

Рекомендации психолога педагогам,  
работающим с детьми с ОВЗ.

**«Психологические  
особенности детей с ОВЗ»**

Подготовила: Иванова Е. М.

Педагог – психолог

### **1.5. Психологические особенности детей с ОВЗ (с нарушением интеллекта)**

В современной специальной психологии существует несколько видов классификации нарушений в развитии детей. В данной программе мы используем классификацию Лебединского, так как она компактна, представленные группы полиморфны, удобна в использовании. Однако есть минусы – формы дизонтогенеза в чистом виде не встречаются, а представляют один из симптомов нарушенного развития, сочетание которых образует определенную форму.

#### **Классификация В.В. Лебединского**

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

#### **Классификация нарушений интеллекта (по Лебединскому)**

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.
2. Задержанное развитие — полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д.
3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.
4. Дифицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.
5. Искаженное развитие — сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие — нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дезонтогенеза могут быть различные формы психопатий.

### **Психологическая характеристика детей с нарушением интеллекта**

**Умственно отсталые** — это дети, у которых, в результате грубого органического поражения головного мозга наблюдается стойкое недоразвитие высших психических функций (анализирующего восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.).

#### **Моторика.**

Дети с нарушением интеллекта и младенческого, и более позднего дошкольного возраста характеризуются существенными отклонениями в развитии моторики. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, пытаются достать ее, а также позднее начинают сидеть, стоять, передвигаться в пространстве ползком, ходить. Замедленное развитие двигательной сферы существенно снижает возможности ребенка знакомиться с окружающим его предметным миром, ориентироваться в пространстве. Движения дошкольников с нарушением интеллекта отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, пачкая стол и свою одежду. В дошкольном возрасте многие дети с нарушением интеллекта, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и растегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок. Неловкость движений дошкольников с нарушением интеллекта обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Они ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом овладевают такой детской забавой, как прыгалки. Нередко предметы непроизвольно выпадают из их рук. Поливая комнатные растения, они расплескивают воду или льют ее в слишком больших количествах. Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности детей с нарушением интеллекта. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета. Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные этим детям нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности

дошкольников, находят свое отражение и в их речевой деятельности.  
**Внимание.**

Внимание детей с нарушением интеллекта преимущественно непроизвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в ряде случаев — трудной переключаемостью. Работая с дошкольниками, обычно применяют самые различные средства для того, чтобы привлечь и удержать их внимание на том объекте, который в данный момент является предметом рассмотрения. Постоянно используются яркие предметы и их изображения, краткие эмоционально-выразительные пояснения или вопросы, разыгрывание простейших ситуаций с привлечением игрушек и т. п. Продолжительность занятий весьма ограничена. Проявления основных свойств внимания ребенка зависят от качественного своеобразия структуры его дефекта. Особенно малый объем внимания и его кратковременность свойственны возбудимым дошкольникам. Эти дети крайне импульсивны и несосредоточенны. Дошкольники с нарушением интеллекта с характерной заторможенностью могут показаться на первый взгляд внимательными, но обычно это всего лишь внешние проявления их медлительности и патологической инертности. Невнимательность таких детей всех возрастов в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов детей с нарушением интеллекта.

### **Интересы**

Побудителями поведения ребенка и одним из значимых критериев социальной активности личности являются его интересы. Мотивационно-потребностная сфера дошкольников с нарушением интеллекта находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются, как правило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту умственно отсталого ребенка отсутствие у него интереса к учебе, познанию. Импульсивные реакции такого ребенка, конечно, не могут быть оценены как интерес к тому или иному объекту. Дошкольники с нарушением интеллекта характеризуются сниженностью интереса к ближайшему предметному окружению. Возбудимые дети хватают все, что попадает в поле их зрения, не задумываясь о том, можно ли это делать. Однако ими руководит не интерес, а присущая им импульсивность. Они тут же бросают взятое, поскольку предмет сам по себе для них не интересен. Заторможенные дети как бы не замечают того, что вокруг них находится. Ничто не привлекает их внимания. Дети с сохранным

поведением ведут себя несколько более адекватно. Привлекаемые яркой окраской или новизной, они берут предмет в руки, некоторое время смотрят на него, однако настоящего интереса к объекту не проявляют. Они редко задают взрослым вопросы, не пытаются самостоятельно узнать о предмете что-то новое. Их действия с предметом состоят в том, что они пытаются засунуть его в рот или стучат им по столу или полу. Нередко дошкольники безжалостно ломают новые игрушки, разбивают и уничтожают их. Такая деятельность не представляет собой попытку практического анализа предмета, осуществления желания выяснить присущие ему качества и свойства. Это всего лишь следствие неправильного воспитания, отсутствия коррекционной работы с ребенком.

### **Восприятие**

Развитие восприятия детей с нарушениями интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы. Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, так же, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с нарушениями интеллекта. У детей с нарушением интеллекта развитие восприятия происходит неравномерно,

усвоенные эталоны часто нестойкие, расплывчатые, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении. Таким образом, для детей с

нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире. Дети с нарушениями интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения по развитию восприятия, представляет собой неоднородный контингент.

