

Дата публикации 15.06.2026

УДК 376.42

Доронина И.В., Бускина Е.Н. Применение дидактических игр для развития представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

Доронина Инга Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, РФ, г.

Новосибирск

ingadoronina54@yandex.ru

Бускина Елена Николаевна

студентка 4 курса направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля «Дошкольная дефектология» кафедры коррекционной педагогики и психологии

Новосибирского государственного педагогического университета, РФ, г. Новосибирск

buskina70@gmail.com

The use of didactic games to develop children's ideas about the world around them senior preschool age with intellectual disabilities

Doronina Inga Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Russian Federation, Novosibirsk

Buskina Elena Nikolaevna

4th year student of the Special (defectological) education profile "Preschool defectology" of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. Развитие представлений об окружающем мире у детей связано не только с формированием познавательной сферы, но и с социализацией ребенка. Целью данного исследования стал подбор программы дидактических игр для развития представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. В исследовании применен эксперимент, который включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Диагностировался объем и качество представлений о животных, растениях, неживой природе и временах года. Программа развития строилась на формировании умений обследовать, сравнивать, группировать, действовать по правилу, удерживать инструкцию, использовать речевые средства для обозначения и объяснения наблюдаемых признаков и отношений, представлять признаки, назначение и простейшие связи между явлениями природы и социальной действительности и другие. Статистическая проверка показала значимые различия между показателями до и после эксперимента. По всем четырем направлениям прослеживается положительная динамика показателей. Повысилась точность узнавания, уменьшилось количество случайных ответов. Представления стали более упорядоченными. Наиболее выраженные изменения отмечены в блоках,

предполагающих опору на конкретный предметный опыт. Результатом стала разработка диагностического комплекса и апробация коррекционной программы.

Ключевые слова: дидактические игры, представления об окружающем мире, дети с интеллектуальными нарушениями.

Abstract. Development of ideas about the world around us in children is associated not only with the formation of the cognitive sphere, but also with the socialization of the child. The purpose of this study was to select a program of didactic games to develop children's understanding of the world around them senior preschool age children with intellectual disabilities. The study used an experiment that included three stages: ascertaining, formative and control. The volume and quality of ideas about animals, plants, inanimate nature and the seasons were diagnosed. The development program was based on the formation of the skills to examine, compare, group, act according to the rule, retain instructions, use verbal means to designate and explain observed signs and relationships, present the signs, purpose and simple connections between natural phenomena and social reality, and others. Statistical testing showed significant differences between the indicators before and after the experiment. Positive dynamics of indicators can be traced in all four areas. The accuracy of recognition increased and the number of random responses decreased. The views have become more streamlined. The most pronounced changes were noted in blocks that involved relying on specific subject experience. The result was the development of a diagnostic complex and testing of a correction program.

Keywords: didactic games, ideas about the world around us, children with intellectual disabilities.

Старший дошкольный возраст является периодом, когда формируются основы познавательного отношения к миру. Ребенок учится наблюдать, сравнивать, устанавливать простые связи, понимать назначение предметов, ориентироваться в природной и социальной среде. У детей с интеллектуальными нарушениями становление перечисленных умений требует специально организованной коррекционно-развивающей работы, поскольку самостоятельное накопление и упорядочивание опыта происходит медленно. Без целенаправленной педагогической поддержки сохраняются трудности классификации, речевого обозначения признаков, понимания последовательности сезонных изменений и причинно-следственных зависимостей.

Проблема развития представлений об окружающем мире связана не только с познавательной сферой личности, но и с социальной адаптацией ребенка с нарушениями интеллекта. Знания о животных, растениях, объектах неживой природы, временах года, бытовых предметах и действиях человека лежат в основе ориентировки в повседневной жизни, общения со взрослыми и сверстниками, понимания правил поведения и участия в совместной деятельности. Недостаточная сформированность таких представлений затрудняет речевое общение, снижает самостоятельность и осложняет подготовку к школьному обучению, где от ребенка требуется воспринимать инструкцию, соотносить признаки, делать простые выводы и применять усвоенные знания в новой ситуации.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями наиболее доступной формой обучения являются дидактические игры, позволяющие соединить познавательную задачу, наглядность и практическое действие [1]. Игровая организация материала снижает утомляемость, поддерживает интерес, делает повторение естественным и помогает удерживать цель деятельности через правило и понятный результат. При таком подходе ребенок не только узнает объект, но и учится рассматривать его, выделять признаки, сравнивать, группировать и обозначать словом, что особенно необходимо при коррекции фрагментарных представлений.

Целью нашего исследования стало определение роли дидактических игр в развитии представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Объектом исследования выступили представления об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования составили дидактические игры как средство развития представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Гипотезой исследования является предположение о том, что развитие представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с

интеллектуальными нарушениями будет результативным при условии систематического использования дидактических игр, которые направлены на:

- формирование действий обследования, сравнения, группировки и элементарного обобщения объектов окружающего мира;
- развитие представлений о признаках, назначении и простейших связях между явлениями природы и социальной действительности;
- формирование умения действовать по правилу, удерживать инструкцию и использовать речевые средства для обозначения и объяснения наблюдаемых признаков и отношений;
- организацию повторяемых игровых ситуаций с наглядной опорой и постепенным переходом от совместного к самостоятельному выполнению.

