиеся в специальных школах или специальных классах, к IV классу начинают решать задачи наглядно-действенного характера на уровне их нормально развивающихся сверстников. Что касается заданий, связанных с использованием словесно-логического мышления, то они решаются детьми рассматриваемой группы на гораздо более низком уровне. Такое значительное отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Речевое развитие.

Для детей с ЗПР характерно запоздалое появление первых слов и первых фраз. Затем отмечается замедленное расширение словаря и овладение грамматическим строем, в результате отстает формирование эмпирических языковых обобщений. Нередко имеются недостатки произношения и различения отдельных звуков. Нельзя не отметить недостаточную отчетливость, «смазанность» речи большинства этих дошкольников. Имея в виду их крайне низкую речевую активность, можно предположить, что эта нечеткость речи связана с малой подвижностью артикуляционного аппарата вследствие недостаточной речевой практики.

Для этих детей очень резко выражено расхождение между объемом активного и пассивного словаря, особенно в отношении прилагательных, отсутствие в их речи многих слов, обозначающих свойства предметов и явлений окружающего мира, неточное употребление слов, часто с расширенным значением, крайняя ограниченность слов, обозначающих общие понятия, трудности активизации словарного запаса. К старшему дошкольному возрасту бытовая речь этих детей почти не отличается от характерной для нормально развивающихся сверстников.

Еще одна особенность - отсутствие познавательного отношения к речи, характерное для нормально развивающихся старших дошкольников. Речевой поток выступает как нечто целое, они не умеют членить его на слова, тем более они не в состоянии вычленять отдельные звуки в слове.

Есть дети, отставание в речевом развитии которых проявляется незначительно, но есть и такие, у которых оно выражено особенно сильно, и их речь приближается к характерной для умственно отсталых, которым такие задания, как рассказ по сюжетной картинке или на заданную тему, вообще недоступны. В этих случаях можно предположить наличие сложного дефекта - сочетания задержки психического развития и первичного нарушения речевого развития. Недостаточная эмоциональность дошкольников описываемой категории проявляется и в их отношении к игрушкам. В отличие от нормально развивающихся детей у них обычно нет любимых игрушек.

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Они легко и, с точки зрения наблюдателя, часто немотивированно переходят от смеха к плачу и наоборот.

Отмечается нетолерантность к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность.

Нередко у дошкольников с задержкой психического развития отмечается состояние беспокойства, тревожность. В отличие от нормально развивающихся детей дошкольники с задержкой психического развития фактически не нуждаются во взаимодействии со сверстниками.

Играть они предпочитают в одиночку. У них не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, т.е. не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы. Взаимодействие носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение с взрослыми или с детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности.

Трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, боязни неудачи. Эта боязнь значительно снижает продуктивность детей в решении интеллектуальных задач и приводит к формированию у них заниженной самооценки. Недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем по сравнению с нормально развивающимися детьми понимании эмоций как чужих, так и собственных. Успешно опознаются только конкретные эмоции. Собственные простые эмоциональные состояния опознаются хуже, чем эмоции изображенных на картинах персонажей. Вместе с тем следует отметить, что дети с задержкой психического развития достаточно успешно выделяют на картинах причины эмоциональных состояний персонажей, что оказывается недоступным умственно отсталым дошкольникам.

Личность.

Личностные особенности отчетливо проявляются у детей дошкольного возраста с ЗПР в процессе игровой деятельности: одни быстро становятся вялыми, пассивными, притихшими, бесцельно смотрят в окно, стремятся к уединению, а другие проявляют постоянный интерес к игре с другими детьми, который сопровождается излишними эмоциональными и поведенческими реакциями. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагубить, обидеть, проявить жестокость. Наблюдение за этими детьми в

повседневных условиях позволило сделать выводы о наличии тенденции возникновения у них «порочного» стиля общения в семье, со сверстниками, обуславливающего закрепление негативных черт характера. С дошкольного возраста у них начинают складываться индивидуализм, необъективность, агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество.

Наличие проблем в общении с близкими взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития провоцирует возникновение патологических черт характера, которые выражаются в их тревожности, неуверенности, безынициативности, отсутствии любознательности.

М. С. Певзнер в своих клинико-психологических исследованиях сделала вывод, что при различных вариантах задержки психического развития у детей выраженными остаются инфантильные черты психики, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций ребенка. В учебных ситуациях он способен выполнять лишь то, что связано с его личностными интересами. Сохраняющаяся «детская непосредственность» объясняется замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных структур головного мозга.

Общение.

К началу школьного возраста у них отмечается недостаток знаний и умений в сфере межличностных отношений, не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях сверстников и взрослых, страдает языковое оформление высказывания, произвольная регуляция эмоциональных и поведенческих проявлений.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов. Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Отмечается отставание в речевом развитии. У детей отсутствует патологическая инертность психических

процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры. Дети с задержкой психического развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения. На первый план в развитии таких детей выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик [27].

Задержка психического развития (ЗПР) - одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Это нарушение нормального темпа психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временной характер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка.

Конкретные проявления ЗПР у ребенка зависят от причин и времени ее возникновения, степени деформации пострадавшей функции, ее значения в общей системе психического развития.

Таким образом, можно выделить следующие наиболее важные группы причин, которые могут обусловить ЗПР:

- причины биологического характера, препятствующие нормальному и своевременному созреванию мозга;
- общий дефицит общения с окружающими, вызывающий задержку в усвоении ребенком общественного опыта;
- отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности, дающей ребенку возможность посильного «присвоения» общественного опыта, своевременного формирования внутренних психических действий;
- социальная депривация, препятствующая своевременному психическому развитию.

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью и носят временной характер. В отличие от умственной отсталости, при ЗПР имеет место обратимость интеллектуального дефекта.

В данном определении отражаются как биологические, так и социальные факторы возникновения и развертывания такого состояния, при котором затруднено полноценное развитие организма, задерживается становление личностно развитого индивидуума и неоднозначно складывается формирование социально зрелой личности.

Особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов. Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Отмечается отставание в речевом развитии. У детей отсутствует патологическая инертность психических процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком

к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности [29].

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры. Дети с задержкой психического развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения. На первый план в развитии таких детей выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик.

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

Дети раннего возраста с задержкой психомоторного развития (ЗПМР), как правило, это соматически ослабленные дети, отставшие не только в психическом, но и в физическом развитии. В анамнезе отмечается задержка в формировании статических и локомоторных функций (функции передвижения собственного тела в пространстве), на момент обследования выявляется несформированность всех компонентов двигательного статуса (физического развития, техники движений, двигательных качеств) по отношению к возрастным возможностям.

Обнаруживается снижение ориентировочно-познавательной деятельности, внимание ребенка трудно привлечь и удержать. Затруднена сенсорно-перцептивная деятельность. Дети не умеют обследовать предметы, затрудняются в ориентировке в их свойствах. Однако, в отличие от умственно отсталых дошкольников, вступают в деловое сотрудничество

со взрослыми и с его помощью справляются с решением наглядно-практических задач.

Дети практически не владеют речью — пользуются или несколькими лепетными словами, или отдельными звукокомплексами. У некоторых из них может быть сформирована простая фраза, но диапазон возможностей ребенка к активному использованию фразовой речи значительно сужен. Понимание простых инструкций не нарушено [12].