### **Память**

Память детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта развита очень слабо. Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала, что не удивительно. Ведь дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успешнее запоминают они наглядный материал — яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти ненадолго. Опыты показали, что запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект. Большие трудности вызывает у дошкольников необходимость припоминания воспринятого материала. Не владея преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело на них большое впечатление — очень понравилось, привлекло, испугало и т.п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от воспринятого тему.

### **Воображение**

Воображение отличается фрагментарностью, неточностью, схематичностью из-за бедности жизненного опыта, несовершенства мыслительных операций.

### **Мышление**

Большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности ребенка играет мышление. У детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение даже простейших, наглядно-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2—3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему имеющемуся на плоскости углублению («почтовый ящик»), и т.п. Дети выполняют

подобные задания с большим количеством ошибок после ряда попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку эти дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют способа действия. Надо сказать, что осуществление практических действий само по себе затрудняет детей с нарушением интеллекта, поскольку их двигательное и чувственное познание неполноценно. Их движения неловки и стереотипны, часто импульсивны, чрезмерно быстры или, напротив, слишком замедленны.

Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников еще большие трудности. Они не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. Наиболее трудными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении. Многие из них, по существу несложные, оказываются недоступными даже тем детям, которые два-три года посещали специальный детский сад. Если некоторые задания детьми выполняются, то их деятельность при этом представляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Другими словами, дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их. Так, дошкольника с нарушением интеллекта из старшей группы детского сада спросили, что такое фрукты, какие он знает фрукты. Ребенок уверенно ответил, что это яблоко, груша, апельсин, конфеты. Названия фруктов многократно повторялись на занятиях по развитию речи. Ребенок их припомнил, однако добавил к этому перечню конфеты как продукт, который он тоже очень любит.

## **Речь**

Орудием человеческого мышления, средством общения, выражения мыслей, чувств, эмоций, средством регуляции деятельности служит речь. Еще не владея не только активной, но и пассивной речью, нормально развивающийся ребенок вступает в эмоциональный контакт с окружающими его заботящимися о нем людьми, обычно — с матерью. Он отвечает улыбкой и характерными движениями на обращенные к нему слова, произносимые с ласковой интонацией. Позднее к этим реакциям присоединяются эмоционально окрашенные звуковые комплексы. Постепенно ребенок начинает реагировать на отдельные слова, выполнять ситуативные команды. По предложению взрослого он с явным удовольствием показывает, «где у него глазки, носик» и т.п., и радуется своим успехам вместе с матерью. Прислушиваясь к речи говорящих, он сам стремится им подражать. Обычно до года ребенок уже имеет в своем словарном запасе ряд не всегда точно произносимых слов и активно пользуется ими. Его словарь быстро увеличивается, произношение совершенствуется. К концу дошкольного периода жизни он много, довольно правильно и связно говорит на различные темы, адекватно

употребляет и сложносочиненные, и сложноподчиненные конструкции. Может достаточно правильно пересказать прослушанный текст или ответить на соответствующие вопросы, рассказать, что он видит на сюжетной картинке, что с ним недавно происходило. Становление речи ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи. Долгое время звучащая речь слабо интересует дошкольников с нарушением интеллекта. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими. Многие дошкольники с нарушением интеллекта произносят первые слова в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение. Направленность на речевое общение с окружающими у дошкольников с нарушением интеллекта снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему. Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом



и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам. Наблюдается такая закономерность: чем в большей мере выражено у ребенка недоразвитие речи, тем существеннее оказываются у него отклонения в различных видах познавательной деятельности. Так, не умея назвать увиденный предмет или его изображение, дошкольник с нарушением интеллекта быстро забывает воспринятое. Дети, произносящие лишь отдельные слоги или пользующиеся «детскими» словами типа мяу (кошка), ав-ав (собака), би-би (машина), существенно отстают от своих говорящих сверстников в плане наглядно-действенного мышления. Так, они не могут сложить из 3—4 частей простую фигуру, в то время как дошкольники такого же возраста, в некоторой мере владеющие речью, справляются и с более сложными подобного же рода заданиями.

### **Личность ребенка с нарушением интеллекта**

Личность человека — продукт общественно-исторического развития. Она формируется в процессе многообразных взаимодействий с окружающей средой. В силу интеллектуальной неполноценности личность ребенка с нарушением интеллекта проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах. В общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит **эмоциям**, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Проявление эмоций у ребенка с нарушением интеллекта зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому варианту олигофрении) и, конечно, от социальной среды, в которой он находится. Дети младшего дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Они не могут выражать свои эмоции вербально. Свое отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звукосочетания или простые, не всегда правильно звучащие слова типа «мама», «любю». Дети с видимым удовольствием играют со взрослым в примитивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или «детскими» словами. Например, ребенок производит стереотипные действия, возит машинку взад и вперед, радостно смеется, произнося одно и то же «би-би». Старшие дошкольники более адекватно понимают окружающую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и могут не только выразить свои эмоции криком или поведением, но и сказать, что им нравится или не нравится, пользуясь словом, объяснить, что они хотят получить ту или иную привлекательную