В психологической литературе представления трактуются как образы предметов и явлений, возникающие на основе чувственного опыта и закрепляющиеся в памяти. Е. Ф. Козина определяет представления о мире как «формирование в сознании реалистических знаний, опирающихся на восприятие и практическое взаимодействие с окружающей действительностью» [9, с. 13]. У детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями формирование представлений характеризуется замедленным темпом и фрагментарностью. Представления об окружающем мире также отличаются конкретностью и ситуативностью. Дети относительно уверенно различают объекты с яркими, наглядными признаками (например, хвойные и лиственные деревья при выраженных различиях), однако при необходимости дифференцировать сходные объекты по тонким признакам возникают серьезные затруднения.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет рассматривать особенности представлений об окружающем мире у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями как результат сложного взаимодействия когнитивных, эмоционально-личностных и социальных факторов [2,3,4]. В трудах А. Н. Косымовой подчеркивается, что «генезис трудностей носит системный характер и проявляется в нескольких

взаимосвязанных группах причин: несформированность познавательных процессов, своеобразие аффективной сферы, затруднения в освоении ведущих видов деятельности и ограниченность социальных контактов» [5, с. 39]. Подобное сочетание факторов обуславливает не просто недостаточный объем знаний, а качественное своеобразие образа мира у ребенка.

Содержание представлений об окружающем мире у данной категории дошкольников нередко носит разрозненный характер. Знания о временах года, последовательности месяцев, днях недели и частях суток не автоматизированы, что особенно ярко проявляется при выполнении заданий на установление временной последовательности. Пространственные ориентировки также формируются с трудом: ребенок может понимать отдельные указания («вверх», «вниз», «рядом»), но испытывает сложности при использовании их в самостоятельной речи и практической деятельности. Отсутствие целостной картины пространственно-временных отношений препятствует систематизации опыта.

Исследования Э. Ф. Николаевой [10] позволяют рассматривать окружающий мир в двух планах: как широкую систему природных и социальных явлений и как ближайшее пространство жизнедеятельности ребенка. У старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями более отчетливо представлены сведения о ближайшем окружении, тогда как знания о макросоциальной среде (страна, город, общественные институты) остаются поверхностными. Это объясняется зависимостью формирования представлений от непосредственного чувственного опыта и ограниченной способностью к абстрагированию.

О. А. Еник [6] выделяет среди задач формирования представлений создание целостной картины мира, развитие интереса к предметам и явлениям, освоение функционального назначения бытовых объектов, формирование представлений о себе и социальном окружении, а также пространственно-временных ориентировок. У детей с интеллектуальными нарушениями каждая из указанных задач требует поэтапной работы, поскольку самостоятельное

«наращивание» знаний происходит медленно и не всегда приводит к установлению причинно-следственных связей.

Таким образом, представления об окружающем мире у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями характеризуются конкретностью, фрагментарностью, зависимостью от непосредственного опыта и недостаточной связностью. Более устойчивыми оказываются сведения, полученные в ходе личного взаимодействия с предметами и людьми, тогда как обобщенные знания и понимание закономерностей формируются медленно. Отмечается ограниченность пространственно-временных ориентировок, трудности классификации и объяснения причинно-следственных связей. Перцептивные трудности ведут к искажению образов; ограниченность наглядно-образного мышления препятствует переходу к обобщениям; данные исследований подтверждают недифференцированность воспроизводимых образов, а также позволяют увидеть комплексный характер причин, включающий когнитивные, аффективные и социальные факторы. В результате формируется образ окружающего мира, основанный преимущественно на непосредственном опыте и не отражающий в полной мере взаимосвязи между явлениями природы и социальной действительности. Это определяет необходимость специально организованной педагогической работы, направленной на развитие наблюдательности, уточнение признаков объектов, формирование навыков сравнения и установления элементарных закономерностей окружающего мира.

Дидактические игры дают возможность развивать представления об окружающем мире у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями через три взаимосвязанных направления: упорядочивание чувственного опыта, формирование мыслительных операций сравнения, классификации и обобщения, а также речевое оформление знаний и повышение социальной включенности ребенка в совместную деятельность [7,8]. Такое применение игры позволяет не только расширять объем сведений, но и

переводить разрозненные впечатления в более связные представления, пригодные для ориентировки в природной и социальной среде.

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольное отделение муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) начальная школа № 60 «Сибирский лучик». Выборку исследования составили 10 детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями (легкая умственная отсталость).