Преимущественно манипулируют предметами, но им знакомы и некоторые предметные действия — они адекватно используют дидактические игрушки, а вот способы выполнения соотносящихся действий несовершенны, детям требуется гораздо большее количество проб и примериваний для решения наглядной задачи. В отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью, дети принимают и используют помощь взрослого.

Общая моторная неловкость и недостаточность мелкой моторики обуславливает несформированность навыков самообслуживания: многие затрудняются в использовании ложки, могут затрудняться в процессе одевания.

Предметная деятельность детей раннего возраста с ЗПМР имеет ряд особенностей:

- ребёнок не проявляет интереса к предметам;
- отсутствие целенаправленной деятельности и неудержимого стремления познать окружающий мир;
- вербальное обозначение цели при отсутствии её достижения;
- равнодушие к результату своего труда;
- неадекватные действия;
- общая патологическая инертность;
- нарушение эмоционального контакта со взрослым.

Важнейшими достижениями раннего возраста при нормальном развитии является овладение ходьбой (прямохождением), развитие предметной деятельности и развитие речи.

Развитие пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР [10].

Уровень развития пространственных представлений имеет большое значение для характеристики общего развития ребенка и его готовности к школьному обучению. Исследования показывают, что недоразвитие пространственного анализа и синтеза вызывают у детей затруднения при владении навыками чтения, письма, счета. К семи годам у ребенка должны быть сформированы три формы пространственных представлений:

- пространственные признаки предметов (форма, величина);
- пространственные отношения между предметами (справа, слева, сверху, снизу, над, под, между, около, и т.д.),
- направления в пространстве (налево, направо, вперед, назад, вверх, вниз).

На основе этих представлений и понятий идет формирование ориентировки в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости [4].

В процессе логопедической работы с дошкольниками необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственных представлений, временных ориентировок в онтогенезе.

Работа по формированию пространственных представлений включает в себя задания на определение формы, величины, местонахождения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней.

Как отмечал П.Ф. Лесгафт, каждая сознательная работа требует серьезного понимания значения пространства и времени и усилия

справиться с этими отношениями. Для речевых расстройств у детей этот вопрос имеет существенное значение, т.к. недостаточная сформированность пространственно-временных представлений скажется у дошкольников на формирование грамотной связной речи, а у школьников – на процессе формирования навыков чтения и письма. Ведь известно, что для полноценного овладения письмом ребенку необходимо взаимно трансформировать пространство последовательность грамматических знаков и временную последовательность звуковых комплексов. Таким образом, временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены. Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги.

С целью развития и уточнения пространственно-временных представлений необходимо учитывать закономерности формирования пространственно-временных функций в онтогенезе и в связи с этим проводить коррекционную работу [5].

В исследованиях школы детской нейропсихологии А.В. Семенович, других исследователей делается правомерный вывод о том, что пространственно-временная ориентация деятельности ребенка, развитие пространственной ориентировки и пространственно- временных представлений в онтогенезе лежит в основе не только дальнейшего формирования высших психических функций, но и эмоциональной жизни ребенка [13].

Методов, которые позволили бы изучить уровень сформированности пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нет, в основном модификация представлена на старший дошкольный возраст. Опираясь на нормы усвоения пространственных представлений у детей к 4 годам должны быть сформированы следующие понятия: «выше», «ниже», «вверху», «внизу», «выше чем», «ниже чем», «на». Исходя из уровня актуального развития

детей данной категории, опираясь на методику И.А.Филатовой, Н.Я.Семаго развивающее коррекционную работу по формированию пространственных представлений разработала методику у детей младшего дошкольного возраста.

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

Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные, направленные на расширение, углубление и систематизацию представлений детей об окружающем, на воспитание познавательных интересов и развитие познавательных способностей. Дидактическая игра успешно используется и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка [1].

Основная задача дидактических игр состоит в том, чтобы помочь детям с задержкой психического развития включиться в учебно-воспитательный процесс за счет коррекции недостаточного сформированных интеллектуальных навыков.

Лучшим способом тренировки памяти у детей дошкольного возраста служат игры. В процессе игры ребенок запоминает информацию, которая становится для него интересной. Впоследствии на подсознании появляется своеобразная программа, которая определяет, как лучше запоминается та или иная информация [2].

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 [8].

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.

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 [9].

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» [28].

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. А также, умение управлять своим поведением в игре возникает раньше, чем в условиях прямого задания [6].

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 [3].

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 [26].

В играх следует широко использовать разнообразный дидактический материал (наглядность) и подбирать его значит, 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 [17].

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 [20].

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 ступенью 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 [16].

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 [25].

Исходя из этого, 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

Основой разностороннего развития детей дошкольного возраста, является ознакомление их с предметным миром. Нарушения зрения ограничивают возможности детей в непосредственном чувственном познании окружающего мира, что, отрицательно влияет на общее развитие ребенка с нарушением зрения. Детям с нарушениями зрения требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (предмет, картину, тест и т.п.). Отмечается узость объема восприятия. Дети выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, судят о воспринимаемых предметах, явлениях по первому впечатлению.

Слабость обозрения объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, дети с нарушениями зрения – последовательно. Наблюдается очень слабая связь между предметом и его словесным обозначением. Дети затрудняются в обозначении точным словом сенсорных признаков, деталей строения объекта. Они выделяют части предмета, объекта, но пропускают те детали, которые выделяют данный объект из множества других, то есть опускают существенные признаки. Например, говоря о корове, дети выделяют такие части тела как ноги, хвост, уши, глаза, но не называют такие детали как рога, вымя, копыта. Из-за плохого ориентирования в признаках объектов, предметов, у детей наблюдаются значительные трудности в решении задач на обобщение, классификацию, исключение лишнего предмета [18].

Еще одна характерная особенность представлений детей с нарушением зрения является вербализм, под которым понимается

нарушение соотношений чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или же полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объектов, в которых фигурируют недоступные для осязательного восприятия признаки.

Итак, фрагментарность, недостаточная обобщенность, вербализм определяют своеобразие представлений детей с нарушением зрения. Но данные недостатки предметных представлений в значительной мере можно преодолеть в процессе своевременной и правильно организованной коррекционно-развивающей работы. Работа направлена:

- на умение сличать контурные, силуэтные, реальные изображения и соотносить их с реальными предметами;
- на умение описывать предметы и находить их по описанию;
- находить по части предмета целый;
- составлять из частей целое;
- понимать заслоненность одного предмета другим при изображении и в действительности [21].

Поэтому, чтобы процесс узнавания объектов и предметов стал тоже адекватным, а сами предметные представления пополнялись все более новыми элементами, особое внимание уделяется подбору наглядного материала для проведения коррекционно-развивающих занятий.

Обязательными дидактическими пособиями, при организации занятий по ознакомлению с окружающим являются:

Объекты, их изображения, предназначенные для восприятия в различных модальностях:

А. Цветное, силуэтное, контурное изображение. На занятиях параллельно с цветным изображением предмета (на картинке) нужно предъявлять детям его контурное или силуэтное изображение. Дидактические игры с данным видом наглядного материала помогают закрепить полученные знания, развивали зрительную память, зрительное восприятие;

В. Натуральные объекты, предметы, объемные игрушки (передающие реальное изображение объектов). Использование натуральных предметов на занятиях по формированию представлений позволяет показать на реальных предметах те их особенности, которые зачастую педагоги пытаются раскрыть, используя слово или картинку [24].