для них игрушку. Эти дети с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчетливо выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих родителей и воспитателей и обнаруживают это со всей очевидностью. В зависимости от клинического варианта дефекта дошкольники ведут себя по-разному, проявляя свои эмоции. Возбудимые дети берут игрушку и тут же ее бросают. Движения у них быстрые, речевое сопровождение громкое, эмоциональные реакции неустойчивы и поверхностны. Проявления гнева, обиды, радости выражаются бурно, импульсивно и не контролируются детьми. Заторможенные дошкольники с нарушением интеллекта действуют вяло, нерешительно. Они кажутся мало эмоциональными, хотя их переживания нередко бывают устойчивыми и достаточно глубокими. Дети с сохранным поведением эмоционально несколько более устойчивы, хотя их поведение и переживания отражают слабое осознание окружающей обстановки. Развитие эмоций таких дошкольников в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни, наличием специального, систематического педагогического воздействия, осуществляемого родителями в семье и педагогом в специальном учреждении.

### **Волевая сфера**

Волевая сфера дошкольников с нарушением интеллекта находится на самых начальных этапах развития. Ее становление непосредственно связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Однако формирование произвольной регуляции поведения данного ребенка затруднено. Дошкольники с нарушением интеллекта не могут контролировать свои поступки, желания. Большинство из них не способны подчинить свое поведение требованиям, которые предъявляют им родители, воспитатели, детский коллектив. Действия детей нередко носят импульсивный характер, а их поведение часто не соответствует общепринятым правилам и нормам.

### **Деятельность**

Для детей с нарушением интеллекта характерно позднее и неполноценное формирование всех видов деятельности. Особенно страдает у дошкольников произвольная деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определенного уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия. Выполнение различных видов деятельности,

предполагающих практические действия, затруднено ввиду отклонений в развитии двигательной сферы. Простейшая предметно-практическая деятельность, включающая в себя элементы самообслуживания, принятия пищи и не представляющая большой сложности для нормально развивающихся дошкольников, у этих детей вызывает серьезные затруднения и далеко не всегда осуществляется ими должным образом. Для того чтобы овладеть теми или иными действиями, им требуется пройти длительный период направленного обучения. Они неловки, невнимательны, легко отвлекаются, быстро забывают последовательность действий, недостаточно понимают важность того, чему их учат. Все отработываемые действия должны ежедневно выполняться ими под руководством взрослого и с его активной помощью в форме совместной деятельности, показа, сопровождаемых речью. Решающее значение имеют регулярность таких повторений и положительный эмоциональный фон, создаваемый путем одобрения, подчеркивания важности и успешности деятельности ребенка. Особые трудности вызывает формирование у детей дошкольного возраста правильного поведения. Присущая им интеллектуальная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто совсем не соответствуют создавшейся обстановке. Например, многие дети не понимают, что, находясь в доме у незнакомых людей, нельзя бегать, кричать, брать без спроса вещи, шуметь, кривляться. Другие дети с нарушением интеллекта ведут себя совсем иначе, но тоже неадекватно: они молчат, испуганно смотрят по сторонам, прячутся за спину родителей, отмалчиваются, отказываются от каких-либо контактов.

## **Игра**

Для нормально развивающихся детей в дошкольный период жизни ведущим видом деятельности является игра. В спонтанном развитии умственно отсталых детей игра не занимает должного места. Это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте они еще далеки от овладения игрой. Наиболее сложной и вместе с тем наиболее значимой для развития ребенка является сюжетно-ролевая игра. Ею дошкольники с нарушением интеллекта самостоятельно не овладевают. Лишь в конце дошкольного детства у воспитанников специальных детских садов можно наблюдать отдельные элементы сюжетно-ролевой игры, которые формируются воспитателем на занятиях. Так, дети под руководством и с помощью взрослого играют «в магазин», выполняя роли продавца, кассира, покупателей, или обыгрывают ситуацию хождения в гости, становясь хозяевами и гостями, сервируют стол, рассаживают гостей, угощают их чаем и печеньем и т.п. Однако по собственной инициативе они таких игр не организуют (Н.Д.Соколова). Обычно у дошкольников с нарушением интеллекта можно наблюдать отдельные игровые действия, они не имеют

смыслового наполнения. Так, мальчик многократно прокатывает пустую игрушечную машинку из одного угла комнаты в другой, издавая при этом звуки, которые должны обозначать шум ее мотора. Его движения и звуковое сопровождение стереотипны и не реализуют какого-либо замысла. Или девочка кормит куклу — держит ее на руках и без устали тычет ложкой ей в лицо, не обращая внимания на то, что не попадает в рот. Ребенок лишь весьма относительно воспроизводит ситуацию, которая не входит ни в какой сюжет, но представляет собой хорошо знакомое действие. В отдельных случаях дошкольники объединяются по 2—3 человека. Например, один мальчик катит машинку и издает звуки, а другой идет за ним следом. Такое объединение бывает кратковременным. Вскоре у детей возникает конфликт, и они начинают отнимать друг у друга игрушку. Если оказывается, что ребенок с нарушением интеллекта играет с нормально развивающимися детьми, то он всегда выполняет только подсобные роли. Те организуют несложную сюжетную игру, а он по их указаниям что-то приносит, уносит, держит. Положение не меняется и в тех случаях, когда товарищи моложе его на год и более.