Практическая работа проводилась в три этапа. На первом, констатирующем, этапе (сентябрь 2025 г.) осуществлялось определение исходного уровня развития представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

На втором, формирующем, этапе (сентябрь 2025 г. – февраль 2026 г.) была разработана и реализована коррекционно-развивающая работа по развитию представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

На третьем, контрольном, этапе (март 2026 г.) проводилась повторная диагностика для определения динамики уровня развития представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями после реализации коррекционной работы посредством дидактических игр.

Выбор диагностического инструментария обусловлен содержанием исследовательской гипотезы и спецификой детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Методика «Животные» [11] позволяет оценить не только объем знаний (узнает/называет), но и качество представлений: способность классифицировать (животные – птицы – насекомые), устанавливать связь «объект – среда обитания», опираться на характерные признаки. Такой формат подходит для диагностики представлений об окружающем мире у детей с интеллектуальными нарушениями, поскольку сочетает наглядную основу и

организованные действия, снижая нагрузку на произвольную регуляцию и память. Дополнительно методика дает возможность учитывать уровень речи: ребенок может отвечать словом либо действием (показ/выбор).

Выбор методики «Растения» [11] обусловлен тем, что она диагностирует практико-ориентированное знание, опирающееся на жизненный опыт ребенка: различение растений по внешним признакам, понимание элементарных потребностей растений и способов ухода. Для детей с интеллектуальными нарушениями это позволяет выявить, насколько представления связаны с реальными действиями и насколько ребенок способен переходить от узнавания к обобщению (выделение групп).

Методика «Неживая природа» [11] выбрана потому, что материалы неживой природы доступны непосредственному обследованию, поэтому можно оценить связь представлений с чувственным опытом: ребенок не только называет объект, но и соотносит его с ощущаемыми свойствами (сыпучесть, твердость, текучесть), а также с практическими ситуациями использования. Для детей с интеллектуальными нарушениями это позволяет отделить механическое узнавание от осознанного понимания признаков. Исследование проводилось индивидуально, в форме беседы с предъявлением реальных объектов: баночка с песком, камни, бутылка с водой.

Методика «Времена года» [11] показывает, что сезонные изменения объединяют наблюдения ребенка о природе и быте, а также требуют удержания последовательности и обобщения признаков. Для детей с интеллектуальными нарушениями проверка временных представлений позволяет выявить типичные трудности: смешение сезонных признаков, неустойчивость последовательности, затруднения в словесном объяснении. Включение продуктивного задания (рисунка) снижает речевую нагрузку и помогает увидеть, какие признаки ребенок считает опорными. Исследование проводилось индивидуально и включало два этапа: продуктивное задание и беседу.

После проведения диагностики по всем методикам были получены результаты, которые представлены на рисунке 1 .

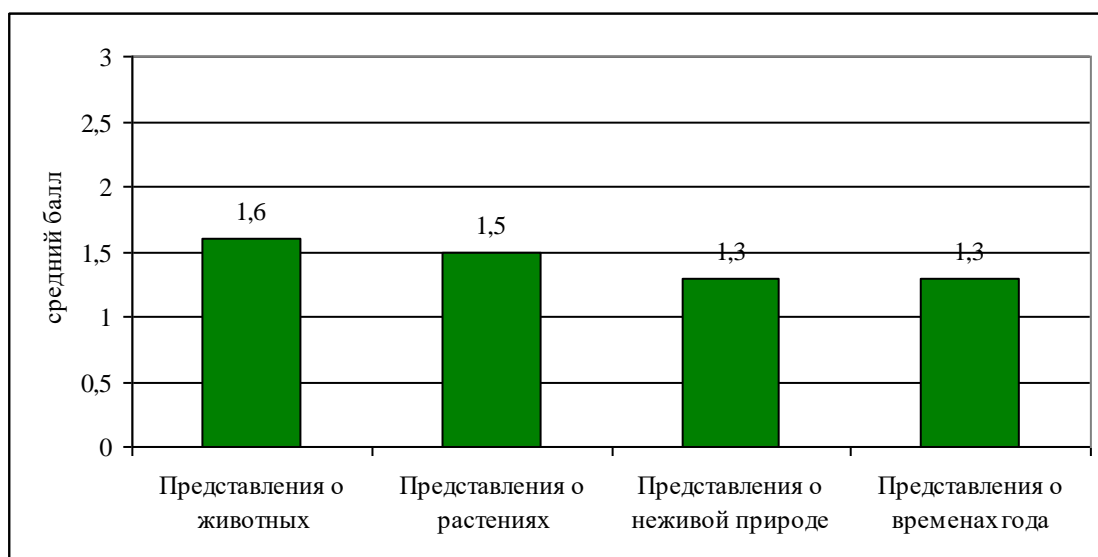


Рисунок 1. Результаты исследования представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями на констатирующем этапе

Диагностика на констатирующем этапе проводилась по четырем направлениям: представления о животных, растениях, неживой природе и временах года. Общая картина результатов указывает на преобладание низкого уровня сформированности представлений об окружающем мире по всем обследованным разделам. Полученные баллы близки к нижней границе шкалы, что позволяет говорить о выраженных трудностях уже на этапе узнавания, называния и соотнесения объектов, а также о слабой устойчивости знаний при переходе от простого распознавания к объяснению признаков, назначения или связей. Для многих детей характерна зависимость от подсказки взрослого, потребность в повторном предъявлении материала и опора на наглядные ориентиры. В ответах нередко наблюдались фрагментарность и ситуативность: ребенок мог верно выполнить отдельное действие, но затруднялся обосновать выбор или переносить знание на другой пример.