Объекты, предметы, их изображения, предназначенные для восприятия в различных пространственно-логических связях:

А. В разных ракурсах (этому демонстрационному дидактическому материалу следует уделить особое внимание, так как у детей с нарушением зрения возникают трудности в узнавании объекта в различных ракурсах, позах);

В. Недорисованные, наложенные друг на друга изображения;

С. Объекты, предметы, их изображения среди множества (например, при обучении детей младшей группы отгадыванию загадок о животных объекты располагают перед глазами детей и дают им возможность в соответствии с описанием выбрать нужное животное).

Пособия, предназначенные для восприятия целостного образа предмета, объекта:

А. Разрезные картинки;

В. Вырезанные части, детали объектов (данный дидактический материал используется для формирования знаний о пространственном расположении деталей, а также для создания проблемных ситуаций, позволяющих подводить детей к самостоятельным выводам).

Объекты, их изображения, предназначенные для установления видовых и родовых связей, для формирования обобщающих понятий:

А. Карточки на группировку и классификацию;

В. Наборы объемных игрушек, реальных предметов.

При подборе наглядного материала надо стремиться к выполнению следующих требований:

1. наглядный материал должен быть выразителен для передачи существенной информации о предмете;
2. важно, чтобы материал точно передавал особенности формы, цвета, величины, пропорциональных отношений деталей объекта;
3. соблюдать контраст фона и изображения;
4. не предъявлять изображение объектов на одном листе в одинаковой величине, если в натуре они отличаются размерами;
5. не использовали мягкие игрушки в качестве наглядного материала на занятиях по ознакомлению с окружающим, так как они не передают существенных признаков строения животных.

Итак, при организации занятий по ознакомлению с окружающим предметным миром нужно помнить, что у ребенка должны быть сформированы четкие предметные представления, а этого можно достичь тщательным отбором дидактического материала, повышающего качество восприятия, уровень мыслительной деятельности, а также способного поддержать интерес в процессе занятия [22].

Но особое внимание следует уделить обучению детей элементам (способам) организации чувственного опыта, то есть обследованию. Чувственное познание составляет первейшее и необходимое звено любого процесса познания. Обучение обследованию - это целенаправленный педагогический процесс, формирующий у детей способы выявления свойств и качеств объекта, их деталей. Поэтому нужно обращать внимание на такие элементы обследовательских действий как обведение пальчиком контура предмета, выделение его основных частей, поглаживание, надавливание и так далее. Причем обследовательские действия следует оречевлять, то есть следим, чтобы обследовательские действия были осмысленным процессом. Включаем в процесс обследования речь самого ребенка.

Для развития предметности восприятия можно использовать следующие игры: Для изучения представлений о предметах детей

младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был разработан комплекс дидактических игр по методикам Софьи Давыдовой Забрамной, Немов Роберт Семёнович, Головина Татьяна Николаевна, Удалова Эльвира Яковлевна и Метиева Людмила Анатольевна. (Приложение 1)

1. Методика «Разборка и складывание пирамидки» (восприятие величины и цвета). (Приложение 2, рис. 1)

Автор: С. Д. Забрамная. Возраст: для детей с 3 лет.

Цель: задание направлено на умение ребёнка отвлечься от цвета и выделить величину как основной принцип действия, практической ориентировки на величину.

Стимульный материал: пирамидка из 6 колец для детей с 4 лет (для детей 3 лет – 4 кольцевая), кольца разного размера, разного цвета.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребёнку разобрать пирамидку. Если ребёнок не действует, взрослый начинает разбирать её сам и привлекает ребёнка к этому действию. Затем предлагает собрать такую же пирамидку. В случаях затруднения взрослый показывает ребёнку, как надо подбирать колечки по размеру: «Надо брать каждый раз большое колечко». Затем показывает способ прикладывания одного колечка к другому, чтобы увидеть разницу в их величине. После обучения ребёнку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Инструкция обработки: оценивается принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

- 1 балл – не понимает цель, действует неадекватно.
- 2 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учёта размера, после обучения не учитывает размер колец.
- 3 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учёта размера, после обучения переходит к самостоятельному выполнению задания.
- 4 балла – понимает цель, собирает самостоятельно пирамидку с учётом размера колец.

2. Методика «Разрезные картинки» (целостное восприятие).
(Приложение 2, рис. 2)

Автор: С.Д. Забрамная. Возраст: для детей с 3 лет.

Цель: выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

Стимульный материал: предметные картинки, разрезанные по диагонали. Проведение обследования: взрослый показывает ребёнку четыре части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку». Обучение: взрослый показывает, как надо соединить части в целое. После этого снова предлагает ребёнку выполнить задание самостоятельно.

Анализ результатов: Дети с нормальным умственным развитием с 3 лет складывают картинку из двух частей методом проб. После 4 лет они переходят к зрительному соотнесению. Картинки, разрезанные на 4 части, предлагаются с 4 лет, к 5 годам задание выполняется способом зрительного соотнесения. При работе с картинками, разрезанными по прямому на три части, дети часто «теряют» среднюю часть, сдвигая начало и конец изображения, но при удивлении и вопросе «А куда положим этот кусочек?» самостоятельно исправляют ошибку. Дети с ЗПР собирают картинку из двух частей к 4 годам, картинка из 4 частей может вызвать у них затруднения и в 5 лет. После показа способа действия (взрослый собирает, показывает ребёнку, а потом разрушает картинку) ребёнок выполняет задание. Дети отвлекаются, могут не закончить задание, им требуются организующая помощь и поддержка. Если части лежат в перевёрнутом виде, то складывание вызывает большие трудности. Только после показа и совместного со взрослым выполнения они начинают собирать картинку самостоятельно. Однако для некоторых из них составление картинок из четырёх частей остаётся в этом возрасте недоступным. Принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату.

○ 1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения.

○ 2 балла – принимает задание, но условия задания не понимает, действует хаотически, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения.

○ 3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб.

○ 4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

3. Методика «Времена года» (временные представления).
(Приложение 2, рис. 3).

Автор: С.Д. Забрамная. Возраст: для детей 3-4 года.

Цель: выяснение уровня сформированности представлений о временах года (уровня наглядно - образного мышления).

Стимульный материал: сюжетные картинки со специфическими признаками четырёх времён года.

Проведение обследования: перед ребёнком раскладываются четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребёнка просят показать, где изображены зима, весна, лето, осень. Затем спрашивают: «Расскажи, как ты догадался, что здесь изображена весна». В случае затруднения проводится обучение. Время выполнения - 2 минуты.

Обучение: перед ребёнком оставляют картинки с изображением только 2 времён года - лета и зимы. Задают ему уточняющие вопросы: «Что бывает зимой? Найди, где здесь изображена зима».

Оценка действий ребёнка: принятие и понимание задания, уровень сформированности временных представлений, умение объяснить в словесном плане свои действия. Анализ результатов:

○ 10 баллов (очень высокий уровень развития) - за отведённое время ребёнок правильно назвал и связал все картинки со временами года, указав

на каждой из них не менее 2 признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам).

- 8 - 9 баллов (высокий уровень развития) - ребёнок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5 - 7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

- 6 - 7 баллов (норма) - правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3 - 4 признака, подтверждающих его мнение.

- 4 - 5 баллов (средний) - правильно определил время года только на 1 - 2 картинках из 4 и указал только 1 - 2 признака в подтверждение своего мнения.