### **Рисование**

Все нормально развивающиеся дети, начиная с младшего дошкольного возраста, с удовольствием рисуют. Вначале они просто выводят на бумаге различные каракули, потом начинают видеть в них сходство с каким-то знакомым предметом, позднее пытаются намеренно изобразить отдельные объекты. Многие прилежно копируют рисунки своих старших товарищей или книжные иллюстрации. Детей радует работа с яркими фломастерами, карандашами, красками. Они рисуют ими или раскрашивают картинки. Изобразительная деятельность детей с нарушением интеллекта формируется замедленно и своеобразно. В их рисунках есть характерные черты, имеющие диагностический характер. Умения детей, лишенных специального обучения в детском саду или семье, долго остаются на уровне простых каракуль, и лишь к концу дошкольного детства можно видеть предметные и в какой-то мере сюжетные рисунки, выполненные весьма несовершенно, с грубыми ошибками и неточностями. В этих рисунках находят свое отражение недифференцированность зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти и, конечно, несовершенство двигательной сферы. Дети рисуют людей-головоногов, птиц, имеющих по четыре лапки, «прозрачные» дома и выполняют все это нечеткими, кривыми линиями. Однако они относятся к результатам своей деятельности весьма эмоционально, высоко их оценивают и с удовольствием демонстрируют.

### **Самооценка и уровень притязаний**

К числу основных компонентов личности принято относить самооценку и уровень притязаний. Эти стороны личности в дошкольном возрасте у детей с нарушением интеллекта не развиты. Если дети и отвечают на

вопросы, задаваемые с целью выяснить уровень развития этих качеств, то делают это чаще всего бездумно, легко изменяя свой ответ в зависимости от ситуации.

## **Характеристика и система коррекционной работы с аутичными дошкольниками**

**Ранний детский аутизм** - одно из самых загадочных нарушений развития. Ранний детский аутизм (РДА) – это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром.

Данный вид нарушения относится к *искаженному* развитию.

### **В чем проявляется?**

Аутизм обозначается не как заболевание, а как синдром. Название синдрома в детской психиатрии происходит от греческого слова “autos” – «сам». Синдром аутизма представляет собой тяжелое нарушение психического развития, при котором имеются изменения во всех сферах – перцептивной, интеллектуальной, речевой, эмоционально-волевой, поведенческой. Приступы гнева, явления моторной гиперактивности, двигательные стереотипии, стереотипии в поведении и речи, игровой деятельности, стремление к сохранению стабильности окружающей среды и распорядка, свойственны всем детям с аутизмом.

Глубокое нарушение контакта с другими людьми. Навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности. Мутизм или не направленная на межличностную коммуникацию речь.

### **«Аутистические психопаты в детском возрасте» Ганса Аспергера**

Физические и внешние проявления. Отсутствие зрительного контакта, бедность мимики и жестикуляции, неестественность речи, неловкость в движениях.

Аутистический интеллект «Особое творческое отношение к языку, способность «без труда образовывать новые слова».

Поведение в обществе. Следование своим собственным импульсам, удовлетворение только собственных интересов, отсутствие внимания на социальные условия и требования.

Влечения и чувства. Исключительный эгоцентризм, неспособность учитывать внешние требования и запреты, тенденция к садистским реакциям.

Генетические факторы. Аутистические состояния конституционально обусловлены и, следовательно, могут передаваться наследственным путем.

**Качественные своеобразия эмоционального развития при раннем детском аутизме (Баенская Е.Р., Либлинг М.М.)** отмечают в следующем

1. У ребенка повышенная чувствительность к сенсорным стимулам: непереносимость шума, света, нелюбовь к тактильному контакту, непереносимость одежды, ярких игрушек, безразличность.

2.Ребенок избегает взгляда в глаза, смотрит как бы «сквозь», «мимо»:  
лишь иногда можно поймать мимолетный острый взгляд.

3.У части детей в раннем возрасте не возникает феномен «заражения улыбкой», дети быстро пресыщаются общением со взрослыми, отстраняются от них.

4.Феномен привязанности, проявляется в том, что у ребенка либо сверхсильная привязанность к одному лицу на уровне симбиотической связи (например, к маме), либо симбиотическая привязанность на какой-то период к другому члену семьи (и в этот период он полностью может отказаться от взаимодействия с матерью, может «не замечать» ее).

5.Трудности взаимодействия с окружающими, проявляются в том, что взрослому тяжело догадаться, чего хочет ребенок, что его удовлетворяет: нет обращения взгляда, жеста, протягивания руки, речевого обращения, он игнорирует указательный жест и слова взрослого.

