



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	10
1.1. Особенности развития познавательных процессов у старших дошкольников .....	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к школьному обучению .....	16
1.3. Организация коррекционно-развивающей работы по формированию познавательных процессов и психолого- педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития .....	31
Выводы по 1 главе.....	41
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ .....	10
2.1 Диагностика и оценка готовности к школе детей с задержкой психического развития .....	43
2.2. Содержание и специфика коррекционно-педагогической программы по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению .....	64
2.3. Определение эффективности коррекционно-педагогической программы по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития .....	71
Выводы по 2 главе.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	102
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	108
Приложение 1.....	108
Приложение 3.....	113
Приложение 4 .....	142

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Сегодня со всей остротой встает проблема необходимости раннего выявления, своевременной коррекции задержки психического развития на этапе дошкольного образования и своевременного формирования психологической готовности к школе детей с задержкой психического развития. Зачастую в начальной школе, особенно в первом классе, эти проблемы остаются скрытыми, т.к. существует безоценочная система, но позже появляется картина «педагогической запущенности», которая усугубляет существующую задержку психического развития. Следовательно, педагоги дошкольных учреждений сталкиваются с важнейшей целью - оказать детям всестороннюю поддержку в преодолении отставания в развитии ещё до момента поступления в первый класс.

Несоответствие между ожиданиями образовательных учреждений и фактическим уровнем развития старших дошкольников вновь актуализировало вопрос о критериях готовности ребёнка к началу школьной жизни. Запоздалое обнаружение сложностей в освоении материала у воспитанников детских садов и, как следствие, недостаточная подготовка к учебному процессу порождают проблемы с адаптацией в школьной среде, затрудняют выстраивание качественного общения как с одноклассниками, так и с педагогами, провоцируют негативные эмоциональные состояния, что впоследствии неизбежно отражается на академических результатах ребёнка.

Для эффективного устранения и профилактики подобных проблем требуется тщательный анализ того, насколько дошкольник психологически подготовлен к началу обучения. Период до школы представляет собой критический этап, когда происходит максимально активное становление познавательных процессов, различных видов активности и формирование характера ребенка. Недостаточное развитие умственных способностей и эмоциональной сферы в эти годы создает серьезные препятствия для их

полноценной реализации впоследствии, результатом чего становятся трудности адаптации к школьной среде.

В первую очередь данное утверждение актуально для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в настоящее время остро встает проблема раннего вмешательства в случае задержки психического развития и своевременного формирования у детей с такой задержкой психологической готовности к школе. Без квалифицированной педагогической поддержки таким детям сложно достичь необходимого уровня школьной зрелости к 6 или даже 7 годам.

**Проблема** – практический опыт психологического обследования дошкольников показывает, что они отнюдь не всегда имеют достаточную подготовленность к успешному процессу обучения в школе, зачастую приходится сталкиваться с тревогами и трудностями, т.к. школьная готовность не ограничивается умением читать, писать, знанием основ элементарного математического счета. Под «готовностью к школе» понимаются не отдельные знания и умения и навыки, а их определенный набор, в том числе и детей подготовительной к школе группы с задержкой психического развития

Готовность ребенка к школьному обучению, как один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства, посвящено множество исследований и монографий как в педагогике, так и в психологии: А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Г.М. Гуткина, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, И.В. Дубровина, К.Н. Поливанова, Л.А. Венгер, Л.И. Божович, Н.Н. Поддъяков. К.Д. Ушинский первый отметил, что успешность обучения зависит от развития психических функций. Л.С. Выготский подчеркивал, что эффективность школьного обучения зависит от организационной структуры учебного процесса. В современных работах достаточно много внимания уделяется созданию коррекционных программ, направленных на формирование психологической готовности к школе для дошкольников и младших школьников, с учетом их возрастных особенностей и развития

интеллектуальных навыков. Однако исследования по разработке психолого-педагогической коррекционной деятельности, направленной на формирование готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития с точки зрения социальных и практических аспектов, отсутствуют. Это и обусловило выбор темы выпускной квалификационной работы «Коррекция и развитие познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению».

**Цель исследования:** выявить особенности формирования готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития и экспериментально проверить эффективность педагогической программы коррекционно-развивающего значения при подготовке к школе детей данной категории.

**Объект исследования:** готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе.

**Предмет исследования:** работа по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с ЗПР в процессе подготовки к школьному обучению

**Гипотеза исследования:** коррекция и развитие познавательных процессов у старших дошкольников с ЗПР в процессе подготовки к школьному обучению будет эффективной, если:

- своевременно на ранних этапах будут выявлены специфические особенности психофизического развития дошкольников с задержкой психического развития;

- разработана и реализована педагогическая программа по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, включающая диагностическую и коррекционно-развивающую программы занятий с дошкольниками, которая проходит в позитивной, предметно-развивающей среде, обогащающей детское развитие

Для реализации цели, объекта, предмета и гипотезы нами были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. На основе рассмотрения психолого-педагогической литературы раскрыть сущность проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе;

2. Обобщить основные показатели готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста и особенности их развития у детей с задержкой психического развития;

3. Рассмотреть основы организации коррекционно-развивающего воспитания и психолого-педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития;

4. Провести диагностику готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития;

5. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу занятий по формированию школьной готовности детей с задержкой психического развития;

6. Проанализировать результаты опытно-практической работы эффективности коррекционно-развивающей программы по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития к школе.

**Теоретико-методологической основой** данного исследования служат следующие учения: Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта и зонах актуального и ближайшего развития; концепция комплексного и целостного подхода к изучению аномальных детей (включая идеи А.Р. Лурии, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, Н.Ю. Боряковой и П.Я. Гальперина); психологические подходы Л.И. Божович, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и Я. Йирасека, касающиеся готовности детей 6-7 лет к школьному обучению; основные направления и методы психологической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также их психологические особенности, подробно описанные И.И.

Мамайчуком; ключевые положения И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкого о методах диагностики личностной и интеллектуальной готовности детей к школе и общих чертах психологической готовности детей в возрасте шести и семи лет; а также исследования А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцова и Г.Г. Кравцова о значимых факторах в подготовке детей к школе.

**Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие методы исследования:**

1) теоретические: логико-исторический, системный и сравнительный анализ психолого-педагогической литературы, монографических материалов научных исследований; изучение и обобщение педагогического опыта;

2) эмпирические: косвенное и прямое наблюдение; беседы с родителями и воспитателями; констатирующий и формирующий эксперименты; психолого-педагогическая диагностика: методика определения готовности к школе; математическая обработка результатов исследования.

**Этапы** и опытно-практическая база исследования: эксперимент проводился с 2024 по 2025 год на базе филиала МАДОУ №2 «Родничок» - детский сад №11 «Золотой ключик» г.Серова Свердловской области.

Исследование осуществлялось в три этапа. На первом этапе (2024 г.) изучалась и анализировалась психолого-педагогическая, методическая и медицинская литература по проблеме исследования, осуществлялось обоснование теоретической схемы формирования готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. На втором этапе (2024-2025 гг.) разрабатывалось содержание и методики проведения эксперимента. На основании разработанной диагностической и коррекционно-развивающей программы были проведены фронтальные и индивидуальные занятия по формированию психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению и проводилась окончательная диагностика показателей психологической готовности детей.

На третьем этапе (сентябрь - декабрь 2025 г.) проводились анализ и обработка результатов эксперимента, позволяющий выявить степень

эффективности разработанной нами психолого-педагогической программы. Проверялись основные выводы, положения, условия и средства обучения.

**Апробация результатов исследования:** рамках апробации исследований в области модернизации научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности в педагогике, принято участие в IV Международном научно-практическом конгрессе «Профессия, что всем дает начало. Роль педагога в современном образовании».

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** состоят в том, что в нем на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы поставлена и решена на научно-теоретическом уровне проблема подготовки детей с задержкой психического развития к школе; предложена и экспериментально подтверждена эффективность научно обоснованной схемы формирования психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению; предложен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровни готовности к школьному обучению, определены их интегральные качественные критериальные показатели; разработана комплексная программа коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающая высокое качество психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению; выявлена и экспериментально исследована совокупность психолого-педагогических условий реализации педагогической системы.

Практическая значимость исследования заключается в адаптации предложенной программы по коррекции и развитию познавательных процессов при подготовке детей с задержкой психического развития к школьному обучению к реальной действительности образовательных учреждений; в применимости методик эксперимента в практике работы дошкольных образовательных учреждений. Материалы исследования могут использоваться в своей практике воспитатели, педагоги-психологи, учителя-дефектологи дошкольного образования. Разработанные теоретические положения, авторская педагогическая система, диагностическая,

коррекционно-развивающая программы помогут организаторам развивающего учебного процесса в образовательных учреждениях в эффективном решении задач коррекции и развития познавательных процессов при подготовке детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

**Достоверность и научная обоснованность** теоретических выводов и результатов исследования обеспечивается научно обоснованной логикой исследования проблемы; выбором методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, практическим подтверждением основных теоретических положений в опытно-практической работе.

**Структура работы:** данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Особенности развития познавательных процессов у старших дошкольников**

Согласно ФГОС ДО, одним из основных принципов дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Познавательное развитие – это одна из основных образовательных областей в развитии ребёнка. Оно предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [5].

В настоящее время в нашей стране развитие познавательных процессов детей рассматривается как один из самых важных компонентов подготовки к школе. Особенно актуальным становится развитие этих процессов для достижения положительных результатов в будущем школьном обучении.

Существует большая разница в уровне готовности к школе среди семилетних детей: некоторые из них могут быть не совсем готовы к учебному процессу. В связи с этим наиболее актуальными являются вопросы повышения уровня готовности к школе, особенно с учетом введения новых стандартов в начальном образовании.

Психологические аспекты развития познавательных процессов были продуктивно исследованы многими отечественными учеными, такими как:

Белкина В.Н., Блонский П.П., Бобошко И.М., Веракса Н.Е., Вергелес Г.И., Виноградова Н.Ф., Выготский Л.С., Журова Л.Е., Запорожец А.В., Зинченко П.И., Истомина З.М., Истратова О.Н., Кравцова Е. Е, Матвеева Л.А., Мухина В.С., Парняков А.В., Петровский А.В., Пиаже Ж., Подъяков Н.М., Раев А.И., Рубинштейн С.И., Смирнова Е.О., Сидоров П.И., Ушакова О.С., Эксакусто Т.В., Эльконин Д.Б., Якимова М.Н. Несмотря на большое количество проведенных исследований, проблемы развития познавательных процессов остаются актуальными и требуют дальнейшего изучения.

Интеллектуальное становление детей старшего дошкольного возраста представляет собой многогранный процесс, охватывающий формирование различных психических функций – способности воспринимать информацию, анализировать, запоминать, концентрироваться и фантазировать [1]. Эти механизмы выступают инструментами, помогающими ребёнку осваивать пространство вокруг себя, познавать собственную личность и управлять своими действиями.