- 0 - 3 балла (низкий уровень развития) - ребёнок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака.

Или:

- 1 балл - не понимает цели, перекладывает картинки.

- 2 балла - принимает задание, но не соотносит изображение времён года с их названиями, т. е. не сформированы временные представления, но после обучения может выделить картинки с изображением зимы и лета.

- 3 балла - принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времён года с их названиями (зима и лето).

- 4 балла - принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времён года с их названиями.

4. Методика «Чего не хватает?» (концентрация). (Приложение 2, рис. 4)

Автор: Немов Р.С. Возраст: для детей с 4 лет.

Цель: выявление уровня концентрации внимания.

Стимульный материал: 7 картинок с изображением предметов, на которых не хватает какой - либо существенной детали.

Проведение обследования: Ребёнку предлагаются картинки, даётся инструкция: «На каждой из картинок не хватает какой-то важной детали, посмотри внимательно и назови отсутствующую деталь». Время проведения обследования - 25 секунд.

Анализ результатов:

- 10 баллов (очень высокий уровень развития) - ребёнок справился с заданием за время меньшее, чем 25 секунд, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

- 8 - 9 баллов (высокий уровень развития) - время поиска всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 секунд.

- 6 - 7 баллов (норма) - время поиска заняло от 31 до 35 секунд.

- 4 - 5 баллов (средний) - время поиска составило от 36 до 40 секунд.

- 2 - 3 балла (низкий) - время поиска оказалось в пределах от 41 до 45 секунд.

- 0 - 1 балл (очень низкий) - время поиска составило в целом больше чем 45 секунд.

5. Методика «Найди парные картинки» (сосредоточение и распределение внимания). (Приложение 2, рис. 5).

Автор: С.Д. Забрамная. Возрастной диапазон: 3 года

Цель методики: выявить уровень развития зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

Оборудование: две (четыре) пары предметных картинок (грибок, дом, зонтик, бабочка). Инструкция: «Смотри, у нас с тобой одинаковые картинки. Сейчас я буду показывать тебе свою картинку, а ты найдешь такую же у себя и покажешь мне».

Перед ребенком кладут две предметные картинки, идентичная пара находится в руках взрослого. Он указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку просит показать такую же.

Обучающая помощь: если ребенок не выполняет задание, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки: «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

Анализ результатов: принятие задания; осуществление выбора; понимание жестовой инструкции; обучаемость; результат; отношение к своей деятельности.

Оценка результатов: 4 балла (высокий) - ребенок сразу понимает задание и уверенно сличает парные картинки; заинтересован в конечном результате.

○ 3 балла (средний) - ребенок сразу понимает условия задания; допускает одну ошибку; после обучения действует уверенно; понимает, что конечный результат достигнут.

○ 2 балла (ниже среднего) — ребенок понимает задание, но выполнить сразу не может; в процессе обучения сличает парные картинки; к оценке своей деятельности безразличен; самостоятельно задание не выполняет.

○ 1 балл (низкий) - ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно (переворачивает картинки, не фиксирует взгляд на картинке, пытается взять картинку у взрослого и т. д.).

6. Методика «Наложенные изображения». (Приложение 2, рис. 6)

Автор: С.Д. Забрамная. Возраст: для детей с 4 лет.

Цель: узнавание предметов по их контурам среди нескольких наложенных изображений.

Поскольку игру полезно использовать в работе с разными категориями детей (нормой, ЗПР, логопатами и т. д.), сперва надо выяснить, с картинок какой сложности начинать работу. Предъявите малышу несложный рисунок с контурами четырёх предметов, лежащих поверх друг друга (пример зашумлённого изображения).

Предложение: рассмотри картинку, а потом назови всё, что здесь нарисовано. Когда предмет ребёнком узнан, предложите: обведи его

пальчиком. Обратите внимание! Соскальзывает малыш при обведении контура предмета на другие изображения или нет. Соскальзывание – это минус зрительному восприятию. Если ребёнок ещё не показал все фигуры, но уже бездействует, стимулируйте вопросами: а что-нибудь ещё есть на картинке? Покажи, пожалуйста. Если ребёнок обвёл предмет правильно, но затрудняется его назвать, то это не ошибка восприятия, а скорее, признак педагогической запущенности. Получив небольшое представление о воспитаннике, можно подбирать материал для работы. В интернете много карточек с наложенными картинками, будет нетрудно подобрать подходящие. Предъявлять зашумлённые картинки надо от простого к сложному. Анализ результатов:

- о 10 баллов (очень высокий уровень развития) - ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 секунд, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

- о 8 - 9 баллов (высокий уровень развития) - время поиска всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 секунд.

- о 6 - 7 баллов (норма) - время поиска заняло от 31 до 35 секунд.

- о 4 - 5 баллов (средний) - время поиска составило от 36 до 40 секунд.

- о 2 - 3 балла (низкий) - время поиска оказалось в пределах от 41 до 45 секунд.

- о 0 - 1 балл (очень низкий) - время поиска составило в целом больше чем 45 секунд.

7. Методика «Почини коврик». (Приложение 2, рис. 7).

Автор: Немов Р. С. Возраст: для детей с 3 лет.

Цели исследования: Выявление сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения. Сформированность наглядно-образных представлений. Способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения. Наличие интереса.

Оборудование: на каждом из пяти рисунков (рис. 20-24) изображён разный орнамент, содержащий пробел.

Процедура проведения: перед ребенком кладут поочередно рисунки с вырезанными кусочками, которые раскладывают под рисунком или справа от него. Инструкция: "Посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его". После этого предлагают рисунки. Инструкция: "Посмотри, здесь нарисованы разные кусочки. Покажи, какой подходит (или: какой вырезали)". Анализ результатов:

Дети с нормальным умственным развитием проявляют выраженный интерес и понимают инструкцию. После ориентировочного этапа они начинают выполнять задание. В тех случаях, когда ребенок торопится и недостаточно внимательно анализирует изображение, исследователь использует организующую помощь (мимика удивления, несогласия, реплика "внимательнее", "не спеши"). Эта помощь эффективна. Нет нелепых выборов. Пробы целенаправленны. Дети с задержкой психического развития проявляют интерес и понимают инструкцию. На ориентировочном этапе нет активного рассматривания. Работа над первыми двумя рисунками идет путем проб. Там, где требуется зрительное соотнесение частей, возникают трудности и ошибочное выполнение. Требуется развернутая, детальная помощь [23]. При анализе результатов можно использовать следующую оценку результатов:

- 10 баллов - ребёнок справился с заданием меньше чем за 20 сек (очень высокий).
- 8-9 баллов - ребёнок решил правильно все 4 задачи за время от 21 сек. до 30 сек (высокий).
- 6-7 баллов - ребёнок затратил на выполнение задания от 31 до 40 сек (средний).
- 4 - 5 баллов - ребёнок израсходовал на выполнение задания от 41 до 50 сек (средний).
- 2 - 3 балла - время работы ребёнка над заданием заняло от 51 до 60 сек (низкий).

○ 0 - 1 балл - ребёнок не справился с заданием за время свыше 60 сек (очень низкий).

8. Методика «Перевернутые изображения». (Приложение 2, рис. 8)

Автор: Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. Возраст: для детей с 4 лет.

Цель: развитие умения определять предмет по его «перевернутому» изображению.

Оборудование: карточки с изображениями предметов, цифр, повернутых на 180°.