6.Своеобразные страхи выражаются как общая тревога: все поле заряжено отрицательно, весь окружающий мир вызывает глобальный генерализованный страх. Предметами страхов могут быть обычные бытовые явления: шум воды в туалете, летящая бабочка, муха, ступеньки.

#### **4 формы проявления аутизма по уровню эмоциональной регуляции в зависимости от стереотипа общения с миром (по классификации О.В. Никольской).**

При аутизме психическое развитие ребенка протекает по – особому и имеет несколько вариантов. 1-я и 2-я группа самые тяжелые. Прогноз развития этих детей не самый благоприятный.

1.Аутизм как полная отрешенность от происходящего (дети с лицом «принца»).

Первое время дети никак не реагируют на присутствие нового человека, а если замечают, то относятся как к неодушевленному предмету. Поведение детей обозначается как «полевое». Все окружающее поле захватывает ребенка, и он не может, не умеет сосредотачиваться на чем-либо больше, чем на несколько секунд. Взгляд ребенка скользит сквозь человека, не останавливаясь. Детей этой группы часто принимают за слабослышащих, глухих или глубоко умственно отсталых. Если что-то оказывается не так (узнать бывает очень сложно), такой ребенок начинает проявлять приступы самоагрессии. Он может начать биться головой о стену или бьет сам себя руками по голове.

2.Аутизм как активное отвержение («тираны семьи»).

По сравнению с детьми 1-й группы эти дети в большей степени находятся в контакте с окружающей средой, но среда для них, как источник тревоги и страхов. Поэтому в качестве способа защиты от окружающего мира ими выбирается «активное отвержение». Формирование контакта занимает довольно долгое время. Именно эти дети при форсировании контакта могут отвечать агрессией, гневом, криком, разбрасыванием и киданием предметов. Дети этой группы совершают неигровые действия с

игрушками. Речь детей на начальных порах представляется в виде вокализаций. В процессе длительной коррекционной работы можно сформировать номинативный словарь, но коммуникативная сторона речи даже при активной психолого-медико-педагогической работе остается в задаточном состоянии.

Дети 2-й группы, как и 1-й, чаще всего воспитываются дома или под опекой со стороны взрослых в условиях специальных учреждений.

3. Аутизм как захваченность аутистическими интересами «захваченные энтузиасты».

Аутизм детей 3-й группы обозначают, как «захваченность аутистическими интересами». У одних детей, это увлечение техникой и компьютерными играми, у других-механизмами и частями домашних бытовых приборов. Они так же смотрят сквозь вас. Они отличаются своей разговорчивостью, но порой утомляя ей. Стереотипии в речевых высказываниях, играх, рисунках, многократное воспроизведение одного и того же. Такие дети могут обучаться в школе 8-го и 7-го видов.

4. Аутизм как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия – сверхтормозимость («висящие на матери дети»).

Это на первый взгляд самая легкая группа детей, наиболее близкая к норме. Они отличаются стеснительностью, пассивностью, повышенной ранимостью. Они способны смотреть в лицо собеседнику, но, стесняясь, будут отводить взгляд. Дети отличаются особым педантизмом, стремлением к порядку. У них часто наблюдаются страхи. Они способны учиться по программе школы 7-го вида, и даже массовой школы.

### **Триада нарушений при аутизме**

У аутичных детей нарушена способность понимания коммуникации и социального поведения, а также имеется расстройство воображения, вследствие чего они не могут удовлетворительно осмысливать увиденное. Им тяжело «читать» по нашим глазам, жестам, позам. Им трудно понять то, что мы думаем, чувствуем, понять наши намерения.

**Особенности игровой деятельности помогают отграничить РДА от других состояний**

Игровая деятельность представляется дифференциально-диагностическим критерием отграничения РДА от других состояний. Именно нелепое использование неигровых предметов самого процесса игровой деятельности позволяют педагогам дошкольных учреждений предположить, что с ребенком «что-то не так».

Интересы детей, игры, фантазии оторваны от реальности. Игровая деятельность носит стереотипный монотонный характер (стереотипно переключаются предметы, пересыпают что – либо, включают, выключают свет, открывают, закрывают воду, наливают в посуду и выливают из нее). Дети совершают манипуляции с неигровыми предметами: веревочками, бумажками, болтиками, коробочками, стаканчиками, целлофановыми пакетами и др. При этом переключаются их с места на место, расставляют в определенном порядке, не разрешая никому убирать или отодвигать их. Дети

совершают неигровые действия даже с игрушками (катают, крутят колечки пирамидок, стучат стержнем пирамидки, как палочкой). Именно аутистов отличает выстраивание предметов в линию, в ряд, в определенном порядке, который никто не должен нарушать.

Поскольку связи с миром у аутичного ребенка нарушены, ему не удастся усвоение норм социальной жизни. Именно поэтому развитие сюжетно-ролевой игры затруднено, а часто и невозможно без специальной работы.

### **Особенности коррекционной работы с аутичными детьми**

Цели:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

- ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
- обучение его простым навыкам контакта;
- обучение ребенка более сложным формам поведения;
- развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
- развитие внимания;
- развитие памяти, мышления.

