

*Курбангалиева Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-  
педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный  
университет»*

*e-mail: [kurbanyuliya@yandex.ru](mailto:kurbanyuliya@yandex.ru)*

*Делинда Анжелика Сергеевна, специалист по учебно-методической работе  
кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический  
институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»*

*e-mail: [anzhela.delinda56@mail.ru](mailto:anzhela.delinda56@mail.ru)*

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ЗАМЕЩЕНИЮ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования способности к замещению у дошкольников с задержкой психического развития. Представлены диагностическая методика и результаты сравнительного экспериментального исследования особенностей действий замещения у дошкольников с задержкой психического в сравнении с нормотипично развивающимися сверстниками.

**Ключевые слова:** замещение, знаково-символическая деятельность, семиотическая деятельность, дети с задержкой психического развития.

**Abstract:** the article discusses the issues of mastering the ability to replace preschoolers with delayed psychological development. The diagnostic methodology and the results of a comparative experimental study of the ability to substitute in preschoolers with delayed psychological development in comparison with normotypically developing peers are presented.

**Keywords:** replace, sign-symbolic activity, semiotic activity, preschoolers with delayed psychological development.

**Введение.** Ранний и дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития мышления и речи ребенка. Базисом для интенсивного психического развития служит усвоение и считывание ребенком окружающей знаково-символической структуры мира. Знаки не создаются ребенком самостоятельно, а усваиваются в процессе активного взаимодействия с социальной средой, по образному выражению Г.А. Глотовой ребенок буквально «купаются» в знаках, «дышит» знаками [3].

Согласно определению А.В. Цветкова: «...знаково - символическая деятельность есть система опосредствования, представлений и отношений, направленных на отражение и преобразование действительности, и в то же время входящих как действие в структуру всех высших психических функций» [8, с. 266].

Н.Г. Салмина определяет знаково-символическую деятельность как деятельность со знаково-символическими средствами, имеющая следующую структуру: соотношение 2-х планов: реальности и символического, выделение алфавита и синтаксиса, способов оперирования знаково-символическими средствами [5].

Таким образом, знаково-символическая деятельность, являясь действием в структуре всех высших психических функций, представляет собой сложную систему опосредования путем оперирования знаково-символическими средствами. Синонимичными обозначениями знаково-символической деятельности являются следующие термины: знаково-символическая функция сознания, семиотическая или знаковая функция, сигнификативная деятельность, семиотическая деятельность, замещающая деятельность и т. д.

Н.Г. Салминой было выделено 4 формы семиотической деятельности:

1. Моделирование - такая форма знаково-символической деятельности, при которой индивид, путем использования знаково —

символических средств, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи (на уровне сущности) получает объективно новую информацию. Выполняет познавательную функцию.

2. Кодирование - такая форма знаково-символической деятельности, при которой происходит обмен (передача и принятие) коммуникативных сообщений. Выполняет коммуникативную функцию

3. Схематизация - такая форма знаково-символической деятельности, при которой ребенком достигается ориентировка в окружающей действительности (установление связей, систематизация). Важно отметить, что схематизация заключается в непрерывном поэлементном соотношении символического и реального планов.

4. Замещение - такая форма знаково-символической деятельности, при которой происходит функциональное воссоздание действительности [5].

Именно замещение является наиболее ранней онтогенетической формой семиотической деятельности. Базисом для формирования знаково - символической деятельности является прочное усвоение ребенком связи между способами использования предметов и их значениями (внутренними, функциональными свойствами) и в преобразовании предметного действия в предметно-игровое, а затем в игровое. Без полноценного развития способности к замещению становится невозможным овладение более сложными видами знаково-символической деятельности [6].

Формирование способности к замещению как первой ступени овладения знаково-символическими средствами детьми с задержкой психического развития (ЗПР) затруднено, у детей данной категории значительно позже, чем у их нормотипичных сверстников появляется возможность к использованию символов, чаще возникают сложности удержания значений заместителей, быстрая потеря интереса к выполнению заданий.

Целью нашего экспериментального исследования являлось изучение способности к замещению у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

**Изложение основного материала статьи.** ГБОУ им. В.Д. Ревякина г. Севастополя. В исследовании принимали участие 33 дошкольника в возрасте 4 – 5 лет. 22 ребенка, имеющие задержку психического развития, составили экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ), и 11 нормотипично развивающихся дошкольников составили группу сопоставительного анализа (ГСА).