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть картинки и назвать, что на них изображено. Таким образом для формирования предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения используются дидактические игры, которые подбираются в зависимости от сложности поставленных.

9. Методика «Точечные изображения». (Приложение 2, рис. 9)

Автор: Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. Возраст: для детей с 4 лет.

Цель: развитие умения определять предмет по его точечному изображению.

Оборудование: карточки с точечными изображениями предметов, геометрических фигур и т.д.

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть картинки и назвать, что на них изображено.

10. Методика «Зашумленные изображения». (Приложение 2, рис. 10).

Цель: различение изображений по их «зашумленным» контурам.

Автор: А.Р.Лурия. Возраст: для детей с 4 лет.

Оборудование: карточка с изображениями перечеркнутых линиями различной конфигурации, заштрихованных контуров 3-5 разных предметов (геометрических фигур, цифр и т.д.).

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть карточку, а затем назвать все изображения. Оценка результатов.

- 10 баллов – ребенок назвал все предметы, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек (очень высокий).
- 8-9 баллов – ребенок назвал все предметы, затратив на их поиск от 21 до 30 секунд (высокий).
- 6-7 баллов – ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек (средний).
- 4-5 баллов – ребенок решил задачу поиска всех предметов за 41-50 секунд (средний).
- 2-3 балла – ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 секунд (низкий).
- балл – за время, большее чем 60 сек., ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех предметов, «спрятанных» в трех рисунках (очень низкий).

2.2 Состояние предметных представлений 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.

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.

Как следует, дети легче всего узнают предметы из ближайшего окружения. Легче всего дети узнают одежду. 20 % детей смогли узнать и назвать все. Вместе 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 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».

Как следует, 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. Вместе 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.

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. 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.

Исходя, 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 удается 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.

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.

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 возникаю трудности при контурном распознавании предмета, из-за

недоразвития сенсорного восприятия, классифицирование предметов по определенному признаку.

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.

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

Основной целью специального (коррекционного) детского сада для детей с ЗПР является создание оптимальных условий для амплификации развития эмоционально волевой, познавательной, двигательной сферы, развития позитивных качеств личности каждого ребенка, его оздоровление.

Задачи дошкольной образовательной организации: направить коррекционную работу на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе. Принципы и подходы организации коррекционно-развивающего обучения и воспитания детского сада для детей с ЗПР:

- Полноценное проживание ребенком с ЗПР всех этапов детства,
- Обогащение (амплификация) детского развития построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка с ЗПР
- Содействие и сотрудничество детей и взрослых,
- Признание ребенка с ЗПР полноценным участником (субъектом) образовательных отношений поддержка инициативы детей с ЗПР в различных видах деятельности
- Сотрудничество детского сада с семьей
- Приобщение детей с ЗПР к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства
- Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка с ЗПР в различных видах деятельности
- Возрастная адекватность дошкольного образования
- Учет этнокультурной ситуации развития ребёнка с ЗПР
- Принцип междисциплинарного подхода.

Коррекционная работа с детьми с ЗПР базируется на следующих принципах:

1. Принцип ранней коррекции отклонений в развитии предполагает, как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки. Оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, начинающееся в раннем и младшем дошкольном возрасте, в период интенсивного морфофункционального развития мозга. Именно в этот период закладывается чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. При более позднем начале коррекционной работы сензитивный период в какой-то мере оказывается упущенным,

усложняется структура дефекта, и возможности компенсации задержки психического развития значительно снижаются. Ребенок с задержкой психического развития проходит в своем развитии те же этапы, что и нормально развивающийся ребенок, поэтому необходим учет закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционной работы.

Важно выявить качественное своеобразие психического развития ребенка с задержкой психического развития, определить его уровень, который можно зафиксировать как стартовый, исходный. Нельзя сразу включать ребенка в интенсивную учебную деятельность, формировать у него высшие уровни мышления и речи, тогда как отсутствует полноценная база для их становления.

2. Принцип реализации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей с задержкой психического развития следует рассматривать в трех аспектах:

Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это предметно-социальная деятельность и затем ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с задержкой психического развития следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры. В условиях задержки психического развития затруднен процесс формирования ребенка как субъекта деятельности, что проявляется в несформированности всех ее структурных компонентов: мотивационного, ориентировочно-операционального, регуляционного. Каждый из этих компонентов требует внимания педагога во всех ситуациях общения с ребенком совместной работе при выполнении заданий учебного типа.

3. Принцип коммуникативной направленности обучения и воспитания означает необходимость специального внимания к развитию

речи как основного средства коммуникации, также целенаправленного формирования навыков общения со взрослыми и со сверстниками.

Сложность психологической структуры задержек в психическом развитии обуславливает отбор содержания воспитательно-образовательной работы с детьми с ЗПР, мы опирались на современные подходы, изложенные в программах «Истоки», «Детство», «Развитие» и образовательное содержание, изложенное в программе «Программа воспитания и обучения в детском саду». Чему учить ребенка – решить не так сложно, выявив уровень его знаний, умений, навыков. Наиболее сложная задача – определить, какие психические функции, способности, качества личности нужно развить. Процесс коррекционного обучения и воспитания условно можно разделить на два этапа (ступени).

На 1-ой ступени обучения важно сформировать предпосылки для развития высших психических функций: произвольное внимание и память, различные виды восприятия, развить зрительные, слуховые, моторные функции и межсенсорные связи, пробудить познавательную и творческую активность ребенка. Необходимо создавать условия для становления ведущих видов деятельности. Если дети поступают в детский сад компенсирующего вида в 2,5 – 3 года (что мы считаем оптимальным по времени начала коррекционной работы в условиях специального детского сада) пропедевтическая работа I-ой ступени осуществляется в период от 2,5 до 4-х лет. Если дети поступают в специальную группу в более старшем возрасте, пропедевтический период необходим, но на него отводится меньше времени, поэтому работа ведется более интенсивно дефектологом, психологом, логопедом [30].

На 2-ой ступени реализуются задачи специального дошкольного образования и формируются предпосылки к школьному обучению. Учебный план отражает основные компоненты коррекционно-педагогической работы с детьми и реализует задачи:

- укрепления здоровья, создания условий для полноценного физического развития и совершенствования двигательной сферы;
- формирования определенного запаса представлений об окружающем, фонда знаний, умений, навыков, предусмотренных стандартом дошкольного образования;
- формирования нравственно-этической сферы, эмоционально-личностное становление, социальную адаптацию.

Названия занятий, указанные в учебном плане, носят условный характер и могут быть видоизменены. Следует помнить о том, что на каждом занятии в комплексе решаются как коррекционно-развивающие, так и воспитательно-образовательные задачи. Они определяются с учетом специфики различных видов деятельности, возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей с ЗПР. Соотношение этих задач, преобладание коррекционно-развивающего или воспитательно-образовательного компонента изменяется в зависимости от сроков пребывания детей в условиях специализированной группы и выраженности недостатков в развитии. На основе этого 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. Стеблёвой, 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.

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) [31].

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.

Третьим направлением коррекционной работы является привлечение семьи к развитию предметных представлений посредством дидактических игр. Для этого был составлен и систематизирован перечень игр. Также была подобрана картотека дидактических игр направленная на развитие предметных представлений. Потому как любая дидактическая игра может решать ряд задач и коррекционных целей. И так работая во всех трех направлениях коррекционной работы, включая дидактические игры в групповую среду, можно значительно повысить уровень сформированности представлений о предметах детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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.