Коррекционная работа с аутичным ребенком направлена главным образом на развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и со средой, на аффективное развитие, формирование внутренних механизмов поведения, что повышает социальную адаптацию аутичного ребенка и является самым главным в работе дефектологов, психологов и других специалистов детских учреждений, а также родителей детей-аутистов.

Организация учебного процесса, построение коррекционной работы, имеют свои особые задачи. Одной из основных задач является формирование стереотипа учебного занятия: ребенок должен привыкнуть к тому, что его учат. Важна гибкость педагога, который может по ходу перестраивать



занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка. Можно составить план занятия, но все равно придётся действовать от ситуации и желаний ребенка. Надо быть чутким к ребенку и можно увидеть, что он сам подсказывает форму взаимодействия с педагогом. Дети-аутисты очень плохо принимают все новое. Начинать занятие следует с известного задания для ребенка, а только потом вводить новое задание, игрушки. Просьбы следует формулировать четко и кратко. Не стоит повторять просьбу несколько раз подряд: если ребенок не реагирует на нее, следует ее выполнить вместе – либо управляя руками ребенка, либо поручая ему отдельные операции.

При обучении навыков бытового поведения необходимы четкая схема действий, зрительная организация материалов, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

Основой обучения служат эмоциональный контакт с ребенком, внимание к его индивидуальным особенностям и возможностям, понимание его интересов и страхов.

### **Формирование эмоционального контакта (1-й этап работы)**

Обычно исходят из пристрастий ребенка. Ребенка надо долгое время приручать. Нельзя сразу обращаться словом или жестом. Наблюдая за ребенком, можно выяснить, что привлекает его внимание, к чему он тянется. При формировании контакта, необходимо подключаться к его занятиям. Двигаться с ним, бегать, прыгать. Если ребенок стереотипно раскачивается, надо раскачиваться с ним, обыгрывая: «Покачались, как деревья», «Поплыли на лодочке». И здесь быть осторожными. Необходимо уметь чувствовать, насколько хорошо ему в общении. Надо очень постепенно подводить его к тому, что с людьми лучше, чем одному. Только позже можно обращаться по имени. Позже использовать контакт глаз. Очень постепенно вводить произнесение ласковых слов и имени ребенка. Постепенно давать тактильные контакты через одежду.

Эти дети любят сенсорные игры с водой, светом, песком, мыльными пузырями. При установлении контакта можно с осторожностью вводить сенсорные стимулы и только позже использовать контакт глаз. Зрительный контакт особенно важен при логопедической работе. У аутичных детей речь не формируется уже потому, что они не смотрят на лицо говорящего человека.

### **Формирование пространственно – временного стереотипа занятия (2-й этап работы)**

Аутичный ребенок нетерпим к непредсказуемости. В ситуации неопределенности, а также всего нового он становится тревожен, импульсивен. Ему легче жить, когда все определено. За одним столом делаем то, что требует педагог (произвольности), за другим то, что разрешается, например, поиграть с любимыми игрушками или посмотреть книжки. Здесь мы рисуем, здесь, на коврике – играем, делаем постройку. Так у ребенка обеспечивается надежность. Переход из одного места в другое должен быть

последователен. Переходить надо, когда ребенок пресытится контактом. Через 5 минут мы заканчиваем занятие.

### **Развитие смыслового стереотипа занятия (3-й этап работы)**

Любым играм придаем сюжетный эмоциональный смысл. Строим постройку из кубиков, рассказываем о том, что там будет жить мама, папа, ребенок; делаем мебель, говорим, что это мебель для ребят. Рисуем машинку – рассказываем о том, что это «папа едет за тобой в садик». В результате у ребенка появляется большая направленность на людей, интерес к окружающему миру, эмоционально окрашенным становится контакт с близкими.

### **Интеллектуальное развитие**

Задачи интеллектуального развития определяются в зависимости от образовательного маршрута ребенка, который определяется выявленными интеллектуальными и речевыми возможностями ребенка. У детей проявляется ранний интерес к сенсорным эталонам. Они видят всюду геометрические формы, любят их, систематизируют. Некоторые дети без труда выделяют и называют цвета, несмотря на крайне низкие речевые возможности. Отмечается ранний интерес к знакам: цифрам, буквам. У аутичных детей визуальное мышление, хорошо развита зрительная память, поэтому обучение надо подкреплять картинкой, карточкой.

*Примерное тематическое планирование занятий с детьми с РДА см.*

*Приложение 2.*

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

Задержка психического развития – это различные по происхождению и клиническим проявлениям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, характеризующиеся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Основной причиной такого отставания являются слабовыраженные органические поражения коры головного мозга. Термин «задержка» подчеркивает временный (несоответствие уровня психического развития возрасту) характер отставания, которое с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей рассматриваемой категории (В.И. Лубовской).

ЗПР – обратимое замедление темпа психического развития. Оно выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлении, незрелости мышления, низкой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости интеллектуальной деятельностью. Дети с ЗПР отличаются сообразительностью в пределах имеющихся знаний. Более продуктивно используют помощь взрослых. Диагноз ЗПР ставится ребенку до 12 лет.