Наиболее высокие показатели среди четырех методик продемонстрировали представления о животных (1,6 балла). Такое распределение может быть связано с большей доступностью темы для

повседневного опыта: образы животных чаще встречаются в игрушках, мультфильмах, детских книгах, что облегчает узнавание отдельных объектов. Вместе с тем средний балл остается на низком уровне, что отражает трудности в более сложных заданиях методики: различение категорий «животные – птицы – насекомые», соотнесение с местом обитания, выделение характерных признаков. Даже при правильном узнаваниях части карточек у детей отмечались ошибки при распределении по средам (лес, двор, пустыня), смешение птиц и насекомых, выбор по случайному впечатлению. Уточняющие вопросы о характерных особенностях часто вызывали затруднение: ответы ограничивались отдельными словами либо формулировками общего типа, без точной опоры на признаки.

Результаты по методике «Растения» составили 1,5 балла, что также соответствует низкому уровню. Дети частично узнавали наиболее знакомые объекты, особенно при наличии ярких и легко различимых внешних признаков, однако в целом наблюдалась бедность названий и слабость группировки. При необходимости различить деревья, кустарники, ягоды, грибы и цветы дети нередко действовали неуверенно, допускали смешение категорий или подбирали изображения наугад. Задания, связанные с уходом за комнатными растениями, оказались более трудными: у части детей знания ограничивались единичными действиями, при этом инструменты ухода узнавались неполно или неверно. Указанные особенности позволяют говорить о недостаточной сформированности не только словаря по теме, но и практико-ориентированных представлений, отражающих связь «растение – условия ухода – инструмент».

Наиболее низкие средние показатели получены в блоках «Неживая природа» и «Времена года» (по 1,3 балла). По методике «Неживая природа» детям предлагались реальные объекты (песок, вода, камень), что обычно облегчает ориентировку, однако низкий результат показывает, что затруднения касаются не только узнавания, но и понимания свойств и применения. В ответах часто отсутствовало выделение характеристик: дети затруднялись описывать признаки (сыпучесть, текучесть, твердость), не всегда связывали

свойства с простыми действиями (пересыпать, перелить, ощупать). Вопросы о применении предметов человеком нередко требовали направляющей помощи; примеры использования назывались единично либо не соответствовали заданному объекту. Такое выполнение указывает на недостаточную осознанность знаний и слабую связанность представлений с практическими ситуациями.

Сопоставимый результат по методике «Времена года» (1,3 балла) отражает выраженные трудности формирования пространственно-временных представлений. Задание на изображение любимого времени года позволяло проявить отдельные узнаваемые признаки, однако в большинстве случаев рисунок и последующая беседа не обеспечивали целостного описания сезона. При обсуждении других времен года дети нередко путали названия, затруднялись выстроить последовательность, смешивали сезонные признаки и не выделяли устойчивые отличия. Вопросы о месяцах, как правило, оказывались недоступными без существенной поддержки. Низкий балл показывает, что знания о сезонных изменениях и их последовательности не автоматизированы, а связь между погодными явлениями, изменениями в природе и действиями человека осознается недостаточно.

Сравнение результатов по четырем направлениям позволяет выделить относительную сохранность отдельных знакомых представлений при общей недостаточности систематизации. Более высокий показатель по теме животных по сравнению с неживой природой и временами года не означает сформированности знаний, а лишь отражает большую вероятность узнавания отдельных объектов. При переходе к заданиям, требующим классификации, объяснения признаков, установления связей и последовательностей, у большинства детей возникали трудности. Полученные данные показывают необходимость дальнейшей целенаправленной работы по уточнению и упорядочиванию представлений: формированию категорий, закреплению характерных признаков, развитию умений сравнивать и группировать, а также

установлению простейших причинно-следственных зависимостей и временной последовательности.

Коррекционно-развивающая работа по развитию представлений об окружающем мире у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями строилась как систематическая педагогическая деятельность, направленная на упорядочивание чувственного опыта, уточнение знаний о природной и социальной действительности и формирование способов познания, доступных ребенку. При интеллектуальных нарушениях представления нередко остаются фрагментарными, ситуативными, опирающимися на яркие признаки; поэтому коррекционная работа ориентируется на переход от узнавания к осмысленному выделению свойств, сравнению и группировке объектов, а также к установлению простых связей между явлениями. Организация работы предполагала не разрозненные занятия, а программу, в которой содержание и приемы повторяются в разных темах, обеспечивая закрепление и перенос сформированных действий.