Чтобы стимулировать исследовательский интерес у малышей, необходимо создавать насыщенную среду с множеством побудительных факторов, которые знакомят их со способами изучения реальности, расширяют умственные способности и обогащают картину мироздания [2].

Старший дошкольный период характеризуется стремительными темпами интеллектуального роста. Познавательная активность детей достигает максимума — они жаждут постигать окружающую действительность. Мыслительные процессы приобретают качественно новый уровень развития. Дошкольники начинают постигать не просто поверхностные признаки объектов, а глубинную суть вещей, взаимосвязи между различными элементами реальности. Несмотря на впечатляющий потенциал шести-семилетнего возраста, важно реалистично оценивать познавательные ресурсы ребёнка. Специфика мыслительной деятельности в этот период имеет свои особенности и находится в прямой зависимости от эмоционального фона малыша.

В дошкольном периоде когнитивные процессы претерпевают качественные изменения: запоминание приобретает осознанный характер, позволяя малышу намеренно фиксировать информацию для последующего использования. Визуализация действий расширяется – теперь в воображении или графических работах отражаются не только финальные результаты, но и переходные стадии процесса. Языковые навыки становятся инструментом саморегуляции: происходит формирование внутреннего диалога, через который осуществляется контроль над собственным поведением. Исследования А. В. Запорожца продемонстрировали закономерности становления аналитического мышления. Именно в этот возрастной период перед ребёнком впервые возникает необходимость решения интеллектуальных задач.

Исследователь А. В. Запорожец подчеркивает специфическую особенность детей дошкольного возраста при столкновении с умственными заданиями: малыши разрешают интеллектуальные проблемы не через специально организованную познавательную активность, а под влиянием игровых и прикладных стимулов. Например, дети старшего дошкольного периода фокусируются на освоении механизма разгадывания различных задач и логических игр, при этом азарт соревнования и желание победить уходят на второй план [3].

Появление специфических умственных заданий порождает внутренние мыслительные операции, нацеленные на их разрешение, что формирует уникальный механизм логических размышлений. А. В. Запорожец настаивает на деликатном подходе к начальным проявлениям детской способности к логическим умозаключениям.

Ключевым направлением стимулирования любознательности у детей выступает накопление разностороннего жизненного опыта и формирование устойчивых увлечений. Особенно результативными инструментами здесь становятся познавательные прогулки, путешествия и различные варианты практических исследований [2].

У старших дошкольников исследовательская деятельность приобретает статус самостоятельной и переживает период активного становления. Совершенствуются специфические методы познания окружающего мира – опытная работа с незнакомыми объектами и создание моделей. Практические эксперименты у детей дошкольного возраста неразрывно переплетаются с активным изменением свойств предметов и природных процессов.

Когда дошкольник занимается подобной исследовательской деятельностью, он постепенно открывает для себя ранее неизвестные характеристики, взаимосвязи и закономерности изучаемого предмета. Главную ценность для формирования креативных способностей малыша представляет именно сама исследовательская активность.

Манипулируя с различными объектами во время опытов, ребёнок действует уже не хаотично, а поэтапно и систематично. Каждое изменение производится отдельным действием, после которого малыш обязательно оценивает полученный результат, прежде чем двигаться дальше. Такая планомерность и структурированность действий демонстрирует существенный прогресс в интеллектуальном развитии ребёнка.

Дети способны проводить эксперименты даже в воображении. Благодаря этому малыш неожиданно приобретает свежие знания и осваивает новые методы изучения окружающего мира. Запускается уникальный механизм самостоятельного развития и движения детской мысли. Такая особенность присуща всем малышам и играет важную роль в формировании индивидуальности. Стимулировать экспериментальную деятельность помогают задания с открытым финалом, допускающие различные правильные варианты ответов.

В период дошкольного детства моделирование реализуется через различные формы активности – игровую деятельность, создание конструкций, изобразительное творчество, работу с пластилином и прочие занятия.

Использование моделей позволяет дошкольнику находить решения познавательных задач непрямым путем. На этапе старшего дошкольного

детства увеличивается спектр связей, которые ребенок может представить через модели. Модельные конструкции помогают детям выразить в материальной форме отношения из области математики, логики и времени.

Параллельно с образным мышлением зарождается вербально-логический тип мышления, находящийся на начальной стадии становления. Логические операции дошкольника содержат неточности. Например, перечисляя родственников, ребенок забывает включить в их число себя. Через взаимодействие со взрослыми, образовательный процесс и активную познавательную деятельность у дошкольника складывается картина окружающей действительности: разрозненные впечатления объединяются в систему представлений, закладываются базовые мыслительные категории (элемент и совокупность, пространственные характеристики, объект, совокупность объектов, непредсказуемость и прочие).

В период дошкольного детства отчетливо выделяются два типа приобретаемых навыков и представлений:

- Компетенции, формирующиеся естественным путём через повседневное взаимодействие с окружающими людьми, игровую деятельность, процесс познания мира;

- Компетенции, требующие организованного педагогического процесса и целенаправленных занятий (освоение счёта, букв, основ письменности и подобных дисциплин).

Познавательная структура ребёнка содержит два уровня – область надёжных, апробированных представлений и область предположений с элементами фантазии. Детская любознательность, выражающаяся в вопросах, служит индикатором интеллектуального роста.

Детские запросы эволюционируют: от простых вопросов о функциях вещей и просьб о поддержке они переходят к исследованию причинно-следственных связей. Формируется познавательная потребность в получении новой информации.

Освоение структурированной информации способствует выработке у ребёнка универсальных интеллектуальных техник и инструментов для самостоятельного познания мира. Это стимулирует развитие диалектического восприятия действительности и умения предвидеть грядущие трансформации.

Способность к обучению состоит из двух стадий мыслительных процессов

Процесс обучения включает две ключевые стадии: освоение новой методики выполнения заданий и применение полученных знаний к похожим ситуациям. Вторая стадия требует развитых навыков обобщения. Как правило, дошкольники обладают способностью к практическому обобщению, сформированному через личный опыт. Это проявляется в том, что малыш, анализируя различные объекты, выявляет их схожие внешние характеристики, называет их и группирует предметы по общим признакам в определённые категории. Такая способность к обобщению формируется по мере изучения ребёнком особенностей окружающих его вещей.

Использование образовательных игр, таких как лото, способствует формированию у малышей навыков обобщения. В процессе подобных занятий дети овладевают разнообразными категориями и приобретают умение группировать объекты по признакам. Это значительно обогащает их познания об окружающей действительности [3].

К шести-семи годам у детей формируется способность осознанно воспринимать собственный эмоциональный мир – они начинают распознавать свои чувства и понимать их природу: радость, стыд и другие переживания. Помимо этого, дошкольники старшего возраста способны не просто фиксировать эмоции в определённый момент, но и формировать обобщённое эмоциональное восприятие – явление, называемое аффективным обобщением.

Повторяющиеся провалы в образовательном процессе приводят к тому, что ребёнок начинает занижать собственные способности, убеждая себя в неспособности справиться с задачей. Противоположная ситуация

скапливается при успешном выполнении заданий. Параллельно развивается умение осмысливать собственное поведение [4].

Участвуя в деятельности, объединяющей эмоции и познание, дошкольник в воображении примеряет на себя различные роли в предложенных ситуациях, мысленно выполняет определённые действия и рассматривает множество потенциальных способов решения задач. Благодаря этому формируется способность предчувствовать эмоциональную окраску будущих познавательных достижений. Критериями сформированности эмоционально-познавательной подготовки старших дошкольников к школьному образованию выступают такие характеристики:

- умение школьника проявлять эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс, корректно воспринимать как достижения, так и промахи во время обучения;

- гибкость когнитивной деятельности; владение навыками осознанного контроля над интеллектуальными операциями и чувственными переживаниями [6].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте идёт активное развитие познавательной деятельности. Познавательный интерес является одним из эффективных, ведущих мотивов, побуждающих ребёнка к овладению знаниями. Познавательный интерес, по мере его развития, становится мотивом умственной деятельности, основой формирования пытливости ума.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к школьному обучению**

Впервые изучением феномена задержки психического развития начали заниматься клиницисты. Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Г.Е. Сухарева отмечала у данной категории детей замедленный темп психического развития, личностную незрелость, негрубые

нарушения познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающиеся от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию. На этом основании Г.Е. Сухаревой «выделены шесть типов состояний, которые следует дифференцировать от олигофрении:

1) интеллектуальные нарушения, наблюдающиеся у детей с замедленным (или задержанным) темпом развития в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания;

2) интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

3) нарушения интеллектуальной деятельности при различных формах инфантилизма;

4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;

5) интеллектуальные нарушения, наблюдаемые у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы;

6) интеллектуальные нарушения при прогрессивных нервно-психических заболеваниях» [24].

Факторы, провоцирующие отставание в психическом развитии, имеют широкий спектр происхождения:

- незначительные функциональные расстройства мозговой деятельности, возникающие из-за различных обстоятельств: возрастная категория матери старше оптимальной, большой вес новорождённого, наличие у родителей длительных болезней;

- структурные изменения в тканях головного и спинного мозга;

- влияние окружающей среды: дефицит эмоциональных контактов между ребёнком и родителями, отсутствие должного внимания к обучению и развитию;

- психологические травмы: неправильные методы воспитания в родительском доме, длительное нахождение малыша в условиях

круглосуточного детского учреждения, социальная изоляция семейной ячейки.

- физиологические причины: реакции гиперчувствительности организма, заболевания инфекционной природы, врожденные кардиальные аномалии.

Учитывая этиологический принцип, К.С. Лебединская выделила четыре основных типа задержки психического развития:

- **конституционального происхождения** -характерно отставание в психическом и физическом развитии. Наблюдается эмоционально личностная незрелость, присутствует игровая мотивация. Страдает эмоционально-волевая сфера, несдержанные, импульсивны. Характерен инфантилизм.

- **соматогенного происхождения** - данная задержка характерна для соматически ослабленных детей, часто болеющих. Данная группа детей подвержена астеническому синдрому – состоянию нервно-психического истощения, спровоцированному разнообразными факторами (травматические повреждения головного мозга, осложнения при родах). Для таких ребят характерны сниженные показатели выносливости как в физическом, так и в интеллектуальном плане, быстрая истощаемость, повышенная возбудимость. Эти дети демонстрируют задержку физического развития по основным параметрам роста и веса, уступая возрастным нормам. Также наблюдается недостаточная зрелость эмоциональной и личностной сферы.

- **психогенного происхождения** -данный вид задержки возникает в результате психотравмирующих факторов, из-за неблагоприятной социальной среды и условий воспитания. Отстают в познавательной сфере. невротизация личности, эгоцентризм

-**церебрально-органического генеза** - органическое поражение центральной нервной системы. Самый тяжёлый вид ЗПР, граничит с УО. Сложно диагностируется. Отстают познавательной сфере, эмоционально-волевой сфере, личностная незрелость [24].

Задержка психического развития у детей представляет собой многоаспектное отклонение, проявляющееся у каждого ребёнка через индивидуальное сочетание особенностей психологического, интеллектуального и физиологического функционирования. Данное заключение в контексте психолого-педагогической диагностики применимо исключительно к периодам дошкольного детства и начальной школы; сохранение симптомов неполноценного формирования психических способностей после завершения указанных этапов свидетельствует о наличии интеллектуальной недостаточности либо врождённого инфантилизма.