После 12-и лет диагноз снимается, при достижении возрастной нормы, или ставится диагноз «патохарактерологическое формирование личности». После 12-летнего возраста ребенок не может быть переведен в специальную школу для детей с ЗПР.

Лебединская К.С., Певзнер М.С., Шевченко С.Г. и др. выделяют следующие основные формы задержки психического развития.

➤ **ЗПР конституционального происхождения (психофизический инфантилизм)**

*Инфантилизм – это сохранение в психике и поведении взрослого человека свойств, черт, качеств и особенностей, присущих детскому возрасту.*

Причинами этой формы являются наследственные факторы (предрасположенность к более длительным срокам физиологического и психологического «созревания»), негрубая патология беременности и родов, истощающие заболевания периода раннего развития.

При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера находится на уровне детей более младшего возраста, преобладают игровые интересы. Эмоции яркие и живые, в поведении преобладают эмоциональные реакции. В деятельности доминирует игровой интерес, отмечается внушаемость и несамостоятельность. Неумоимость в игре (могут играть часами). В игре много элементов творчества и фантазии. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В интеллектуальной деятельности быстро наступает пресыщение.

Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Проблемы возникают при поступлении в школу, нет интереса к учебе, не сформированы представления о дисциплине, затруднено формирование социальной позиции школьника. Эмоциональная незрелость затрудняет адаптацию ребенка в коллективе. Возможно патохарактерологическое формирование личности по неустойчивому типу.

Эти особенности могут наследоваться (конституциональный семейный анамнез) кто-то из родителей тоже медленно вырос. Детям с этой формой ЗПР практически не нужна специальная помощь, поскольку со временем отставание сглаживается.

➤ **ЗПР соматогенного характера.**

Причиной являются частые соматические заболевания истощающего характера, эмоциональная незрелость обусловлена длительным хроническим заболеванием, пороками физического развития внутренних органов, после операций, при сахарном диабете, бронхиальной астме, патологии желудочно-кишечного тракта.

Незрелость эмоционально-волевой сферы у таких детей отмечается еще в дошкольном возрасте, проявляясь в виде повышенной чувствительности, впечатлительности, страха перед новым, чрезмерной привязанности к близким и выраженной заторможенности в контактах с чужими людьми вплоть до отказа от речевого общения.

Детям с этой формой задержки психического развития вместе с психолого-педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь, периодическое пребывание в санатории.

### ➤ **ЗПР психогенного характера (психогенный инфантилизм).**

Характерно для детей, воспитывающихся в неблагоприятных для психического развития условиях, вызывающих «психическую депривацию (отклонение от нормы)». В период младенчества наблюдается сенсорная депривация, в результате нехватки эмоциональных сенсорных стимулов. В раннем и дошкольном возрасте когнитивная депривация, в результате нехватки стимулов для развития предпосылок интеллектуальной деятельности.

Эти дети отличаются бедностью словаря. Нарушением грамматического строя речи, они испытывают трудности концентрации внимания, запоминания, у них преобладает фрагментарность восприятия, ослабление психической активности.

В результате гиперопеки, гипоопеки в возрасте от 1 до 7 лет можем встретить социальную депривацию. Большая часть детей, при гипоопеке воспитывается в семьях, злоупотребляющих алкоголем, наркотиками, психически нездоровых родителей и т.д. они конфликтны, раздражительны, импульсивны, отсутствует чувство долга и ответственности. При гиперопеке у детей наблюдается эгоизм, эгоцентризм, отсутствие самостоятельности, неумения бороться с трудностями, отсутствие трудолюбия при переоценке своих способностей, капризность и своеобразие.

ЗПР проявляется в отсутствии инициативы, несамостоятельности и робости.

Социальный характер данной аномалии развития не исключает ее первоначально патологической структуры. Неблагоприятные социальные условия, долго воздействующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Эту форму ЗПР надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся, прежде всего в ограниченных знаниях и умениях ребенка вследствие недостатка интеллектуальной информации.

Дети с такой формой ЗПР не способны к волевому усилию, у них отсутствует произвольная форма поведения. Все эти качества, в конечном счете, ведут к тому, что ребенок оказывается неприспособленным к жизни и долгое время будет постоянно нуждаться в помощи.

➤ **ЗПР церебрально-органического происхождения (органический инфантилизм).**

Наиболее сложная и специфическая форма, возникшая в результате органической недостаточности мозга на ранних этапах развития, вследствие патологии беременности, родов, инфекций, интоксикаций, травм в первый год жизни. В отличие от олигофрении, ЗПР обусловлена более поздним повреждением мозга.

При этой форме имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательного развития. Органический инфантилизм проявляется в эмоционально-волевой незрелости, в примитивности эмоций, слабости воображения, преобладания игровых интересов, игра достаточно однообразна, нет творчества, фантазии. Игра по правилам распадается на отдельные фрагменты.

Нарушения познавательной деятельности у детей носят мозаичный характер.

При задержке психического развития страдает не мышление, а вспомогательные функции: память, внимание, пространственные представления, гнозис(узнавание), сенсорные и моторные проявления, отставание в речевом развитии, освоении навыков чтения, письма и счета, отставание в формировании вербально-логического мышления.