Содержательная структура программы строилась по тематическим блокам, совпадающим с направлениями диагностики: «Животные», «Растения», «Неживая природа», «Времена года». Каждый блок включал повторяющуюся логику работы: актуализация жизненного опыта ребенка, ввод и уточнение ключевых понятий, закрепление через дидактические игры и упражнения, обобщение в практической ситуации и краткое подведение итогов. Стабильность структуры снижает нагрузку на произвольную регуляцию и помогает ребенку удерживать последовательность действий, а смена содержания обеспечивает перенос способа работы на новые объекты.

В качестве ведущего средства в программе использованы дидактические игры, так как игровой формат позволял объединить познавательную задачу, правило и действие. Игры подбирались так, чтобы ребенок многократно выполнял один и тот же познавательный шаг в разных вариантах: «найди и покажи», «разложи по домикам», «подбери пару», «что лишнее», «что изменилось», «собери по признаку». При работе над представлениями об

окружающем мире подобные игры решали сразу несколько задач: формируют избирательность восприятия, учат выделять существенные признаки, закрепляют родовые категории, развивают словарь и простейшие объяснительные высказывания. В процессе игры педагог не только фиксировал результат, но и поддерживал речевое оформление выбора: ребенку предлагалось назвать объект, признак и основание решения по образцу, постепенно переходя от повторения к самостоятельному высказыванию.

Методический прием поэтапного усложнения материала выступал организационным принципом программы. На начальном этапе использовались контрастные объекты с яркими различиями и наглядная опора в виде реальных предметов, макетов, крупных карточек. Затем вводились сходные объекты, требующие тонкой дифференциации, а количество элементов в задании увеличивается. Далее возрастала доля словесных инструкций, но сохранялись визуальные подсказки (схемы, пиктограммы, опорные карточки). Такой переход обеспечивал движение от наглядно-действенного способа познания к более опосредованному, без резкого увеличения трудности, что снижало риск отказов и утомления.

При реализации программы уделялось внимание организации обследования. Представления становились более точными, когда ребенок учился действовать с объектом по плану: рассмотреть форму и части, потрогать поверхность, сравнить с другим предметом, назвать признаки, определить назначение. В блоке «Неживая природа» обследование строилось вокруг действий с водой, песком и камнем: переливание, пересыпание, ощупывание, сравнение. В блоке «Растения» обследование включало рассматривание листа, стебля, цветка, сравнение комнатных растений, обсуждение условий ухода и инструментов. В блоке «Животные» обследование переносилось на работу с изображениями и моделями, где ребенок учится выделять типовые признаки и соотносить объект со средой обитания. В блоке «Времена года» обследования становились «наблюдением в модели»: сезонный круг, календарь природы, подбор карточек «признак – сезон», сопоставление одежды и погоды.

Речевое сопровождение рассматривалось как обязательный компонент коррекционно-развивающей работы. При интеллектуальных нарушениях ребенок часто узнает объект, но затрудняется назвать его и объяснить выбор. Поэтому занятия включали речевые образцы, позволяющие оформлять наблюдения в короткой фразе: «Это ...», «Он/она ...», «Похоже тем, что ...», «Отличается тем, что ...», «Так бывает, когда ...». Педагог сначала проговаривал фразу полностью, затем предлагал ребенку дополнять отдельные слова, после чего переводил ребенка к самостоятельному высказыванию. Подобная техника уменьшала количество случайных ответов и повышала осознанность действий.

Регуляторный компонент деятельности поддерживался за счет правил и ритуалов занятия: начало с краткой установки, выполнение заданий по шагам, фиксация результата, завершение с повторением ключевых слов. Встроенная физкультминутка снижала утомляемость, а чередование видов активности (движение – настольная игра – работа с предметом – короткая беседа) поддерживало работоспособность. Доброжелательная коррекция ошибок строилась через уточняющие вопросы и повтор действия: ребенку предлагалось «проверить», «сравнить еще раз», «найти признак», а не просто услышать оценку. Такой подход поддерживал мотивацию и формировал элементарный самоконтроль.

Особое место в программе занимала работа над причинно-следственными связями и последовательностями, поскольку в представлениях об окружающем мире наиболее уязвимыми оказываются связи между явлениями, а не отдельные факты. Для формирования связей использовались игровые цепочки «условие – результат», «что сначала – что потом», «подбери продолжение», «собери по порядку». В теме сезонов закреплялись типовые отношения: «похолодало – надели теплую одежду», «мороз – замерзла вода», «весной тает снег – появляются лужи». В теме неживой природы фиксировались связи между свойством и действием: «вода льется – ее можно переливать», «песок сыпется – его можно пересыпать», «камень твердый – его трудно сломать».

руками». Связи формулировались кратко, с опорой на действие и наглядный результат.