Представители данной категории не причисляются к больным детям или имеющим серьёзные дефекты развития. В противоположность интеллектуальной недостаточности, замедление психического созревания является переходным вариантом расстройства, располагающимся в промежуточной зоне между здоровым развитием и болезненными состояниями, что обусловлено упоминавшимися выше факторами.

Данное состояние отличается диспропорциональным формированием познавательных процессов, при котором происходит одновременное нарушение и неполное становление определённых способностей на фоне нормального функционирования остальных. Замедление психического созревания выражается во временной задержке развития психической сферы и снижении скорости её формирования. При этом глубина поражений и степень незавершённости развития могут существенно различаться. Избирательные расстройства познавательной деятельности способны выражаться в детских особенностях характера и поступков ребёнка. Замедление психического созревания поддаётся коррекции.

Всесторонние исследования детей дошкольного возраста с ЗПР, проведённые известными специалистами в области педагогики и психологии - В.И. Лубовским, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.Ю. Боряковой, С.Г. Шевченко, Т.А. Власовой, У.В. Ульенковой и другими учёными, продемонстрировали следующее: данная категория воспитанников

демонстрирует недостаточный уровень школьной зрелости во всех аспектах развития. Как следствие, они сталкиваются со значительными препятствиями при освоении учебных программ. Постоянное переживание неудач усложняет общую картину их развития, провоцирует формирование деструктивных компенсаторных реакций и приводит к появлению вторичных отклонений в психическом развитии.

Ученые выявили, что ключевым фактором такого положения школьника с ЗПР выступает отсутствие у него готовности к образовательному процессу как к принципиально новому виду активности, что объясняется недостаточным развитием необходимых когнитивных структур.

«В клинико-психологической структуре, независимо от причин задержки психического развития, Б.П. Пузанов и В.А. Лапшин выделяют уникальное сочетание незрелости в эмоционально-волевой, познавательной, личностной, интеллектуальной и коммуникационных сферах. Е.Е. Дмитриева, Е.Н. Васильева и Л.В. Кузнецова подчеркивают недостаточную готовность мотивационной сферы, незрелость мыслительных процессов и слабую эмоционально-волевою регуляцию» [43].

Рассматривая психологические особенности старших дошкольников с ЗПР, прежде всего следует отметить, что это дети с нереализованными возрастными возможностями. Все основные психические новообразования возраста у них формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие.

1. Личностная сфера связана с такими понятиями, как новая «социальная позиция» ученика, уровень развития мотивации, присутствие общественных и моральных мотивов в поведении, произвольность действий, а также с формированием самосознания и стабильной самооценки. Эти факторы подразумевают адекватное восприятие ребенком своих способностей, результатов своей работы и своего поведения.

Дошкольники с отставанием в психическом развитии демонстрируют специфические проблемы в выстраивании отношений с окружающими и

формировании личности. Особенно это касается развития представлений о себе, адекватной оценки собственных качеств и становления "Я-концепции". К концу дошкольного периода такие воспитанники проявляют пассивность и слабо распознают чувства окружающих. Усвоенные социальные нормы не становятся для них внутренним регулятором действий, а способность к осознанному контролю собственных импульсов остается несформированной. Нарушенный темп развития самопознания у данной категории детей отражается в особенностях их коммуникации как с педагогами и родителями, так и с ровесниками.

Взаимодействие таких детей отличается инфантильными проявлениями в их действиях и занятиях, сопровождающимися колебаниями эмоционального фона и непостоянством реакций (исследования Г.В. Грибановой, В.Б. Никишиной). Во время игровых занятий значительная часть детей, имеющих ЗПР, испытывает трудности в самостоятельной организации коллективной игры согласно первоначальному замыслу и нуждается в поддержке со стороны старших.

Существенное значение при формировании моральных ориентиров у детей принадлежит оценке собственной личности, которая также определяет результативность действий и выборов человека, поскольку к её ключевым задачам относится управление поведенческими реакциями и выстраивание межличностных контактов.

У детей с отклонениями в психическом развитии существует прямая взаимосвязь между восприятием собственной личности и уровнем невротизации, что приводит к ситуативным отклонениям от установленных поведенческих стандартов. Основная причина заключается в неспособности таких детей осознанно контролировать собственные действия и выстраивать социальные связи.

Характерной особенностью является отсутствие четкой направленности в их действиях: они склонны к спонтанным реакциям, легко теряют концентрацию внимания и подвержены быстрому утомлению. Параллельно

проявляется психическая ригидность, затрудняющая смену видов активности. Недостаточная сформированность волевого контроля над собственными действиями создаёт дополнительные препятствия в образовательном процессе. При этом игровая мотивация доминирует над познавательной.

2. Интеллектуальная сфера. У.В. Ульяненкова соотносит общую способность к учению с уровнем интеллектуального развития ребенка. Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Это в первую очередь, проявляются в речевой и коммуникативной деятельности.

Т.П. Артемьева, Н.П. Слободяник, Л.И. Переслени [25] при анализе их мыслительных процессов установили явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников и проявляются в следующем:

Мышление. Характерны недостатки в регулятивной функции мыслительных процессов и недоразвитие ключевых когнитивных операций: ограниченные возможности систематизации информации, её расчленения, объединения и сопоставления. Наблюдается задержка в развитии конкретно-образного мышления, что создаёт препятствия при формировании ментальных образов, которые зачастую не достигают возрастных норм из-за слабого развития вербально-логических мыслительных процессов. Исследователи Т.В. Егорова и Ю.Т. Матасов отмечают, что проблемы образно-мыслительной сферы обусловлены несовершенством визуально-аналитических и синтезирующих механизмов деятельности.

Дефицит сформированности логических процессов и недостаточность способности к абстракции обнаруживаются в повседневной активности ребенка посредством хаотичного подхода к анализу, размытого разграничения при обобщении, отсутствия умения группировать и распределять по категориям схожие объекты и представления, а также затруднениями в

выстраивании порядка операций, отвлечении от конкретики и применении приобретенного опыта в новых условиях. Согласно наблюдениям Т.В. Егоровой, изучавшей разнообразные формы мыслительной деятельности, максимальные препятствия у детской категории с отставанием в психическом созревании обнаруживаются в ситуациях, предполагающих вербально-логические операции. Между тем, практически-действенная форма мышления оказывается затронутой минимально. Вся совокупность дисфункций познавательных механизмов оказывает деструктивное влияние на формирование прочих сфер развития.

Познавательная активность. Исследователи В.И. Лубовская, И.Ю. Кулагина, Л.И. Переслени, С.Г. Шевченко и Т.Д. Пускаева отмечают проблему ослабления интереса к познанию у детей дошкольного возраста. Данная тенденция негативно сказывается на формировании представлений о природе и обществе, усвоении базовых математических категорий, развитии практических способностей и трудовых компетенций, критически важных для адаптации к образовательному процессу. Готовность первоклассника включает не только эмоционально-волевую зрелость, но и наличие фундаментальных, преимущественно прикладных, представлений и умений, служащих платформой для освоения академических предметов.

Слабая развитость стремления к познанию нередко идёт рука об руку с недоразвитием сложных мыслительных процессов, проблемами с запоминанием и концентрацией, а также с расстройствами в работе органов зрения и слуха и нарушениями двигательной моторики.

Восприятие. Исследования В.Б. Никишиной показали, что дефицит интеграции мозговых процессов приводит к неполноценности перцептивной функции: восприятие становится отрывочным, теряет свою целостность, что негативно влияет на темп перцептивной деятельности. Дошкольники с подобными нарушениями испытывают трудности при создании законченного зрительного образа, им сложно вычленить основные признаки наблюдаемых объектов. Процесс распознавания предметов занимает у таких детей

значительно больший временной промежуток в сравнении с их сверстниками, развивающимися типично. Работы Л.И. Переслени, У.В. Ульенковой и Н.Ю. Борковой указывают на проблемы переработки чувственных данных у дошкольников с ЗПР.

Зарубежные специалисты в области психологии утверждают, что нарушения перцептивных функций выступают значимым фактором, затрудняющим адаптацию ребёнка к образовательному процессу. Когда у детей дошкольного возраста наблюдаются перцептивные дефициты, они оказываются невосприимчивы к значительной части происходящего вокруг них и не фиксируют информацию, которую преподаватель представляет через наглядные пособия, изобразительный материал и прочие визуальные средства. Следствием становятся затруднения при выполнении упражнений на дополнение изображений, сборку разделённых на части картинок, а также неспособность идентифицировать привычные предметы при изменении их пространственной ориентации или световых условий. Познавательная активность воспитанников с отставанием в психическом развитии носит преимущественно воспроизводящий характер, что существенно сужает их возможности для креативной обработки поступающих сведений.

У детей с ЗПР недостаточная интеграция мозговых процессов выражается через расстройства сенсомоторики и замедленное формирование понимания пространства (дефицит зрительно-пространственного восприятия). Данные особенности заметны в детских изображениях и слабой способности различать части собственного тела. Копируя геометрические формы, такие дети испытывают трудности с точным воспроизведением конфигурации и размерных соотношений, допуская ошибки при изображении угловых элементов и их стыков. Кроме того, у этой категории детей отмечается незрелость перцептивной сферы, что проявляется при тактильном познании окружающего. Их обследование предметов через прикосновение носит упрощённый характер, что приводит к формированию размытого, неполного образа осязаемых объектов.

Моторика. Согласно исследованиям, у данной категории детей фиксируется замедленность двигательной активности и отклонения в развитии как крупной, так и мелкой моторной функции [22]. Преимущественно нарушаются технические характеристики двигательных актов и физические параметры (скоростные показатели, способность к координированным действиям, мышечная активность, прицельность, согласованность движений), обнаруживаются дефициты в психомоторном развитии. Специалисты И.Ф. Марковская и Е.А. Екжанова выявили слабую дифференциацию манипуляций руками, затруднения при освоении многокомпонентных последовательных двигательных операций, что негативно влияет на результативность творческих видов деятельности – рисование, работу с пластилином, создание аппликаций и конструктивную деятельность; отмечается также несформированность бытовых умений по самостоятельному уходу за собой.

У детей с задержкой психического развития отсутствуют серьезные нарушения двигательной активности, при этом их физические показатели и координация движений уступают показателям ровесников с типичным развитием. Особые трудности возникают при освоении навыков письма. Ключевой характеристикой таких детей становится слабое взаимодействие между процессами восприятия информации и двигательными реакциями. Подобные особенности в работе органов чувств приводят к тому, что картина окружающей действительности формируется у них неполной и отрывочной.

Внимание. Дети, имеющие задержку психического развития, преимущественно испытывают серьезные трудности с произвольной концентрацией, хотя непроизвольное внимание у них страдает меньше. Данные характеристики выражаются в ограниченной двигательной активности и нарушении равновесия между процессами возбуждения и торможения, что особенно заметно при излишней подвижности и эмоциональной неустойчивости у гиперактивных детей. Помимо этого, исследователь В. И. Лубовский отмечает, что значительная часть таких детей

демонстрирует незрелость волевого внимания и недоразвитие его ключевых характеристик: малый охват восприятия, разрозненность, слабую способность к сосредоточению и неумение распределять внимание между несколькими объектами.