Таким образом, по уровню своих знаний дети с задержкой психического развития самостоятельно, без предварительной подготовки не смогут хорошо овладеть в дальнейшем школьной программой.

У этих детей наблюдается сниженная обучаемость. При обучении у них формируются малоподвижные связи, воспроизводимые в неизменном порядке. При переходе от одной системы знаний и умений к другой эти дети склонны применять старые способы, не видоизменяя их. Неумение подчинять свою деятельность поставленной цели сочетается с трудностями в планировании своих действий, с несформированностью самоконтроля. У всех детей наблюдается снижение активности во всех видах деятельности. Эти дети не стремятся использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало суждений в предположительном плане до момента решения задачи. В мыслительной деятельности снижение познавательной активности выражается в слабой зависимости деятельности детей от поставленной цели, подмене целее более простой и знакомой, затрудняются в поиске общего способа решения целого ряда задач. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне того круга, куда ее направляет взрослый.

У детей с задержкой психического развития не происходит смены ведущей деятельности, т.е. замены игровой на учебную деятельность. По данным психолога Л.В. Кузнецовой, мотивационная сфера этих ребят не представляет собой однородного образования в виде преобладания только игровых мотивов. Лишь у третьей части ребят отмечается явно выраженная игровая мотивация.

Обобщая описанные данные, можно сделать следующие выводы: у детей с задержкой психического развития среди множества особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности: эмоциональная незрелость, недостаточная способность к произвольной деятельности, очень низкая познавательная активность, особенно ненаправляемая, спонтанная и т.д. Интеллектуальное недоразвитие этих детей в значительной мере обусловлено перечисленными факторами.

Однако стоит отметить, что дети указанной категории обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития, показывают относительно хорошую обучаемость. Так, с помощью педагога выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно. Этот факт очень важен как для диагностики задержки психического развития, так и для положительного прогноза при обучении таких детей.

Для детей с ЗПР очень важно для развития психологически комфортная обстановка, исключающая перенапряжение, истощение, стойкие отрицательные переживания и психические травмы; специальная развивающая работа всего педагогического коллектива.

### ***Психологическая характеристика детей с ЗПР:***

У детей с ЗПР часто бывает нарушено **внимание**: долго не формируется произвольное внимание;

- внимание неустойчивое, рассеянное, плохо концентрируемое и снижается при утомляемости, физических нагрузках. Даже положительные бурные эмоции (праздничные утренники, просмотр телепередач и т.д.) снижают внимание;
- малый объём внимания;
- дети с ЗПР не могут правильно распределять внимание (трудно слушать и одновременно писать);
- наблюдаются трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой;
- часто обращают внимание на второстепенные детали и на них застревают.

### **Восприятие:**

- темп восприятия замедлен, требуется больше времени для выполнения задания;
- сужен объём восприятия;
- наблюдаются трудности при восприятии сходных предметов (круг и овал);
- наблюдаются проблемы с гнозисом(узнаванием). Дети с трудом узнают зашумлённые и пересекающиеся изображения, с трудом собирают разрезные картинки, ошибаются в «прохождении лабиринтов»;
- нарушено восприятие цвета (особенно оттеночных цветов), величины, формы, времени, пространства;

- затруднено пространственное восприятие, так как недостаточно сформированы межанализаторные связи;
- физиологический слух сохранен, но нарушено фонематическое восприятие;
- затруднён стереогноз (узнавание на ощупь).

### **Память :**

- недостаточная прочность запоминания. Кратковременная память преобладает над долговременной, поэтому требуется постоянное подкрепление и многократное повторение;
- хуже развита вербальная память, лучше зрительная;
- страдает способность к логическому запоминанию. Лучше развита механическая память.

### **Мышление:**

- недостаточная сформированность мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д.;
- особенно страдает словесно – логическое мышление. Этот вид мышления в норме формируется у детей к семи годам, а у детей с ЗПР значительно позже. Дети не понимают картинку со скрытым смыслом, загадку, поговорку, пословицу;
- не могут без помощи педагога установить причинно – следственные связи;
- не понимают скрытый смысл загадки, пословицы ...

### **Речь:**

- практически у всех детей с ЗПР имеются те или иные речевые нарушения, страдает звукопроизношение, фонематический слух, нарушен грамматический строй. Особенно страдает связная речь, построение связного высказывания, нарушена смысловая сторона речи.

Наиболее удачным и действенным методом в работе с детьми с задержкой психического развития, как на фронтальных коррекционно – развивающих занятиях, так и в индивидуальной работе, является **дидактическая игра**. Дидактическая игра определена самим названием – это игра обучающая. Она помогает ребенку приобрести знания в легкой, доступной и непринужденной форме. Именно через дидактическую игру, как основного метода коррекционной работы, происходит усвоение знаний, предусмотренных программой и необходимых при подготовке к школьному обучению детей данной категории. Поэтому в работе с детьми ЗПР очень важно учитывать методические рекомендации по использованию дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ЗПР.