Коррекционно-развивающая работа по развитию представлений об окружающем мире у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями была реализована как программа, объединяющая тематическое содержание и повторяющиеся способы познания. В центре программы находилось обучение детей наблюдать, выделять признак, сравнивать, группировать и объяснять выбор в доступной форме, опираясь на предметное действие, наглядность и игру. Систематичность, поэтапность и речевая поддержка позволяли перевести отдельные впечатления ребенка в более упорядоченные знания, пригодные для ориентировки в природной и социальной среде и для дальнейшего освоения учебной деятельности.

После завершения формирующего этапа коррекционной работы проведена контрольная диагностика, которая осуществлялась с использованием тех же методик, которые применялись на констатирующем этапе, что обеспечило сопоставимость результатов. Целью данного этапа являлось определение динамики уровня развития представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями после реализации коррекционной работы посредством дидактических игр. Средние результаты приведены на рисунке 2.

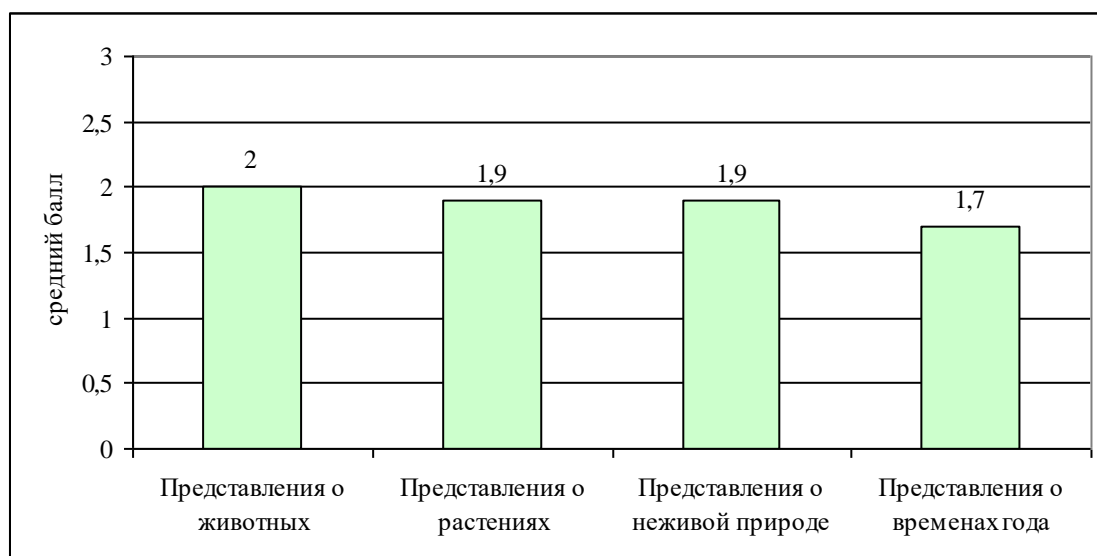


Рисунок 2. Результаты исследования представлений об окружающем мире

детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями на контрольном этапе

Результаты по методике «Животные» (2,0 балл) отражают наличие у обследуемых детей более оформленных представлений о представителях животного мира и базовых способах их различения. В ходе выполнения заданий дети, как правило, опирались на узнаваемые внешние признаки и устойчивые образы животных, птиц и насекомых. При выполнении действий по распределению объектов по средам обитания чаще наблюдались осмысленные решения, основанные на знакомых ситуациях и личном опыте. Уточняющие вопросы о названии и отдельных особенностях животных в ряде случаев сопровождались ответами, выходящими за пределы простого узнавания: дети называли отдельные характерные признаки и могли соотнести объект с типичным поведением или местом проживания. Вместе с тем выполнение сохраняло признаки ограниченности: в заданиях, требующих точного различения близких по виду объектов или быстрого переключения между категориями, у части детей отмечались затруднения, проявлявшиеся в замедленном выборе, необходимости повторного предъявления и опоре на организующую помощь взрослого.

По методике «Растения» получен показатель 1,9 балла, что характеризует состояние представлений о растительном мире как частично сформированное. Дети в большей степени справлялись с узнавание наиболее знакомых объектов, особенно тех, которые имеют ярко выраженные внешние признаки или часто встречаются в бытовой среде. В беседе о растениях ответы чаще строились вокруг конкретных примеров, связанных с наблюдениями в группе, дома или на прогулке. При заданиях на группировку (деревья, кустарники, грибы, ягоды, цветы) встречались как верные решения, так и ошибки, связанные с неустойчивостью основания классификации. Вопросы, касающиеся ухода за комнатными растениями, нередко вызвали необходимость опоры на наглядность: при предъявлении изображений инструментов детям легче было выбрать подходящий предмет, чем назвать его самостоятельно. В целом

выполнение демонстрировало, что часть детей располагает отдельными знаниями о действиях ухода (полив, протирание листьев, рыхление), однако полнота и точность представлений оставались неодинаковыми у разных участников.