Формирование понятийного мышления у детей тормозится из-за ряда факторов. Неспособность сосредоточиться на ключевых характеристиках объектов и распыление внимания, которое усугубляется по мере выполнения учебных заданий, свидетельствует о высоком уровне умственного утомления у ребёнка. Также наблюдаются сложности с оперативной перестройкой фокуса внимания при переходе от одного вида активности к другому.

Память. У детей с задержкой психического развития мнемонические функции страдают из-за проблем с концентрацией внимания и перцептивными процессами. Исследования Т.В. Егоровой показывают, что таким детям свойственны нестабильность мнемонических процессов, их низкая результативность, недостаточная сформированность логического запоминания и использования мнемотехник, что особенно заметно при решении познавательных задач. Малыши с подобными нарушениями плохо усваивают фольклорные произведения, поэтические тексты, музыкальный материал и числовые данные, что отрицательно влияет на формирование когнитивных способностей.

Согласно научным работам Боряковой Н.Ю. и Лубовского В.И., у данной категории детей наблюдается интересная особенность мнемических процессов: произвольное запоминание может демонстрировать достаточно хорошие результаты, хотя и уступает показателям детей с типичным развитием. Причиной этого служит сниженный уровень познавательной заинтересованности у дошкольников с задержкой развития.

Исследователь Бабкина Н.В. акцентирует внимание на том, что проблемы с произвольным запоминанием у данного контингента детей главным образом объясняются дефицитом саморегуляции в деятельности, отсутствием четкой направленности действий и неразвитыми навыками

самоконтроля. Воображение и креативные функции, включая способность к фантазированию и созданию историй, у детей с ЗПР формируются с опозданием, аналогичная ситуация характерна и для развития абстрактно-логического мышления.

Эмоционально-волевая сфера. Эмоциональная сфера детей с отставанием в развитии характеризуется признаками инфантильности. По мнению Л.В. Кузнецовой, данные расстройства проявляются через ослабленный волевой контроль, нестабильность эмоционального фона, склонность к необдуманным поступкам, повышенную эмоциональную реакцию и чрезмерную активность, либо через заторможенность движений, безразличие и пассивность.

В действиях таких детей отмечается неправильная реакция на перемены в коммуникативной обстановке, бледность эмоциональных переживаний, а также затруднения в демонстрации собственных эмоциональных состояний.

Дети с подобными особенностями сталкиваются с препятствиями в накоплении и обработке чувственных впечатлений. Для них характерна нестабильность доминирующего эмоционального фона, затруднения в распознавании собственных и чужих переживаний, резкая изменчивость душевного состояния. Их словарный запас для описания чувств скуден, а понимание эмоциональной сферы поверхностно. Кроме того, согласно исследованиям М.С. Певзнер, такие дети отличаются импульсивностью, вспыльчивостью, повышенным уровнем беспокойства и склонностью к враждебным реакциям. Характерными проблемами становятся частые перепады расположения духа и быстрая истощаемость нервной системы [14. с.57]. Отсутствие эмоционального равновесия создаёт серьёзные барьеры для успешной социализации среди сверстников и выстраивания конструктивных отношений с людьми: контактируя с другими детьми и взрослыми, они проявляют внезапную смену эмоциональных реакций и склонность к скорому истощению ресурсов.

Научный исследователь Ш. Паренс связывает неадекватное поведение таких детей с недостатками в развитии всех психических процессов в совокупности: при нормальном психическом развитии агрессивность трансформируется в активность. Дж. Доллард, Л. Берковиц и другие объясняют агрессивное поведение как реакцию на фрустрацию. М. Алворд и П. Бейкер отмечают, что «проявления агрессивности можно наблюдать в следующих нарушениях моральных норм поведения:

- нарушение правил этикета и споры с другими детьми;
- потеря контроля над поступками и словами в процессе общения;
- мстительность и зависть к другим детям, гнев;
- отказ от выполнения социальных норм и правил;
- высокая чувствительность к проявлениям эмоций» [13].

П. Подласова в своих педагогических исследованиях «выделяет иные проявления в нравственном поведении: упрямство, игнорирование просьб, драки, жестокое обращение с животными и растениями, беспричинные вспышки раздражительности и гнева, эгоцентризм, нежелание или неспособность понять других, а также эмоциональное и душевное равнодушие. На проявление этих ярких качеств влияют множество факторов, таких как стиль воспитания и социально-культурный статус семьи, обстановка в детском саду, а также низкий уровень активного торможения и сниженная произвольность действий» [37].

**Социально-коммуникативная сфера.** Дошкольники с ЗПР демонстрируют существенное отставание в коммуникативных навыках по сравнению со своими типично развивающимися ровесниками. Речевые нарушения у таких детей выражаются в дефектах произношения звуков, что обусловлено ослабленной работой речевого аппарата вследствие сниженного мышечного тонуса артикуляционных органов, спровоцированного различными заболеваниями и отклонениями в развитии. Кроме того, характерны ограниченность лексикона с недостаточной дифференциацией значений слов, сложности в овладении грамматическими структурами и

словарным составом языка. Значительная часть детей дошкольного возраста с данным диагнозом испытывает проблемы с запоминанием речевой информации на слух и имеет недоразвитие фонематических процессов. Примечательно, что даже когда устная речь кажется относительно сохранной, часто проявляется либо избыточная говорливость, либо противоположная крайность – чрезмерная краткость и неполнота речевых высказываний [34].

Исследования С.Г. Шевченко демонстрируют взаимосвязь речевых дефектов у дошкольников с ЗПР и незрелости их когнитивной сферы. Согласно наблюдениям Е.В. Крыловой, таким воспитанникам особенно тяжело даётся овладение связной речью, в частности построение развёрнутых высказываний. Причина кроется в ограниченных возможностях оперативной памяти и недостаточном самоконтроле речевого поведения. Следствием становятся серьёзные препятствия при выполнении заданий на создание повествований по иллюстративному материалу и воспроизведение прослушанного содержания.

У детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, наблюдается недостаточное формирование мыслительных речевых процессов, происходящих без внешней вербализации. Данное обстоятельство создаёт препятствия при выполнении конкретных заданий, требующих визуального восприятия и практических манипуляций с предметами. Скрытая вербализация играет ключевую роль в развитии когнитивных способностей и контроле собственных действий. Высказывания данной категории воспитанников не содержат осмысления итогов выполненной работы, при этом концентрация и способность запоминать информацию характеризуются нестабильностью [32, с.156].

Согласно наблюдениям Е.Е. Дмитриевой, дошкольники старшей возрастной группы с задержкой психического развития преимущественно взаимодействуют на уровне ситуативно-делового общения, характерного для более младшего возраста. Исследования С.И. Чаплинской выявляют недостаточную сформированность коммуникативных навыков у данной

категории детей, связывая это с дефицитом развития потребности в социальных контактах.

Формирование речи у дошкольников с ЗПР напрямую зависит от их физического состояния: слабость организма и отставание в моторном развитии приводят к нарушениям двигательной координации. Такие дети испытывают затруднения при выполнении точных движений, демонстрируют замедленную реакцию и недостаточную мелкую моторику, что впоследствии влияет на становление речевой деятельности.

Речевые недостатки у детей дошкольного возраста негативно отражаются на их когнитивных процессах, что объясняется тесной взаимосвязью между языковыми способностями и интеллектуальной сферой. Категория воспитанников с отставанием в психическом развитии характеризуется значительной неоднородностью. На основе клинико-физиологических и психолого-педагогических данных их обследования детей разделили на две группы, различающиеся по основным факторам в структуре их дефектов.

*Первая группа* включает детей с умеренными нарушениями в интеллектуальной сфере, где на первый план выходит замедленность произвольной регуляции поведения и формирование эмоционально-личностных характеристик. У таких детей также наблюдается задержка в развитии личной готовности к обучению, сложности с формированием чувства критичности к своему поведению, ответственности и долга. Они, как правило, общительны и приветливы, зачастую проявляют повышенную активность, легко поддаются влиянию, однако их эмоциональная стабильность обычно низка и поверхностна.

*Вторая группа* состоит из детей, для которых недостаток познавательных процессов является ведущим фактором в структуре дефицита, наряду с нарушениями в регуляции произвольных форм деятельности. Эти дети демонстрируют выраженные особенности познавательной активности: их внимание нестабильно, работоспособность непостоянна, память имеет

низкий уровень сохранения и ограниченный объем, а воспроизведение часто неточно. Такое разделение может способствовать более точному выбору методов диагностики и коррекции задержки психического развития в процессе обучения.

Конкретные проявления задержки психического развития у ребенка, согласно исследованиям Т.А. Власовой, зависят от времени и причин её возникновения. Это включает в себя степень нарушения пострадавшей функции, её качественные характеристики и значение в общей системе психического развития, а также время воздействия детерминирующего фактора.

Важный аспект, на который обращает внимание Т.А. Власова, заключается в прогностической неоднородности проблемы задержки психического развития. Результаты экспериментальных исследований выделяют несколько вариантов прогнозов:

- 1) постепенное улучшение развития;
- 2) стабильная динамика, прерываемая возрастными кризисами;
- 3) развитие легкого, но устойчивого дефекта;
- 4) регресс в процессе формирования состояния.

Каждый из этих вариантов прогноза определяется интенсивностью и продолжительностью воздействия развивающих факторов. В условиях благоприятной среды развитие ребенка со временем приближается к возрастной норме, даже если оно испытывает негативное влияние биологических факторов. Напротив, развитие может отступить, если к этому добавляются негативные социальные факторы.

### **1.3. Организация коррекционно-развивающей работы по формированию познавательных процессов и психолого- педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития**

Создание условий для развития познавательной деятельности необходимо для всех детей дошкольного возраста, но при этом следует особое внимание уделить дошкольникам с задержкой психического развития. У детей с ЗПР отмечается отставание высших психических функций, познавательной активности и познавательной деятельности от нормативных показателей их сверстников. В научной литературе отмечается, что дети с ЗПР нуждаются в психолого-педагогической помощи и сопровождении (Т.А. Власова, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына и др.).

Так же множество исследователей (например, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и другие) отмечают, что у детей с задержкой психического развития наблюдается сниженный уровень обучаемости и адаптации к школьной среде. Это подчеркивает необходимость раннего начала коррекционно-развивающей работы с этими детьми. Н.В. Бабкина утверждает, что наилучшие результаты коррекции задержки психического развития можно достичь, начиная работу в максимально ранние сроки.

Готовность к школьному обучению подразумевает определенный уровень развития мыслительных процессов, познавательных интересов, способности принимать социальную роль школьника и осуществлять произвольную регуляцию познавательной деятельности и поведения. Недостаточное развитие этих аспектов рассматривается как одна из основных причин трудностей, возникающих в процессе обучения в школе.