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

Выводы по второй главе

Таким образом, при организации дидактических игр заботиться надо не только о выполнении дидактических задач, но и о том, чтобы игра была интересна ребенку.

Дидактические игры могут быть использованы как для развития познавательной деятельности, так и для формирования собственной игры, навыков коллективной деятельности (умения действовать сообща, наблюдать за действиями товарища, умения ждать, стремиться к совместной цели, соотносить свои действия с действиями сверстников).

При помощи дидактических игр дети легче и качественнее усваивают учебный материал. Дидактические игры стимулируют речевую функцию, речевое общение, а, следовательно, и интеллект. Они могут быть включены в любой раздел программы и служить как для развития познавательной деятельности, так и для формирования собственной игры, поведения в коллективе.

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 психологической 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: своеобразие внимания, воображения, памяти, мышления, несовершенстве анализа, синтеза, слабости обобщения и отвлечения.

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 неточных, 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. Значит, дети младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень сформированности представлений о предметах. Решая третью задачу нашего исследования, на основе результатов нами была предложена коррекционная работа по развитию предметных представлений посредством различных дидактических игр. Проанализировав работы А.А. Катаевой, Е.А. Стеблёвой, 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.

Исходя из этого, 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. 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.
2. О.В. Боровик, С. Забрамная. «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». – 65 с.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога дефектолога [Текст]/ Т. Б. Епифанцева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 486 с.
8. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: хрестоматия / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург, 2015. – 245 с.
9. Кондратьева, С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития [Текст] / С. Ю. Кондратьева. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 59 с.

10. 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.
11. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] /Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
12. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 151 с.
13. Леонтьев, А. А. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с.
14. 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.
15. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
16. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов образовательных учреждений сред. проф. образования / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М.: Academia, 2006. – 219 с.
17. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
18. 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.
19. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие /В. М. Сорокин, Л. М. Шипицына. – СПб: «Речь», 2003. – 216 с.

20. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 256 с.

21. 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.

22. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст]: кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 180 с.

23. С.Д. Забрамной «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей» была издана в 1995 году.

24. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 2010. – 184 с.

25. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

26. Фадина, Г.В. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.

27. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст]: пособие для учителей / С. Г. Шевченко. – Смоленск, 2014. – 345 с.

28. 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.

29. 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.

30. В. П. Ермаков / Г. А. Якунин. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просв., 1990. – 23 с.

31. Е.Б. Карпушина / И. В. Юганова. Изучение и формирование предметных представлений у детей с ослабленным зрением.//Наука – практике, №1, 2004. - 13 – 15 с.

32. Л.А. Метиева / Э. Я. Удалова. М54 Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. - М.: Издательство «Книголюб», 2007. - 120 с. (Специальная психология.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс дидактических игр с детьми младшего дошкольного возраста с ЗПР по предметным представлениям.

1. Дидактическая игра «Разборка и складывание пирамидки» (восприятие величины и цвета).

Цель: задание направлено на умение ребёнка отвлечься от цвета и выделить величину как основной принцип действия, практической ориентировки на величину.

Оборудование: пирамидка из 6 колец для детей с 4 лет (для детей 3 лет – 4 кольцевая), кольца разного размера, разного цвета.

Ход игры: Педагог предлагает ребёнку разобрать пирамидку. Если ребёнок не действует, взрослый начинает разбирать её сам и привлекает ребёнка к этому действию. Затем предлагает собрать такую же пирамидку. В случаях затруднения педагог показывает ребёнку, как надо подбирать колечки по размеру.

2. Дидактическая игра «Разрезные картинки» (целостное восприятие).

Цель: Формировать у детей представления о целостном образе предмета, учить соотносить образ представления с целостным образом реального предмета, складывать картинку, разрезанную на части.

Оборудование: Разрезные картинки из пяти, шести, семи и т. д. частей. Образец для сравнения.

Ход игры: Перед ребёнком на столе лежат разрезные картинки с изображением знакомых предметов. Предлагается сложить картинку из частей так, чтобы получился целый предмет, путём прикладывания в соответствии с образцом.

3. Дидактическая игра «Времена года» (временные представления).

Цель: Учить детей называть времена года по их признакам. Находить соответствующие картинки, развивать зрительную память, внимание, речь, любить природу в разное время года.

Оборудование: Сюжетные картинки со специфическими признаками четырёх времён года.

Ход игры: Перед ребёнком раскладываются четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребёнка просят показать, где изображены зима, весна, лето, осень. Затем спрашивают и соотносят к картинке с соответствующим временем года. Определяют время года, объясняют, почему они выбрали ту или иную картинку.

4. Дидактическая игра «Чего не хватает?»

Цель: Развитие целостного восприятия предмета.

Оборудование: 7 картинок с изображением предметов, на которых не хватает какой - либо существенной детали. Машина (кузов, кабина и два колеса), дом (окна, двери, крыша), паровоз (труба, три колеса) и т.д.

Ход игры: Дети сидят за столами. Педагог раздает конверты с набором частей предметов – каждому ребенку один предмет. Во всех картинках не хватает по одной детали. Дети складывают изображения, обнаруживают отсутствие необходимой детали (колеса, крыши и т. д.). Он просит детей назвать какой части не хватало у предмета и назвать его целиком.

5. Дидактическая игра «Найди парные картинки»

Цель: Развития зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

Оборудование: Две (четыре) пары предметных картинок (грибок, дом, зонтик, бабочка).

Ход игры: Перед ребенком кладут две предметные картинки, идентичная пара находится в руках взрослого. Он указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает

одну из них и, показывая ее ребенку просит показать такую же. Если ребенок не выполняет задание, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки.

6. Дидактическая игра «Наложенные изображения»

Цель: Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного внимания.

Оборудование: Рисунки с контурами четырёх предметов, лежащих поверх друг друга.

Ход игры: Детям предлагается рассмотреть изображения и найти все спрятанные предметы. Когда предмет ребёнком узнан, предложите: обведи его пальчиком. Обратите внимание! Соскальзывает малыш при обведении контура предмета на другие изображения или нет. Соскальзывание – это минус зрительному восприятию. Если ребёнок ещё не показал все фигуры, но уже бездействует, стимулируйте вопросами: а что-нибудь ещё есть на картинке? Покажи, пожалуйста.

7. Дидактическая игра «Почини коврик»

Цель: Развиваем логическое мышление и зрительное восприятие ребенка.

Оборудование: Картинки-коврики распечатанные на цветном принтер.

Ход игры: Педагог предлагает ребенку, посмотреть внимательно на картинку. На которых чего — то не хватает. Ребенку надо найти кусочек, которого не хватает. И заполнить пустое место на картинке «заплаткой», или «почини коврик», чтобы получился целый коврик.

8. Дидактическая игра «Перевернутые изображения»

Цель: Развитие умения определять предмет по его «перевернутому» изображению. Оборудование: Карточки с изображениями предметов, цифр, повернутых на 180°. Ход игры: Ребенку предлагается рассмотреть картинки и назвать, что на них изображено.

9. Дидактическая игра «Точечные изображения»

Цель: Развитие умения определять предмет по его точечному изображению. Оборудование: Карточки с точечными изображениями предметов, геометрических фигур и т.д. [32]. Ход игры: Детям предлагается рассмотреть точечные картинки, назвать, что на них изображено и раскрасить.