Показатель по методике «Неживая природа» составил 1,9 балла. Использование реальных объектов (песок, вода, камень) создавало условия для включения действий обследования, поэтому ответы детей чаще опирались на непосредственные ощущения и практические пробы. При назывании предметов дети, как правило, ориентировались правильно. При описании свойств наблюдались попытки выделять признаки через действие: переливание воды, пересыпание песка, ощупывание камня. В ответах появлялись указания на отдельные характеристики (сыпучий, мокрый, твердый), однако описание нередко оставалось кратким, без развернутого пояснения. Задания, связанные с использованием объектов человеком, выполнялись преимущественно на уровне простых, житейских примеров: вода – для питья и умывания, песок – для игры или строительства, камень – для строительства или как предмет на улице. При этом у части детей наблюдалась ограниченность представлений о более разнообразных вариантах применения, а также затруднения в формулировке объяснений, если вопрос задавался в обобщенной форме.

Наиболее низкий показатель среди четырех методик получен по блоку «Времена года» (1,7 балла). Выполнение заданий показывало, что знания о сезонных изменениях имеют неодинаковую устойчивость и чаще проявляются в виде отдельных признаков, связанных с личным опытом ребенка. Рисунок любимого времени года, как правило, включал узнаваемые элементы (снег, солнце, дождь, листья), что указывало на наличие образов сезонных явлений. В беседе о временах года дети чаще называли наиболее заметные признаки и отдельные действия человека в соответствующий период (одежда, прогулки, игры). Затруднения проявлялись при необходимости удерживать последовательность времен года, дифференцировать близкие признаки (например, признаки осени и весны) и давать развернутые пояснения. Вопросы

о месяцах оставались наиболее сложными: ответы носили фрагментарный характер и нередко требовали направляющей помощи.

В целом контрольная диагностика показывает, что представления об окружающем мире у обследуемых детей к моменту завершения коррекционной работы представлены неравномерно: более уверенно дети действуют в заданиях с конкретными объектами и наглядной опорой (животные, неживая природа), тогда как темы, требующие удержания временной последовательности и обобщения признаков, выполняются труднее (времена года). По всем методикам сохраняется зависимость качества выполнения от формы предъявления материала: при опоре на реальные предметы, картинки и практическое действие ответы становятся точнее, а при необходимости словесного объяснения проявляются ограничения словаря и трудности построения развернутых высказываний.

Сравнительные результаты диагностики представлены на рисунке 3. Сопоставление результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах, позволяет проследить изменения в уровне сформированности представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями по всем диагностическим направлениям.

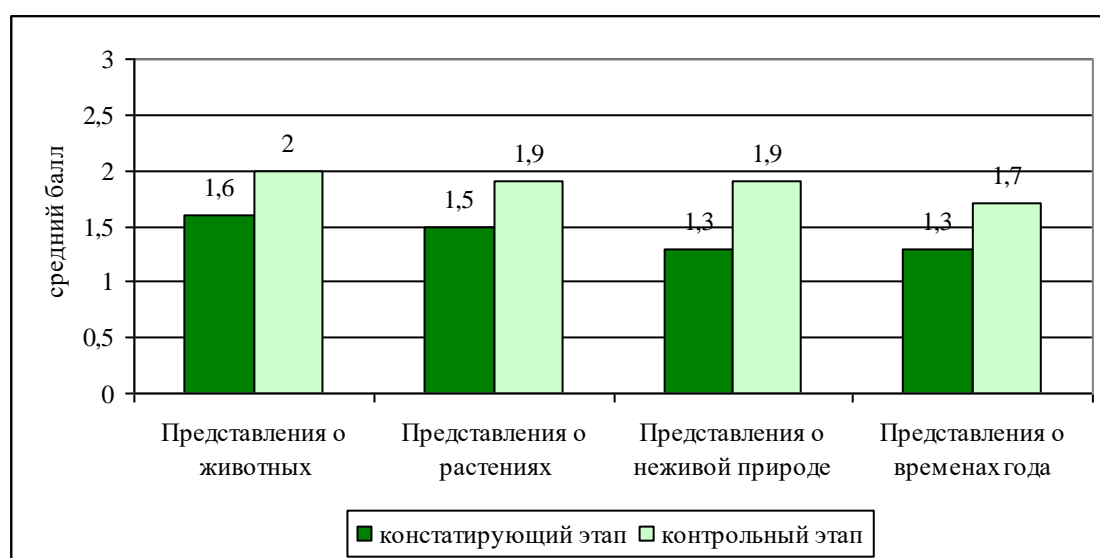


Рисунок 3. Сравнительные результаты исследования представлений об окружающем мире детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными

нарушениями на разных этапах

По блоку «Представления о животных» средний показатель увеличился с 1,6 до 2,0 баллов. Данная динамика отражает более устойчивое узнавание и называние животных, птиц и насекомых, а также более точное соотнесение объектов с их средой обитания. На контрольном этапе дети чаще демонстрировали осмысленный выбор при распределении карточек, реже смешивали категории и в ряде случаев могли назвать отдельные характерные признаки. Повысилась уверенность при выполнении заданий: уменьшилось количество случайных решений и повторных попыток выбора. Вместе с тем выполнение сохраняло отдельные трудности при необходимости объяснения основания классификации или различения сходных по внешнему виду объектов.