На коррекцию нарушений развития и предупреждение связанных с ними проблем должны быть направлены социальные, педагогические и психологические мероприятия по сопровождению детей с задержкой психического развития. Практика педагогов, психологов и социальных работников показывает, что комплексное воздействие всех участников образовательного процесса наиболее эффективно способствует развитию психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья. Для

этой группы детей необходимо разработать план специальных мероприятий, включающих общие укрепляющие процедуры, щадящий режим, индивидуальный подход в учебном процессе.

При обучении детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно выделить несколько эффективных подходов:

1. Эмоционально-игровые элементы: Интеграция игр в процесс обучения способствует созданию комфортной и интересной атмосферы, что помогает детям легче воспринимать материал.

2. Постепенное увеличение дозировки заданий: Начинать с простых заданий и постепенно усложнять их, чтобы дать детям возможность адаптироваться и развивать свои навыки без избыточного стресса.

3. Акцент на сильные стороны личности: Ориентирование на положительные аспекты, такие как активность, хорошо развитая речь и сохранная моторика, позволяет создать уверенность у детей и способствует их мотивации.

4. Работа с интеллектуальными возможностями: Учет индивидуальных особенностей и навыков каждого ребенка в учебном процессе помогает создать более эффективную образовательную среду.

5. Сотрудничество с родителями: Поддержание постоянного контакта с родителями позволяет обмениваться информацией и совместно решать возникающие проблемы, что в итоге способствует более быстрому преодолению затруднений в обучении и стимуляции развития детей.

Все эти подходы в комплексе позволяют в течение достаточно короткого времени преодолеть трудности в обучении и способствуют общему развитию детей с ЗПР. [И.И. Сунагатуллина, И.А. Александрова]

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития — это комплексное систематическое воздействие, осуществляемое специалистами учреждения, включая психологов, логопедов-дефектологов, учителей и родителей. Их совместные усилия направлены на создание коррекционно-развивающих условий для воспитания и образования

таких детей, что является важным шагом к их социальной реабилитации и адаптации.

Современное комплексное воздействие на развитие детей с ЗПР окажет значительное влияние на их обучение в школе и будущую социализацию в обществе. Для успешной реализации этих процессов необходимо развивать соответствующие механизмы социальной интеграции каждого ребенка.

Коррекция обучения требует индивидуально ориентированного подхода, который учитывает психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение. В этом процессе важно принимать во внимание состояние соматического и нервно-психического здоровья ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности, а также уровень потенциального развития. Такой подход позволит максимально эффективно поддерживать развитие каждого ребенка и способствовать его успешной интеграции в общество [Дети с ЗПР/ под редакцией В.И. Лубовского – М.: Просвещение, 1998 г].

В России создана система коррекционно-развивающего образования и компенсирующего обучения для детей с задержкой психического развития, которая учитывает индивидуальные способности ребёнка, удовлетворяет его образовательные потребности, обеспечивает полноценное обучение и сохранение здоровья. Организация специального обучения в дошкольных учреждениях предполагает:

- создание разных моделей специальных детских садов компенсирующего и комбинированного типа;
- раннее выявление детей с задержкой развития и обеспечение преемственности коррекционной работы между дошкольным и школьным образованием;
- улучшение медицинской, педагогической и психологической диагностики для адаптации обучения и укрепления здоровья;
- проведение лечебно-оздоровительных мероприятий (ритмика, ЛФК, занятия с логопедом, психологическая помощь) для создания благоприятной среды;

- обеспечение нормативной и методической базы для работы с детьми с ЗПР;
- индивидуальный подход с учётом здоровья, возраста и психофизиологических особенностей ребёнка;
- построение образовательного процесса для коррекции умственных, речевых и эмоциональных нарушений и стимуляции развития через разнообразную деятельность;
- использование эмоционально-игровых и практикоориентированных технологий;
- активное участие семьи, просвещение родителей и консультативная помощь;
- организация условий для всестороннего развития и укрепления здоровья;
- разработка критериев оценки эффективности коррекционной работы;
- подготовка специалистов по коррекционной педагогике для дошкольного и школьного уровней.

Специалисты проводят коррекционные занятия по мере выявления у детей с ЗПР индивидуальных трудностей в развитии и отставания в учебе. При изучении ребенка учитывается состояние различных сторон психической деятельности: память, внимание, мышление, речь. Также оцениваются личностные характеристики, отношение к обучению и другим видам деятельности, работоспособность, усидчивость, темп работы, умение преодолевать трудности, а также использование различных умственных и практических способов для выполнения заданий. Выделяются дети с повышенной возбудимостью или, наоборот, с пассивностью и заторможенностью. На логопедических занятиях ребёнок учится правильно произносить звуки родного языка, расширяет словарный запас, строит грамматические конструкции и составляет рассказы. На занятиях у дефектолога развиваются познавательная активность, мелкая моторика и формируются интеллектуальные приёмы. Также проводится работа по

профилактике отставания, подготовке к школе, коррекции пространственной и временной ориентации.

Коррекционная работа по развитию поведения и эмоционально-волевой сферы у дошкольников с ЗПР имеет большое значение и проводится педагогом-психологом. Важной частью комплексной коррекции являются театрализованные игры — эффективное средство развития познавательной сферы ребёнка. Театрализованная деятельность ценна с познавательной, эстетической и воспитательной точек зрения. Такие игры оказывают разностороннее положительное влияние на личность ребёнка и служат активным, но ненавязчивым педагогическим инструментом. Участвуя в них, дети лучше познают окружающий мир, становясь участниками разнообразных событий, связанных с жизнью в детском саду, семье, а также с сюжетами о людях, животных и растениях. Таким образом, коррекция нарушений познавательной сферы у дошкольников с ЗПР требует комплексного подхода. Регулярная работа специалистов и качественное психологическое и педагогическое сопровождение позволяют достичь значительных результатов. Кроме того, необходим индивидуальный подход с учётом физических особенностей ребёнка для создания комфортной атмосферы, способствующей его успешной социализации. [Сунагаталлина И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным недоразвитием речи // Начальная школа. - №2.с.].

Тесная взаимосвязь логопеда, педагога-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя возможна при условии совместного планирования работы: важно, чтобы учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель одновременно каждый на своем занятии решали коррекционно-образовательные задачи. Только в этом случае коррекция недостатков речи у дошкольников с ЗПР будет осуществляться системно.

В дошкольных учреждениях компенсирующего и комбинированного типов для детей с задержкой психического развития коррекционная работа

ведётся по трём направлениям: диагностико-консультативному, лечебно-оздоровительному и коррекционно-развивающему.

Диагностико-консультативное направление базируется на принципах дефектологии — единстве диагностики и коррекции, а также динамическом наблюдении за развитием ребёнка в образовательном процессе. Специалисты (психолог, логопед, дефектолог, старший воспитатель, врач) систематически изучают состояние здоровья, уровень ведущей деятельности, развитие познавательных и эмоциональных сфер, речевые навыки, социальную ситуацию ребёнка, а также его запас знаний и представлений. По итогам формируются рекомендации для индивидуального подхода, постановки целей, выбора методов и сроков коррекции, выявления сильных сторон ребёнка. Если положительной динамики нет, после анализа причин с согласия родителей ребёнка переводят в другое учреждение по заключению ПМПК.

Коррекционно-развивающее направление включает комплекс мер для нормализации ведущей деятельности, устранения индивидуальных недостатков и развития личности в целом. Оно реализуется совместной работой дефектолога, воспитателей, логопеда, психолога и других специалистов.

Ребенку, которому предстоит идти в первый класс, необходим не только психологический настрой, но и определённые знания об окружающем мире — о предметах и их свойствах, явлениях живой и неживой природы, базовых математических понятиях, людях и их труде, а также о моральных нормах («хорошо» и «плохо»). Педагог на занятиях должен опираться на опыт семейного воспитания, учитывать особенности каждой семьи, с помощью тактичных советов и педагогического просвещения привлекать родителей к участию в жизни детского сада, создавая единство и взаимопонимание для успешной подготовки ребёнка к школе. Поэтому особое значение имеет работа с семьёй.

Главная задача при формировании общей способности к учению у детей с ЗПР — помочь им освоить интеллектуальную деятельность и её основные

компоненты (мотивационно-ориентировочную, операциональную, регуляционную). У детей шести лет процесс формирования этой способности происходит через все виды деятельности, но особенно важна учебная деятельность. По мнению У.В. Ульенковой, при правильной педагогической организации она создаёт условия для успешного овладения школьными навыками.

Важно развить у детей интерес к урокам, желание учиться и выполнять задания. Способствует этому внимательное отношение педагога, поддержка, спокойный тон и поощрение даже небольших успехов, что формирует у ребёнка уверенность и стимулирует активность. Преодолеть мотивационные трудности помогает обучение в форме игровых учебно-дидактических занятий, вызывающих интерес и вовлекающих ребёнка в процесс получения знаний и умений. Решение игровых проблем повышает познавательную активность в реальной жизни. Развитие в игре влияет на успешность систематического обучения и способствует формированию у ребёнка доброжелательного и уважительного отношения к сверстникам и взрослым.

Игра не только развивает познавательные интересы, но и играет важную роль в формировании интеллектуально-эмоциональной готовности ребёнка, а также в развитии воли. Каждый вид игры влияет на укрепление волевых качеств: настойчивости, усердия, ответственности и стремления к качественному результату. Конструктивные и предметные игры, появляющиеся первыми, способствуют развитию произвольной регуляции действий. Сюжетно-ролевые игры закрепляют необходимые волевые качества личности, а коллективные игры с правилами помогают укрепить саморегуляцию поведения. Учебная деятельность, которая становится ведущей в школьном возрасте, вносит наибольший вклад в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

Занятия в коррекционно-развивающих группах обеспечивают детям с ЗПР овладение первоначальными знаниями и умениями, а также развитие мышления, памяти, речи, других познавательных процессов до более

высокого уровня, чем у детей этой категории, не охваченных специальной коррекционной работой.

Эффективность обучения детей с ЗПР достигается за счёт использования специально разработанных методов в учебном процессе. Т.Е. Егорова отмечает важность разнообразного и посильного труда, наблюдений и опытов с природным материалом, которые помогают расширять и систематизировать знания о мире и формировать базовые представления. Мыслительные действия формируются через практику и переходят во внутренние умственные операции.

По мнению Е.С. Слепович, особое внимание нужно уделять подбору и постепенному усложнению подвижных игр с правилами — увеличению их количества, сложности и распределению выполнения внутри команды. Это способствует развитию произвольной регуляции поведения у дошкольников с ЗПР.

Большое значение имеют занятия продуктивной деятельностью (рисование, лепка, аппликация, конструирование). У.В. Ульенкова подчёркивает, что опора на практические действия помогает детям осознавать задание и правила, учит планированию, формирует навыки и самоконтроль. Итогом работы становится конкретный результат, что создаёт благоприятные условия для оценки собственной деятельности и сравнения её с образцом.

Подводя итоги вышесказанному, мы, основываясь на исследования В.И. Долговой и выделенной ею «древо целей», изложенной в приложении 2, разработали схему последовательности формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития, изображенной на рисунке 1.