10. Дидактическая игра «Зашумленные изображения»

Цель: Узнавание предметов по их контурам среди нескольких наложенных изображений.

Оборудование: Карточка с изображениями перечеркнутых линиями различной конфигурации, заштрихованных контуров 3-5 разных предметов (геометрических фигур, цифр и т.д.).

Ход игры: Рассмотрите картинку, а потом назови всё, что здесь нарисовано. Когда предмет ребёнком узнан, предложите: обведи его пальчиком. Если ребёнок ещё не показал все фигуры, но уже бездействует, стимулируйте вопросами: а что-нибудь ещё есть на картинке? Покажи, пожалуйста. Предъявлять зашумлённые картинки надо от простого к сложному. Указанный контур дети могут выделить разными способами: обвести, заштриховать, раскрасить прозрачными красками или светлыми фломастерами (чтобы было видно контур, карандашами, восковыми мелками или пастелью).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2



Рисунок 1.

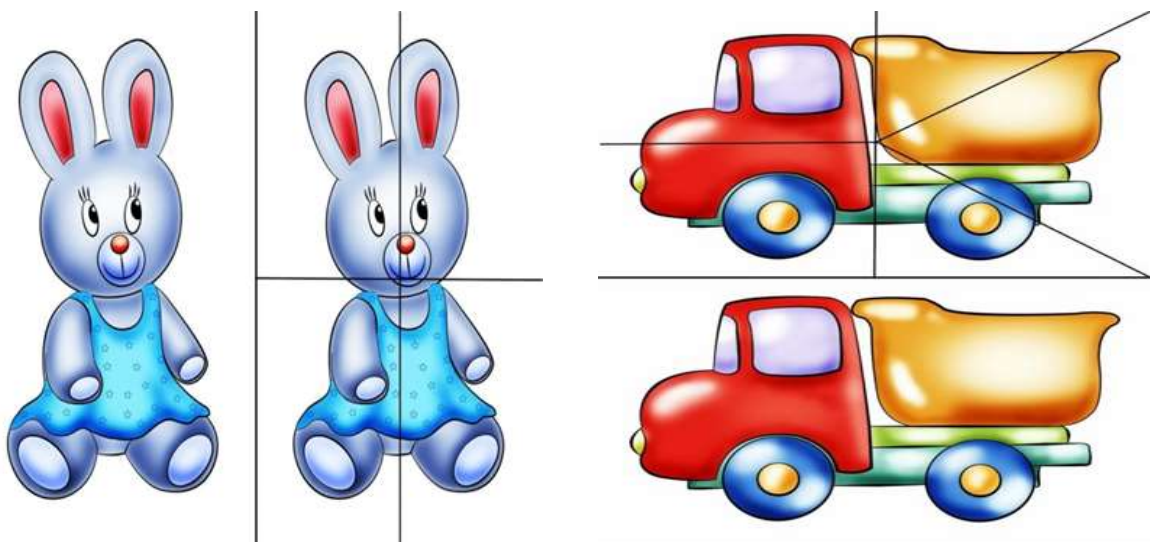


Рисунок 2.



Рисунок 3.



Рисунок 4.

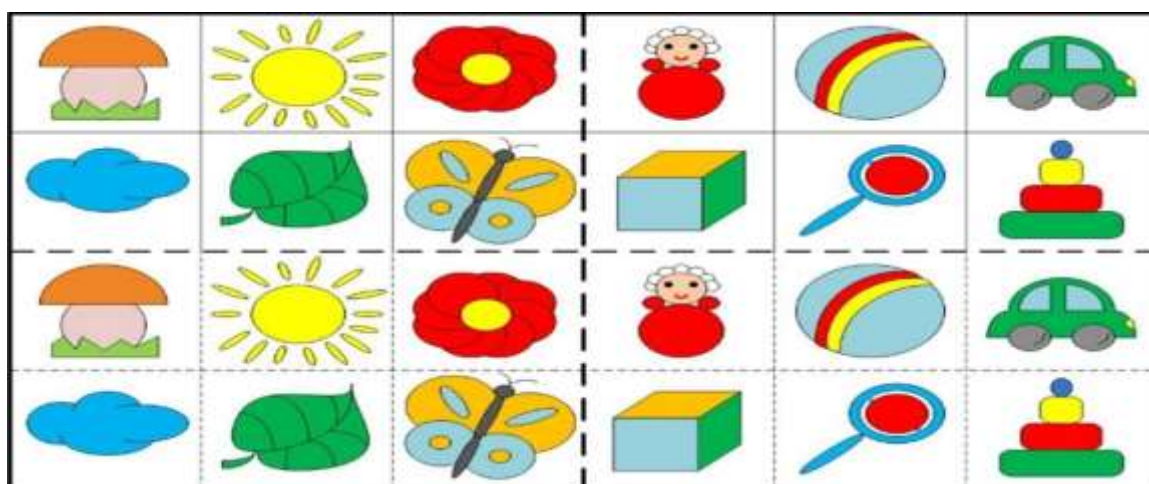


Рисунок 5.

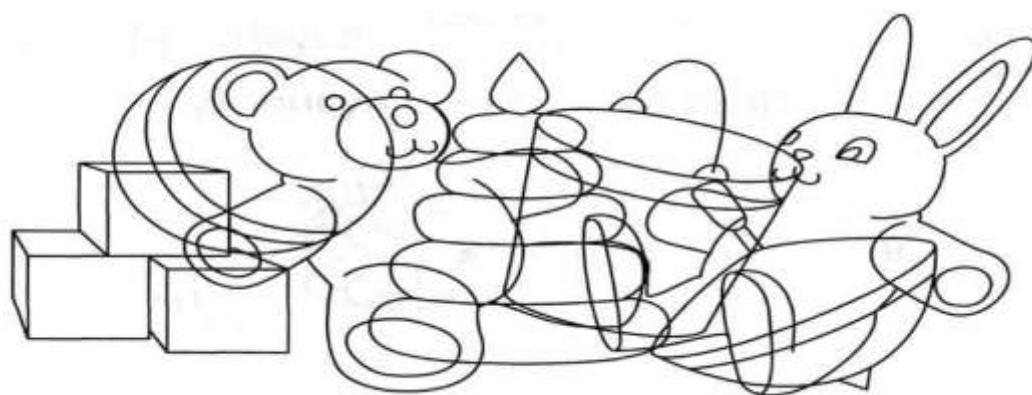


Рисунок 6.

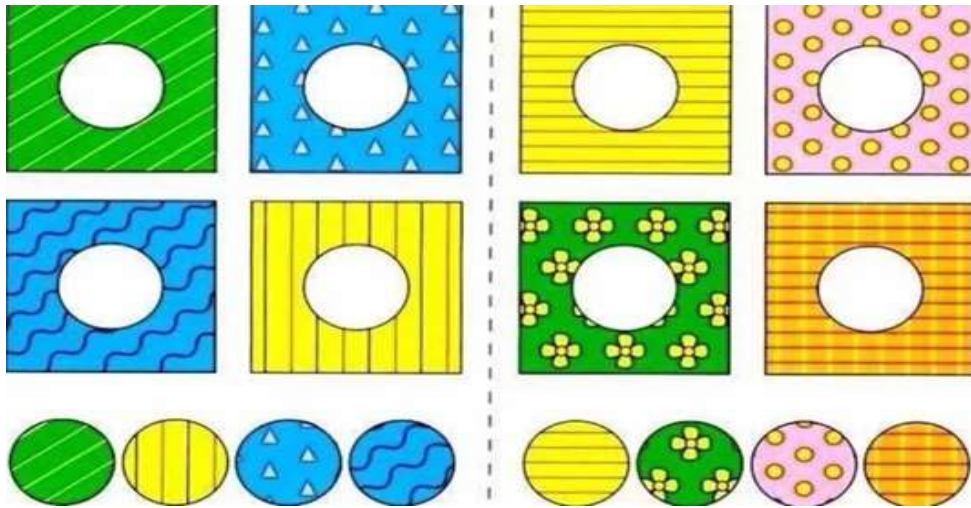


Рисунок 7.