В блоке «Представления о растениях» зафиксировано увеличение среднего значения с 1,5 до 1,9 баллов. Дети чаще узнавали знакомые растения, более последовательно выполняли задания на группировку и реже допускали смешение категорий (деревья, кустарники, ягоды, грибы, цветы). В беседе о комнатных растениях наблюдалось более точное указание на действия ухода и выбор соответствующих инструментов. Ответы становились менее фрагментарными, в них появлялись элементы пояснения, пусть и краткие. При этом уровень обобщения оставался ограниченным: часть детей по-прежнему опиралась преимущественно на внешние признаки и на конкретный жизненный опыт.

По направлению «Представления о неживой природе» средний показатель увеличился с 1,3 до 1,9 баллов. Дети более уверенно различали песок, воду и камень, чаще выделяли их свойства через практические действия и называли простые характеристики. В ответах о применении объектов человеком отмечалось больше примеров, связанных с бытовыми ситуациями. Наблюдалось снижение количества неопределенных или случайных высказываний. Тем не менее, описания свойств чаще оставались краткими и не

всегда включали несколько признаков одновременно, что свидетельствует о сохранении ограничений в глубине представлений.

В блоке «Представления о временах года» средний показатель повысился с 1,3 до 1,7 балла. Дети чаще правильно называли времена года и демонстрировали отдельные признаки, соответствующие каждому сезону. При обсуждении последовательности наблюдалось меньше грубых нарушений порядка, однако устойчивость временных ориентировок оставалась недостаточной. Признаки сезонов нередко носили конкретный характер и были связаны с личным опытом (снег, жара, дождь), тогда как обобщенное описание особенностей времени года формулировалось с трудом. Задания, требующие удержания последовательности и словесного пояснения, по-прежнему вызывали затруднения у части детей.

Итак, проведенный эксперимент позволил сделать выводы:

1. На контрольном этапе выявлена относительная сохранность отдельных знакомых представлений при общей недостаточности систематизации. При переходе к заданиям, требующим классификации, объяснения признаков, установления связей и последовательностей, у большинства детей возникали трудности.

2. Разработанная программа дидактических игр развития, направленная на систематизацию, классификацию, установление связей и последовательностей и другим базовым навыкам, реализована в течение шести месяцев и дала позитивные результаты.

3. Сопоставление результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе, позволило проследить изменения на уровне сформированности представлений об окружающем мире по всем диагностическим показателям. Результаты математико-статистической обработки подтверждают, что изменения не являются случайными. Данные T-критерия Вилкоксона показали статистически значимую положительную динамику

4. Применение программы дидактических игр привело к повышению точности узнавания, уменьшилось количество случайных ответов, в ряде случаев появились попытки объяснения и обоснования выбора. Представления стали более упорядоченными, однако сохраняются ограничения в глубине обобщений, устойчивости классификационных оснований и сформированности временных связей. Наиболее выраженные изменения отмечены в блоках, предполагающих опору на конкретный предметный опыт (животные, неживая природа), тогда как темы, требующие удержания последовательности и абстрагирования (времена года), остаются более сложными для усвоения.

Таким образом, проведенную со старшими дошкольниками с интеллектуальными нарушениями коррекционно-развивающую программу с применением дидактических игр можно считать результативной в развитии представлений об окружающем мире по направлениям: «Животные», «Растения», «Неживая природа», «Времена года».

Список литературы

1. Кузьмина Е. А. Методика создания дидактических игр для детей с интеллектуальными нарушениями // Актуальные проблемы коррекционной педагогики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 109-112.

2. Вачеян Л. А., Мишарина К. М. Развитие временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Специальное и инклюзивное образование: История, современность, пути развития. Ярославль: РИО ЯГПУ, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2025. С. 129-134.

3. Крошка А. А. Особенности представлений о предметном мире у детей с интеллектуальными нарушениями // Образование магистров: проблемы и перспективы развития. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022. С. 231-235.

4. Лысенко К. Д. Особенности представлений об окружающем мире дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2022. № 47 (442). С. 407-410.

5. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2006. № 5. С. 30-35.

6. Еник О. А., Илларионова Е. Н. Современный подход к вопросу о формировании естественно-научных знаний у дошкольников при изучении неживой природы // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 581-583.

7. Борисова Н. А., Васерман С. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. 2020. С. 6-10.

8. Любимова Е. С. Формирование представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2023. № 4(98). С. 74-81.

Список источников

9. Козина Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте. М.: Издательство Юрайт, 2019. 454 с.

10. Николаева С. Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой. Природопользование в детском саду. М.: Педагогическое общество России, 2003. 80 с.

11. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.