Экспериментальное изучение проводилось по следующим направлениям:

- 1) изучение способности к замещению в игре;
- 2) изучение способности к пониманию графической символики;
- 3) изучение способности к замещению в речи.

В связи с обозначенными направлениями исследования диагностические методики были объединены в блоки в соответствии с логикой становления функции замещения в дошкольном возрасте. В констатирующем эксперименте были использованы методики таких авторов, как А.С. Спиваковская [8], Я.З. Неверович [4], Н.Ю. Борякова [1], Е.Е. Сапогова [6]. Были определены критерии качественного анализа и описана качественная характеристика уровней успешности выполнения диагностических заданий и система балльной оценки.

Диагностический комплекс включает три блока заданий. В заданиях первого блока детям в игре предлагалось использовать при переносе значения два вида заместителей: предметно - неоформленные и предметно оформленные. При этом особое внимание уделялось связи слова – названия со значением и способом использования предмета.

Результаты исследования способности к замещению в игре показали, что низкий уровень замещения (неадекватные действия с предметами) не был выявлен ни у одного из дошкольников, уровень ниже среднего был выявлен у 27% детей (3 ребенка) ЭГ и 36% детей (4 ребенка) КГ, средний уровень – у 45% детей (5 детей) ЭГ, 36% детей (4 ребенка) КГ и высокий уровень выявлен у 18% детей (2 ребенка) в ЭГ и КГ, и у всех детей ГСА.

В задании второго блока детям предлагалось соотнести графические

знаки (картинки – вывески) с конкретным значением.

Низкий уровень понимания графических символов был выявлен у 9% детей (по 1 ребенку) в экспериментальной и контрольной группе, уровень ниже среднего был выявлен у 36% детей (по 4 ребенка) в экспериментальной и контрольной группе, средний уровень – у 36% детей (4 ребенка) ЭГ, 45% детей (5 человек) КГ и 45% детей (5 человек) ГСА и высокий уровень выявлен у 9% детей (1 ребенок) в ЭГ, 18 % (2 ребенка) КГ, и у 55 % детей (6 человек) в ГСА.

В заданиях третьего блока с целью определения способности к простейшему речевому замещению, детям предлагалось поразмышлять, что случится, если названия привычных нам предметов изменяться на выдуманные слова.

У дошкольников, принимавших участие в экспериментальном исследовании, были выявлены следующие результаты: низкий уровень – 9 % детей (1 ребенок) ЭГ, 27% детей (3 ребенка) КГ, уровень ниже среднего – 55% детей (6 детей) ЭГ, 45% детей (5 дошкольников) КГ, 9% (1 ребенок) ГСА, средний уровень - 36% дошкольников (4 ребенка) Э Г, 27% детей (3 ребенка) КГ и 66% детей (7 дошкольников) ГСА, высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка экспериментальной и контрольной групп, однако наблюдался у 27% детей (3 ребенка) ГСА.

По итогам выполнения всех заданий диагностической методики были получены следующие обобщенные данные: низкий уровень способности к замещению выявлен у 9% детей (1 ребенок) ЭГ, 27% детей (3 ребенка) КГ и ни у одного ребенка ГСА; уровень ниже среднего выявлен у 55% дошкольников (6 детей) ЭГ, 45% дошкольников (5 детей) КГ и ни у одного ребенка ГСА; средний уровень выявлен у 27% детей (по 3 человека в каждой группе) ЭГ и КГ и у 45% детей (5 дошкольников) ГСА; высокий уровень выявлен у 9% детей (1 ребенок) ЭГ, 18% детей (2 ребенка) КГ и 55% дошкольников (6 детей) ГСА.

В результате анализа результатов экспериментального исследования можно выделить ряд трудностей в овладении способностью к замещению, характерных для детей с ЗПР:

- монофункциональное использование предметов – заместителей или использование в игре только игрушек – копий реальных предметов, трудности переноса функционального назначения предмета на предмет-заместитель, сложности в удержании значения заместителя, действия с предметами – заместителями носят одноразовый, формальный характер, неспособность осуществлять позиционное замещение, что выражалось в потере роли, затрудненности действий от имени персонажа, в игровой ситуации дети быстро прекращали использовать предмет в соответствии с инструкцией педагога и переходили к использованию его по функциональному назначению.