Схема состоит из 4 этапов формирования готовности к школе: целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный. На целевом этапе сформулирована цель и задачи формирования психологической готовности к школьному обучению. В содержательный блок входит теоретический анализ проблемы, а также первичная диагностика определения

психологической готовности к обучению в школе. Диагностика включает в себя обследование всех компонентов комплексного понятия подготовки детей к школе. К компонентам относятся: личностная, интеллектуальная и социально-психологическая готовность

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Успешное освоение школьной программы ребёнком обусловлено его психологической готовностью к школе, которая включает личностный, интеллектуальный, социальный (коммуникативный) и мотивационный компоненты, который является ключевым в этой готовности. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития психологическая готовность имеет свои особенности — многие исследователи выделяют их интеллектуальную и социальную неготовность к школе.

Трудности в обучении связаны с нарушениями памяти и внимания, замедлением психической деятельности, чрезмерной подвижностью, слабым развитием произвольной целенаправленной активности. При быстром вводе нового материала эти проблемы становятся более выраженными. Чаще наблюдаются дислексия и дисграфия. Дети испытывают сложности при адаптации к новым условиям и нередко страдают от дезадаптации и неврологических расстройств при смене жизненного стереотипа. Основные проблемы включают ограниченный кругозор, несформированность познавательных процессов и астенический синдром. В поведении характерны неустойчивость, конфликтность, затруднения в установлении контактов с взрослыми и сверстниками.

Мотивационный компонент психологической готовности у детей с ЗПР изучен недостаточно, однако выявлено, что у них часто отсутствует внутренняя позиция школьника — важное новообразование дошкольного возраста. В периоды возрастных кризисов у таких детей могут усиливаться психопатологические проявления

Степень выраженности этих изменений сильно варьируется — от едва заметных лёгких форм до устойчивых проявлений, требующих медико-педагогического вмешательства. В младшем школьном возрасте это часто приводит к поведенческим расстройствам и специфическим трудностям в обучении.

Для психологической готовности старших дошкольников важно сформировать предпосылки учебной деятельности, что способствует развитию активной позиции, самостоятельности, интереса к обучению и произвольному поведению. В процессе формирования общей способности к учению необходима помощь в освоении интеллектуальной деятельности и её ключевых компонентов: операционального, регуляционного и мотивационно-ориентировочного.

Успешное развитие этих навыков обеспечивается реализацией специальной коррекционной программы, соответствующей уровню интеллектуально-эмоциональной готовности к школе, включающей дидактические игры и игровые упражнения, а также высоким профессионализмом педагогов дошкольного учреждения. Лучшие результаты достигаются при начале работы как можно раньше.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

### **2.1 Диагностика и оценка готовности к школе детей с задержкой психического развития**

Исследование формирования психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению было проведено в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: изучение психолого-педагогической литературы и выбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе была проведена работа по изучению литературы, связанной с формированием психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе. Методики были подобраны с учетом возрастных особенностей и тематики исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента и последующая обработка результатов. Использовалась психодиагностика по методике определения готовности к школе «Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе» (автор — Л.А. Ясюкова). Результаты были обработаны, представлены в виде диаграмм и обобщены в таблицах. Были разработаны и реализованы программы по формированию готовности к обучению в школе для детей 5-7 лет с задержкой психического развития.

3. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, повторная диагностика, формулирование выводов и проверка гипотезы.

Диагностика готовности к систематическому обучению проводилась на базе филиала МАДОУ №2 «Родничок» – детский сад №11 «Золотой ключик» города Серова Свердловской области. В исследование включались 24 воспитанника в возрасте 6-7 лет. Группы формировались по принципу сопоставимости: 12 дошкольников с задержкой психического развития (9

мальчиков и 3 девочки) и 12 сверстников с нормативным развитием (6 мальчиков и 6 девочек). Применение комплексной диагностической программы обеспечивало оценку когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативно-речевых и личностных параметров, влияющих на успешность перехода к школьному обучению.

Групповой блок включал методы, направленные на изучение базовых познавательных функций. Тест Тулуз-Пьерона использовался для анализа концентрации, устойчивости и переключения внимания, а также психомоторного темпа. Фигурный материал предъявлялся в линейных рядах, что обеспечивало фиксацию темпа работы и качества выполнения. Гештальт-тест Бендер позволял выявлять уровень зрительно-моторной координации и качество восприятия формы, структуры и пространственных отношений. Прогрессивные матрицы Равена (серии А и В) применялись для оценки визуально-логических операций, включая способность к анализу аналогий и структурных зависимостей.

Индивидуальный блок ориентировался на детальную оценку речевого, когнитивного и эмоционального развития. Кратковременная речевая память определялась по количеству воспроизведённых слов, а зрительная — по объёму запоминаемых изображений. Интуитивные речевые операции (анализ-синтез, определение антонимов, выполнение словесных аналогий и классификаций) позволяли фиксировать сформированность понятийных отношений, уровень словарного развития и способность к вербальной логике. Произвольное владение речью оценивалось через задания на восстановление структуры фразы и установление семантических связей.

Наглядно-образные операции анализировались с помощью визуального анализа-синтеза, аналогий и классификаций, где выявлялись особенности выделения признаков, обобщения и переноса правил. Уровень абстрактного мышления устанавливался по результатам решения задач на функциональную противоположность, родовые признаки, определение длины слов и продолжение числовых последовательностей.

Эмоциональная сфера исследовалась тестом Тэммл-Дорки-Амен, направленным на выявление тревожности и эмоционального дискомфорта. Цветовой тест Люшера применялся для анализа эмоциональных установок, включая отношение к дому, детскому саду и предстоящей школьной среде. Дополнительно рассчитывались показатели СО и ВК, отражающие эмоциональную устойчивость и работоспособность.

На итоговом этапе данные интегрировались в укрупнённые показатели: внимание, зрительно-моторная координация, особенности мышления, состояние речевых процессов, память, эмоционально-волевая подготовленность и личностно-адаптационные качества. Комплексный подход позволил зафиксировать различия между группами и сформировать индивидуальные профили сильных и слабых сторон каждого ребёнка, что создаёт основу для дальнейшего построения коррекционно-развивающей работы.

Мы посчитали целесообразным провести сравнительный анализ уровня готовности к школьному обучению среди детей, имеющих задержку психического развития и нормальный ход развития.

Характеристика детей с отклонениями в развитии представлена в таблице 1.

Таблица 1- Характеристика детей с задержкой психического развития

№ п/п	Имя	Пол	Возраст	Диагноз	Соматическое состояние	Соц. условия в семье
1.	Макар	М	6,8	ЗПР	Удов.	Хорошие
2.	Максим	М	6,5	ЗПР	Удов.	Хорошие
3.	Максим	М	6,3	ЗПР	Удов.	Хорошие
4.	Павел	Ж	6,5	ЗПР	Удов.	Хорошие
5.	Виктория	Ж	7,0	ЗПР	Удов.	Удовлетворительные
6.	Леонид	М	6,6	ЗПР	Удов.	Хорошие
7.	Екатерина	Ж	6,7	ЗПР	Удов.	Хорошие
8.	Савелий	М	6,3	ЗПР	Удов.	Удовлетворительные
9.	Станислав	М	6,5	ЗПР	Удов.	Удовлетворительные
10.	Владимир	М	6,6	ЗПР	Удов.	Хорошие
11	Ксения	Ж.	6,6	ЗПР	Удов.	Хорошие
12	Олеся	Ж.	6,4	ЗПР	Удов.	Хорошие

Состав выборки отражает равномерное распределение дошкольников с задержкой психического развития по возрасту и полу, что позволяет объективно оценивать особенности группы. Возрастная категория варьируется в диапазоне 6,3-7,0 лет, при этом большинство детей находится ближе к нижней границе возрастного интервала (6,3-6,7 лет). Это подтверждает необходимость учета возрастных различий при интерпретации диагностических показателей, поскольку формирование школьной зрелости в этом периоде имеет высокую динамичность.

Гендерная структура характеризуется преобладанием мальчиков (7 учащихся), что согласуется с общими статистическими данными о более высокой частоте диагностирования ЗПР у мальчиков. Девочек в группе 5, что позволяет фиксировать межполовые различия, однако статистическая репрезентативность остаётся ограниченной.

Состояние здоровья у всех воспитанников определяется как удовлетворительное. Подобная однородность соматического статуса снижает влияние медицинских факторов на результаты диагностики, что делает выборку более корректной для анализа познавательных, эмоциональных и речевых характеристик, не усложнённых выраженными соматическими нарушениями.

Социальные условия варьируются от «хороших» до «удовлетворительных». У 8 детей условия оцениваются как хорошие, у 4 — как удовлетворительные. Наличие неоднородных социальных условий требует включения социально-педагогического анализа, поскольку влияние семейной среды выступает значимым фактором в развитии регуляторных, эмоциональных и коммуникативных функций. Дети, живущие в удовлетворительных условиях, потенциально могут проявлять более выраженные трудности адаптации, что необходимо учитывать при построении коррекционно-развивающей программы.

В целом таблица демонстрирует группу с относительно стабильными

соматическими характеристиками и умеренной вариативностью социальных условий, что создаёт благоприятные предпосылки для объективной оценки готовности к обучению. Возрастной и гендерный состав группы, а также умеренная неоднородность семейных условий формируют базу для сравнения индивидуальных профилей развития и определения факторов риска в структуре ЗПР.

Целью диагностики было выявление психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста, как с задержкой психического развития, так и без таковой. Результаты обработки представлены в таблицах, где перечислены все измеряемые показатели, в совокупности, характеризующие готовность ребенка к школе.

Таблица 2. Уровень развития произвольного внимания детей (Тулуз–Пьерон)

Уровень внимания	Группа ЗПР (n=12)	Группа нормы (n=12)
Высокий	0 детей (0%)	3 детей (25%)
Средний	3 детей (25%)	7 детей (58%)
Низкий	6 детей (50%)	2 детей (17%)
Очень низкий	3 детей (25%)	0 детей (0%)

В контексте анализа таблицы 2 прослеживается выраженный разрыв в развитии произвольного внимания у детей с ЗПР и их возрастных сверстников с нормативной траекторией когнитивного развития. Наблюдаемая структура распределения уровней внимания иллюстрирует различия в сформированности регуляторных механизмов, влияющих на устойчивость, концентрацию и способность контролировать выполняемую деятельность.

В образовательной среде группы нормы фиксируется преимущественное распределение высоких и средних уровней. Высокий уровень продемонстрирован 25% обучающихся (3 человека), средний - 58% (7 человек). Подобная конфигурация отражает более сформированный регуляторный компонент внимания, что подтверждается повышенной представленностью детей, способных поддерживать устойчивую концентрацию и эффективно переключать внимание в ходе учебных действий.

В группе ЗПР в педагогическом процессе преобладают низкие показатели: низкий уровень выявлен у 50% детей (6 человек), очень низкий - у 25% (3 человека). В совокупности результаты указывают на выраженные трудности регуляции внимания, проявляющиеся в снижении концентрации, нестабильности удержания задания и затруднениях при контроле деятельности. Вследствие этого учебная активность характеризуется замедленным темпом, повышенной утомляемостью и снижением точности выполнения действий.