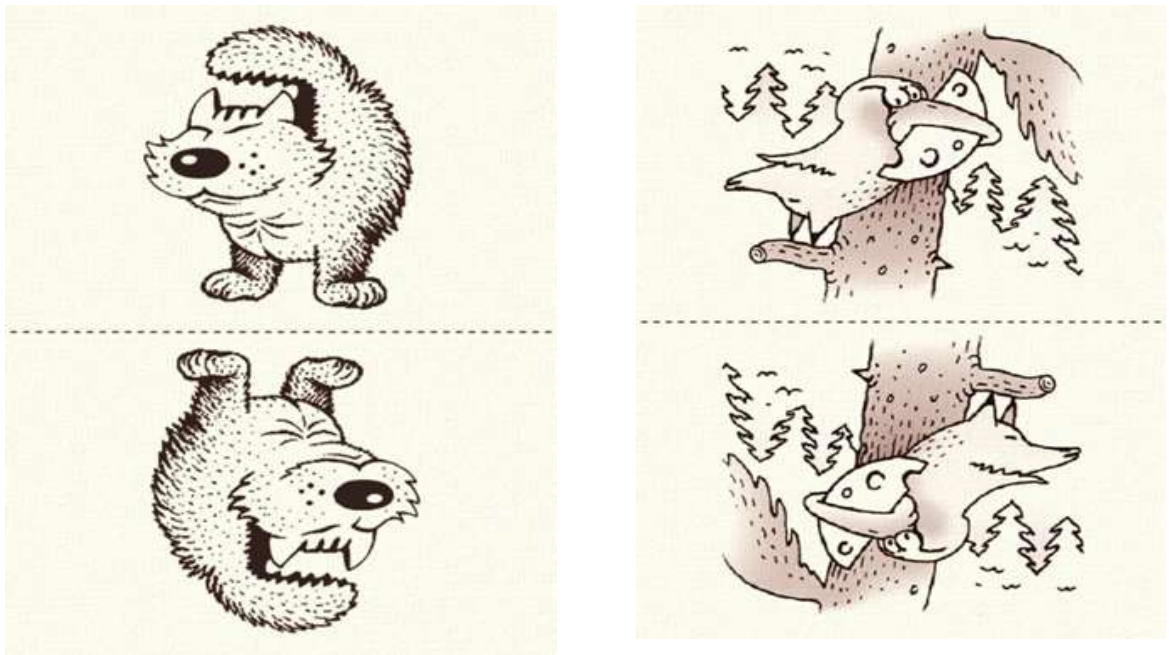


Рисунок 8.

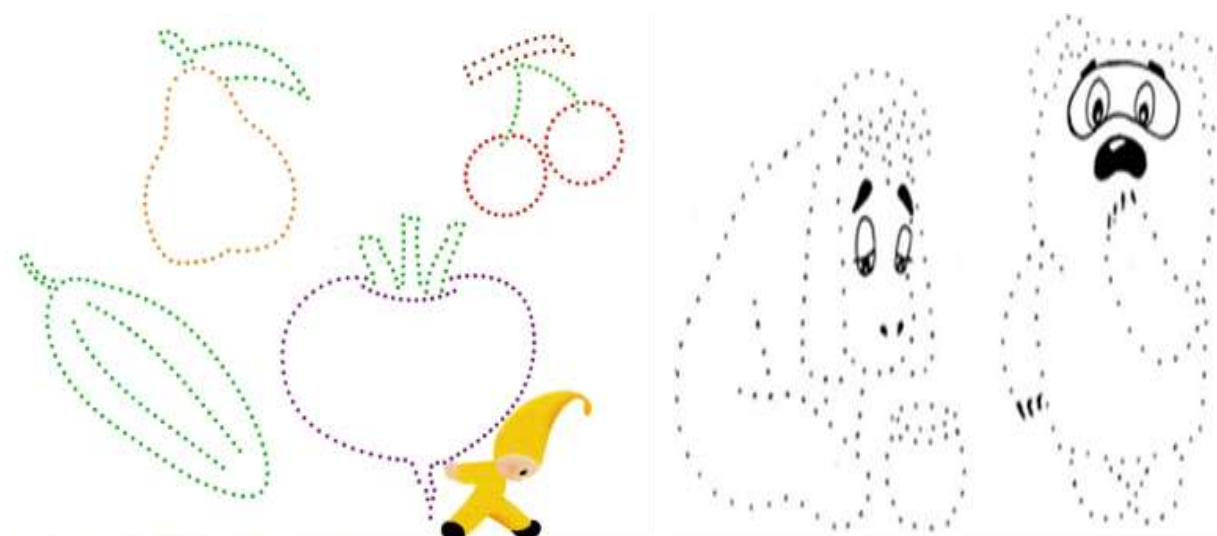


Рисунок 9.

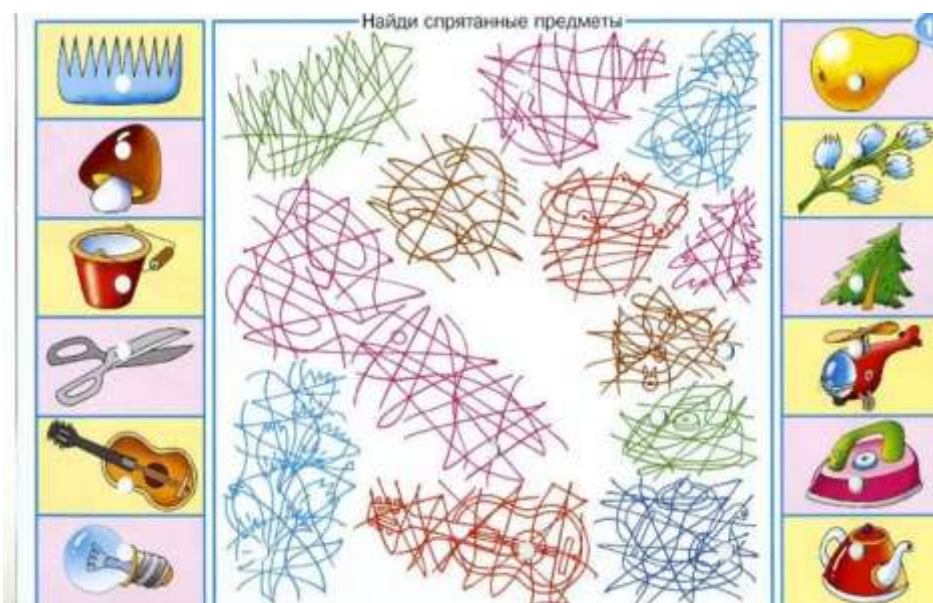


Рисунок 10.