- трудности в словесном обозначении символов (при назывании дети опирались на свой жизненный опыт, использовали неологизмы), конкретное и буквальное понимание символов (например, знак больницы дети воспринимали буквально – «+»), интерпретация символов по ассоциативным признакам, без опоры на социокультурное и общественное значение символа;

- у дошкольников с ЗПР слово не отделено от названия предмета от его физических свойств, внешних признаков и функционального назначения; при изменении названия предмета дети указывали и на изменение части существенных и необходимых свойств предмета (карандаш – шандарак – «карандашом можно рисовать, а шандарак только стучать. Он громкий»).

Помимо уже указанных особенностей у детей с ЗПР наблюдались и особенности общей организации процесса замещения – трудности понимания и удержания инструкции, вхождения в игровую ситуацию, быстрая потеря интереса к выполнению заданий, отказ от выполнения задания при необходимости приложить усилие, повышенная утомляемость.

Констатирующий эксперимент позволил установить существенные различия в уровне сформированности способности к замещению у дошкольников с ЗПР и их нормотипично развивающихся сверстников по трем основным направлениям: способности к замещению в игре, способности к пониманию графической символики, способности к замещению в речи.

Учитывая своеобразие способности к замещению у дошкольников с

задержкой психического развития, важно организовать коррекционно-развивающее обучение, направленное на формирование и развитие способности к замещению по всем выделенным ранее направлениям.

Коррекционно-педагогическую работу по формированию способности к замещению целесообразно начинать с обучения предметному замещению как онтогенетически более раннему и доступному детям с задержкой психического развития. В связи с данным положением в рамках формирующего эксперимента особое внимание уделялось умению переносить функциональное значение реального предмета на предмет - заместитель, умению действовать с предметом – заместителем. Первоначально решалась задача по обогащению предметно-игровой среды группы детского сада путем добавления к игрушкам – копиям реальных предметов в тематических игровых уголках разнообразного предметно-неоформленного игрового материала. Занятия проходили в форме специально организованных педагогом сюжетных и дидактических игр и проблемных ситуаций. В процессе всей работы соблюдалась поэтапность введения заместителей, учитывающая разный уровень их сходства с обозначаемым предметом или объектом. Первоначально это сходство было значительным, а впоследствии носило условный характер.

Важным направлением коррекционно-педагогической работы является обучение использованию графической символики. Приоритетными задачами выступали обучение пониманию переносного значения графической символики, установление связи между графическим знаком и его реальным содержанием путем обогащения представлений об окружающем мире, связанных с использованием графической символики; обучение пониманию символических и схематических изображений, развитие анализирующего восприятия; обучение способам использования графического знака в собственной деятельности. Среди особых приемов коррекционно-педагогической работы по обучению дошкольников использованию графической символики можно выделить внедрение в занятия большого количества дидактических игр, связанных с использованием рисунков,

графических изображений и схематичных изображений, зарисовок.

Наиболее сложным направлением коррекционно-педагогической работы являлось формирование способности к замещению в речи. Одним из методических приемов, использованных в работе, являлось введение в структуру занятий элементов ролевой игры и драматизации с придумыванием словесного текста роли. Важным являлось использование на одном занятии игры, речи и рисования (сочетания различных видов знака), т.к. все перечисленные приемы только в комплексе дают значительный коррекционно-развивающий эффект.

**Вывод.** Коррекционная работа по формированию способности к замещению у дошкольников с задержкой психического развития должна осуществляться с учетом многообразия дидактических приемов и сочетания игровых, практических и дидактических заданий. Экспериментальные данные, полученные по следам формирующего эксперимента, подтвердили эффективность целенаправленной коррекционной работы. Дети экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику по всем изучаемым показателям.

#### **Библиографический список:**

1. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография - 2-е изд., испр. и доп. / Н.Ю. Борякова. - Ярославль: Канцлер, 2017. - 169 с.
2. Гаврилушкина О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект / О.П. Гаврилушкина // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 1. С. 40–47.
3. Глотова Г. А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1990. – 256 с.
4. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Развитие социальных эмоций у

детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Я.З.Неверович. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 288 с.

6. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак / Е.Е. Сапогова - Тула: Приокское книжное изд-во, 1993. - 262 с.

7. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. / А.С. Спиваковская – М.: Эксмо-Пресс, 2000. - 304 с.

8. Цветков А.В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №75. С. 266 – 271.