По итогам оценки сформированности произвольного внимания противопоставление двух групп демонстрирует устойчивую закономерность: структура внимания детей нормы смещена в сторону средних и высоких значений, тогда как у детей с ЗПР доминируют низкие уровни. В конечном счёте выявленные различия подтверждают необходимость системной коррекционно-педагогической работы, включающей использование методик развития регуляторных функций, усиление индивидуализации образовательной программы и расширение практик поддержки внимания в учебной деятельности.

Таблица 3. Уровень зрительно-моторной координации (Бендер)

Зона	Характеристика	ЗПР (n=12)	Норма (n=12)
V	Очень высокий уровень	0	1
IV	Хороший уровень	2	6
III	Средний уровень	4	4
II	Сниженный уровень	4	1
I	Резко сниженный уровень	2	0

В рамках оценки уровня зрительно-моторной координации по методике Бендер выявлена выраженная разница между детьми с ЗПР и учащимися с нормативным развитием. По итогам анализа таблицы 3 распределение значений демонстрирует контраст в сформированности сенсомоторных функций, влияющих на успешность выполнения учебных заданий, требующих точных двигательных действий и зрительного контроля.

В образовательной среде группы нормы прослеживается смещение показателей в сторону высоких уровней: зона V зафиксирована у 1 ребёнка, зона IV - у 6 детей. Подобная структура отражает высокий уровень интеграции зрительных и моторных операций, обеспечивающих точность воспроизведения образцов и устойчивость графомоторных навыков.

В группе ЗПР картина распределений существенно иная: зоны II и I включают 4 и 2 ребёнка соответственно, что указывает на сниженный и резко сниженный уровень координации. Количество детей в зонах V и IV минимально (0 и 2 соответственно), что свидетельствует о дефицитах сенсомоторной организации. В ходе обучения подобные затруднения проявляются в нарушениях темпа письма, ошибках при копировании, низкой устойчивости линии и недостаточной точности движений.

По итогам анализа сопоставление двух групп демонстрирует систематическое смещение показателей детей с ЗПР в сторону сниженных уровней. В конечном счёте выявленные особенности подтверждают необходимость расширения комплекса коррекционно-педагогических методик, направленных на развитие графомоторной координации, укрепление зрительного анализа и совершенствование двигательного планирования в учебной деятельности.

Таблица 4. Линейное визуальное мышление (серия А)

Уровень	ЗПР	Норма
IV–V высокий	0	5
III средний	5	6
II низкий	5	1
I очень низкий	2	0

В ходе анализа таблицы 4 выявлена выраженная дифференциация уровней линейного визуального мышления у обучающихся с ЗПР и детей с нормативным развитием. Приведённая структура распределений отражает специфику формирования перцептивно-логических операций, связанных с

последовательной обработкой визуальной информации, выделением закономерностей и восстановлением логической структуры ряда.

В образовательной среде группы нормы преобладают высокие и средние уровни: зона IV–V отмечена у 5 учащихся, зона III - у 6 детей. Подобная конфигурация свидетельствует о достаточно сформированной способности удерживать последовательность элементов, анализировать визуальные закономерности и правильно воспроизводить логические связи между объектами.

В группе ЗПР зафиксировано равномерное смещение показателей в сторону низкого и среднего уровней: зона III включает 5 детей, зона II - также 5. Наличие 2 учащихся в зоне I подтверждает серьёзные затруднения при обработке линейных визуальных структур. В педагогическом процессе подобные особенности проявляются в ошибках при восприятии последовательностей, затруднениях при анализе образцов и нарушении целостного восприятия серийных элементов.

По итогам оценки распределений сопоставление двух групп демонстрирует устойчивое доминирование средне-высоких уровней у детей нормы и выраженное смещение в сторону сниженных уровней у обучающихся с ЗПР. В конечном счёте выявленные различия подтверждают необходимость применения комплекса коррекционно-развивающих методик, направленных на укрепление зрительно-логических операций, развитие способности к последовательному анализу и повышение качества обработки визуальных рядов.

Таблица 5. Структурное визуальное мышление (серия В)

Уровень	ЗПР	Норма
IV–V высокий	0	4
III средний	4	7
II низкий	6	1
I очень низкий	2	0

Анализ таблицы 5 демонстрирует выраженный разрыв в сформированности структурного визуального мышления у детей с ЗПР по сравнению с учащимися, развивающимися в границах возрастной нормы. Представленные распределения отражают уровень владения операциями анализа сложных визуальных конфигураций, способности выделять пространственные отношения и интегрировать отдельные элементы в целостную структуру.

В образовательной среде группы нормы фиксируется преобладание средне-высоких уровней. Зона IV–V отмечена у 4 детей, зона III - у 7 учащихся. Такой характер распределения свидетельствует о сформированных навыках структурирования визуальной информации, что обеспечивает успешность выполнения учебных заданий, требующих анализа пространственных соотношений и комплексных зрительных образов.

Группа ЗПР характеризуется смещением показателей в сторону низких уровней. Зона II включает 6 детей, зона I - 2 учащихся. Средний уровень представлен лишь у 4 детей, а высокие значения отсутствуют. Вследствие этого в учебной деятельности наблюдаются затруднения при интерпретации сложных схем, анализе пространственных отношений и воспроизведении структурных конфигураций. Подобные затруднения отражаются в нарушении точности графических действий, снижении качества планирования и недостаточной способности удерживать целостную структуру задания.

По итогам оценки выявлена устойчивая дифференциация: дети нормы чаще демонстрируют сформированность структурных компонентов визуального мышления, тогда как обучающиеся с ЗПР сосредоточены в диапазоне низких уровней. В конечном счёте результаты подтверждают необходимость системного применения коррекционно-педагогических методик, направленных на развитие пространственного анализа, укрепление зрительно-структурных операций и совершенствование навыков обработки сложных визуальных конфигураций.

Таблица 6. Уровень тревожности детей

Уровень тревожности	ЗПР	Норма
Низкая	1	6
Средняя	4	5
Повышенная	5	1
Высокая	2	0

Анализ таблицы 6 выявляет заметный контраст в распределении уровней тревожности у обучающихся с ЗПР по сравнению с детьми группы нормы. Структура показателей отражает специфику эмоционально-личностного развития, влияющую на динамику учебной деятельности, устойчивость мотивации и качество адаптации в образовательной среде.

В группе нормы преобладают низкие и средние уровни тревожности: низкий уровень зафиксирован у 6 детей, средний - у 5. Такая конфигурация указывает на сравнительно стабильное эмоциональное состояние, достаточный ресурс для включения в учебное взаимодействие и способность регулировать эмоциональные реакции в процессе выполнения заданий.

В группе ЗПР распределение значительно смещено в сторону повышенной тревожности. Повышенный уровень отмечен у 5 детей, высокий - у 2. Средний уровень зафиксирован у 4 детей, а низкий — лишь у одного ребенка. Подобная структура демонстрирует эмоциональную неустойчивость, затруднения при адаптации к учебным требованиям и склонность к переживанию напряжённости при решении учебных задач. В педагогическом процессе такие особенности формируют риск нарастания утомляемости, снижения работоспособности и возникновения эмоционально-стрессовых реакций.

По итогам оценки прослеживается устойчивая дифференциация эмоционального фона двух групп: дети нормы чаще характеризуются низкой или средней тревожностью, в то время как обучающиеся с ЗПР концентрируются в диапазоне повышенных значений. В конечном счёте выявленные различия подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы, направленной на развитие навыков эмоциональной

регуляции, снижение уровня тревожности и создание поддерживающей образовательной среды.

Таблица 7. Цветовой тест Люшера (эмоциональное состояние)

Показатель СО — настроение			Показатель ВК — энергетика		
Уровень	ЗПР	Норма	Уровень	ЗПР	Норма
II зона – отрицательное настроение	5	1	I – перевозбуждение	1	0
			II – компенсируемая усталость	6	3
III зона – норма	6	8	III – оптимальная работоспособность	5	8
IV зона – положительное настроение	1	3	IV – истощение	0	1

Анализ таблицы 7 отражает особенности эмоционального состояния детей с ЗПР и их сверстников группы нормы по двум параметрам: настроению (СО) и энергетическому состоянию (ВК). Структура распределений иллюстрирует специфику эмоционально-динамических характеристик, влияющих на адаптацию, мотивационную регуляцию и состояние работоспособности в образовательном процессе.

В показателе настроения у детей группы нормы преобладают значения в пределах III зоны, характеризующие стабильное эмоциональное состояние (8 детей). Положительное настроение отмечено у 3 учащихся, а отрицательное — лишь у 1. Такая конфигурация указывает на благоприятный эмоциональный фон, поддерживающий активность и устойчивость к учебным нагрузкам.

У детей с ЗПР наблюдается иная картина: отрицательное настроение фиксируется у 5 детей, состояние нормы - у 6, положительная зона представлена только 1 ребёнком. В педагогическом процессе подобные результаты отражают эмоциональную неустойчивость, повышенную чувствительность к стрессовым факторам и затруднения в поддержании оптимального эмоционального тонуса.

Показатель энергетики демонстрирует сходную дифференциацию. У группы нормы оптимальная работоспособность отмечена у 8 детей, компенсируемая усталость - у 3, истощение - у 1. Отсутствие случаев

перевозбуждения свидетельствует о сбалансированном энергетическом состоянии, достаточном для эффективного включения в учебную деятельность.

В группе ЗПР компенсируемая усталость присутствует у 6 детей, оптимальная работоспособность - у 5, перевозбуждение - у 1. Значения зоны истощения отсутствуют, однако доминирование утомления указывает на нестабильность энергетического ресурса и снижение устойчивости к продолжительным когнитивным нагрузкам.

По итогам анализа выявляется устойчивая дифференциация эмоционального и энергетического фона двух групп: дети нормы демонстрируют более высокий уровень эмоциональной стабильности и работоспособности, тогда как обучающиеся с ЗПР характеризуются смещением показателей в сторону отрицательных эмоциональных состояний и повышенной утомляемости. В конечном счёте выявленные различия подтверждают необходимость применения коррекционно-педагогических методик, направленных на стабилизацию эмоционального фона, развитие навыков саморегуляции и оптимизацию нагрузки в учебной среде.

Таблица 8. Уровень развития речевой памяти

Кол-во слов	Уровень	ЗПР	Норма
7-9	высокий	0	6
5-6	средний	4	5
3-4	низкий	6	1
0-2	очень низкий	2	0

Анализ таблицы 8 демонстрирует выраженный контраст в сформированности речевой памяти у детей с ЗПР по сравнению с обучающимися группы нормы. Представленные данные позволяют оценить степень развития вербального запоминания, играющего ключевую роль в усвоении учебного материала, формировании словарного запаса и устойчивости речевой деятельности.

В группе нормы преобладают высокие и средние уровни речевой памяти. Высокий уровень отмечен у 6 детей, средний - у 5 учащихся. Подобная структура отражает сформированный потенциал для удержания словесного материала, успешной переработки речевой информации и воспроизведения словесных последовательностей в условиях учебной деятельности.

В группе ЗПР показатели смещены в сторону сниженного уровня. Низкий уровень зафиксирован у 6 детей, очень низкий - у 2 учащихся. Средний уровень наблюдается лишь у 4 детей, а высокий отсутствует. Подобное распределение указывает на выраженные трудности при запоминании и воспроизведении словесного материала, снижении объёма кратковременной речевой памяти и ограниченной способности удерживать последовательность элементов. В образовательной среде такие особенности приводят к замедленному усвоению нового материала, увеличению количества ошибок при пересказе и снижению темпа речевой деятельности.

По итогам анализа выявляется устойчивое различие между детьми с ЗПР и учащимися группы нормы: у последней доминируют средне-высокие показатели речевой памяти, тогда как у обучающихся с ЗПР наблюдается концентрация в диапазоне низких значений. В конечном счёте результаты подчёркивают необходимость применения системы коррекционно-развивающих упражнений, направленных на укрепление речевого запоминания, расширение объёма кратковременной памяти и развитие устойчивости к речевым нагрузкам.

Таблица 9. Уровень зрительной памяти

Баллы	Уровень	ЗПР	Норма
13–16	высокий	1	7
9–12	средний	5	4
5–8	низкий	5	1
0–4	очень низкий	1	0

Анализ таблицы 9 выявляет заметную дифференциацию уровней зрительной памяти у обучающихся с ЗПР по сравнению с детьми,

развивающимися в границах возрастной нормы. Полученная структура распределений позволяет оценить сформированность процессов визуального запоминания, необходимых для успешного выполнения учебных действий, связанных с восприятием, удержанием и воспроизведением наглядной информации.

В группе нормы доминируют средне-высокие показатели. Высокий уровень зрительной памяти зафиксирован у 7 детей, средний - у 4. Подобная конфигурация характеризует устойчивость зрительных следов, способность к точному воспроизведению элементов образа и достаточный объём визуального удержания в условиях учебной деятельности.

В группе ЗПР наблюдается выраженное смещение распределений в сторону сниженных значений. Средний уровень отмечен у 5 детей, низкий - также у 5, а очень низкий - у 1 ребёнка. Высокий показатель выявлен лишь у одного обучающегося. В образовательной среде такая картина проявляется в затруднениях при запоминании форм, графических элементов и расположения деталей, что приводит к снижению точности выполнения визуально-графических заданий и трудностям при анализе наглядного материала.

По итогам оценки обнаружена устойчивая дифференциация: дети группы нормы демонстрируют более развитый уровень зрительной памяти, обеспечивающий качественную переработку визуальной информации, тогда как обучающиеся с ЗПР характеризуются преобладанием средне-низких показателей. В конечном счёте выявленные различия подтверждают необходимость применения коррекционно-педагогических методик, направленных на укрепление процессов визуального удержания, развитие наблюдательности и повышение точности зрительного воспроизведения.

Таблица 10. Суммарный уровень речевого развития

Уровень	ЗПР	Норма
Высокий	0	5
Средний	4	6
Низкий	6	1
Очень низкий	2	0

Анализ таблицы 10 демонстрирует существенную дифференциацию суммарного уровня речевого развития у детей с ЗПР по сравнению с обучающимися группы нормы. Представленная структура распределений отражает сформированность речевых компонентов, определяющих качество восприятия, продуцирования и переработки речевой информации в образовательной среде.

В группе нормы доминируют высокие и средние показатели: высокий уровень зафиксирован у 5 детей, средний - у 6. Подобная конфигурация свидетельствует о развитой системе речевых навыков, включающей способность к развернутому высказыванию, адекватное использование словаря, корректность грамматического оформления и устойчивость речевой регуляции в учебной деятельности.

Группа ЗПР характеризуется смещением распределений в сторону сниженных уровней. Низкий уровень отмечен у 6 детей, очень низкий - у 2, а средний представлен только у 4 учащихся. Высокий уровень отсутствует. Такое распределение указывает на системные трудности развития речевой функции: ограниченность словарного запаса, недостаточную сформированность грамматического оформления, затруднения при построении связной речи и снижение уровня речевой регуляции. В педагогическом процессе подобные особенности приводят к замедленному освоению учебного материала, увеличению количества речевых ошибок и снижению эффективности коммуникации.

По итогам анализа выявляется устойчивая дифференциация двух групп: обучающиеся группы нормы демонстрируют высокую степень сформированности речевых компонентов, тогда как дети с ЗПР преимущественно сосредоточены в диапазоне сниженных значений. В конечном счёте результаты подтверждают необходимость системной коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие связной

речи, расширение активного словаря, совершенствование грамматического строя и укрепление речевой регуляции в учебной деятельности.

Таблица 11. Уровень развития интуитивного визуального анализа

Уровень	ЗПР	Норма
Высокий (3–4 балла)	1	6
Средний (2 балла)	5	5
Низкий (0–1 балл)	6	1

Анализ таблицы 11 отражает выраженные различия в сформированности интуитивного визуального анализа у обучающихся с ЗПР и детей группы нормы. Представленные значения позволяют оценить способность быстро и без предварительного рассуждения распознавать визуальные закономерности, выделять существенные признаки и интегрировать их в целостный образ, что имеет прямое отношение к успешности выполнения наглядно-аналитических заданий в образовательной среде.

В группе нормы доминируют высокие показатели: высокий уровень зафиксирован у 6 детей, средний - у 5. Подобная структура указывает на сформированную способность гибко реагировать на визуальные стимулы, быстро определять значимые элементы и удерживать целостное представление о наблюдаемой структуре. В учебном процессе такая характеристика способствует успешному выполнению заданий, связанных с анализом образцов, классификацией объектов и интерпретацией наглядной информации.

Группа ЗПР демонстрирует иное распределение: низкий уровень отмечен у 6 детей, средний - у 5, а высокий - только у одного учащегося. Это указывает на выраженные затруднения при спонтанном анализе визуального материала, снижение точности выделения ключевых признаков и недостаточную сформированность механизмов визуальной интуиции. В педагогическом процессе такие особенности приводят к замедленному восприятию сложных образов, повышению количества ошибок при анализе и затруднениям в выполнении наглядно-логических операций.

По итогам оценки прослеживается устойчивая дифференциация: дети группы нормы демонстрируют сформированную структуру интуитивного визуального анализа, тогда как обучающиеся с ЗПР сосредоточены в диапазоне средне-низких уровней. В конечном счёте результаты подтверждают потребность в целенаправленном использовании коррекционных методик, ориентированных на развитие наглядного анализа, увеличение скорости переработки визуального материала и укрепление способности выделять ключевые признаки в условиях ограниченного времени.

Таблица 12. Уровень развития визуально-логических аналогий

Уровень	ЗПР	Норма
Высокий (6–8)	0	5
Средний (4–5)	4	6
Низкий (0–3)	8	1

Анализ таблицы 12 отражает существенные различия в сформированности визуально-логических аналогий между детьми с ЗПР и участниками группы нормы. Данный показатель характеризует способность устанавливать структурные соответствия между визуальными объектами, выявлять логические соотношения и переносить обнаруженные закономерности на новые задания. Указанные компетенции критически важны для освоения учебных программ, включающих моделирование, классификацию и решение задач с опорой на наглядный материал.

В группе нормы наблюдается выраженная концентрация результатов в диапазоне средне-высоких уровней: высокий уровень зафиксирован у 5 учащихся, средний - у 6. Подобное распределение демонстрирует устойчивое владение операциями сравнения, выделения существенных признаков и построения логических аналогий. Указанные навыки формируют основу для успешного выполнения учебных действий, связанных с анализом схем, таблиц и визуальных моделей.

Группа ЗПР характеризуется иной структурой показателей: низкий уровень обнаружен у 8 детей, средний - у 4, а высокий уровень не представлен.

Соотношение уровней свидетельствует о недостаточной сформированности механизмов зрительно-логического сопоставления, сниженной способности устанавливать причинно-структурные связи и ограниченных возможностях переноса логических принципов на новые визуальные ситуации. В педагогическом процессе подобные особенности приводят к затруднениям при выполнении задач, требующих анализа образцов, распознавания закономерностей и понимания структурных преобразований.

По итогам анализа выявляется устойчивая межгрупповая дифференциация: дети нормы демонстрируют сформированную способность к визуально-логическому обобщению, тогда как дети с ЗПР преимущественно находятся в зоне низких показателей. На этой основе обосновывается необходимость включения в образовательные программы специализированных упражнений, направленных на развитие логико-визуального анализа, усиление навыков структурирования информации и повышение точности распознавания закономерностей в наглядных заданиях.

Таблица 13. Уровень развития визуального обобщения

Уровень	ЗПР	Норма
Высокий (3–4)	1	7
Средний (2)	4	4
Низкий (0–1)	7	1

Оценка данных таблицы 13 выявляет выраженные различия в сформированности визуального обобщения у детей с ЗПР и участников группы нормы. Данный показатель отражает способность выделять существенные признаки объектов, проводить категориальное объединение и использовать операции наглядно-образного анализа при решении познавательных задач. Подобные умения обеспечивают успешное выполнение учебных действий, включающих моделирование, классификацию и систематизацию визуальных стимулов.

В группе нормы наблюдается концентрация результатов в зоне средне-высоких значений: высокий уровень продемонстрировали 7 участников,

средний - 4. Данное распределение свидетельствует о развитой способности к выделению структурных связей между объектами, устойчивому владению операциями группировки и адекватному использованию обобщающих категорий. Сформированность указанных навыков способствует эффективному усвоению учебного материала, требующего анализа образцов, понимания классификационных схем и установления родо-видовых отношений.

Группа ЗПР демонстрирует существенно иную картину: высокий уровень выявлен у 1 ребёнка, средний - у 4, при этом низкий уровень зарегистрирован у 7 участников. Подобная динамика указывает на ограниченность механизмов визуального анализа, трудности в выделении существенных признаков и недостаточную сформированность операций категориального объединения. В образовательной среде эти особенности проявляются в затруднениях при выполнении заданий, предполагающих обобщение визуального материала, понимание смысловых группировок и классификацию объектов по заданным критериям.

Сопоставление двух групп подтверждает устойчивую межгрупповую дифференциацию: дети нормы характеризуются развитой системой визуального обобщения, тогда как большинство участников группы ЗПР сосредоточено в зоне низких показателей. На этой основе формируется необходимость применения коррекционно-педагогических технологий, ориентированных на развитие операций анализа, выделения существенных признаков и постепенного формирования навыков визуальной категоризации.

Таблица 14. Уровень развития абстрактного мышления

Уровень	ЗПР	Норма
Высокий (3–4)	0	6
Средний (2)	4	5
Низкий (0–1)	8	1

Анализ таблицы 14 выявляет устойчивые различия в сформированности абстрактного мышления между детьми с ЗПР и участниками группы нормы.

Указанный показатель характеризует способность к оперированию обобщёнными понятиями, установлению логических взаимосвязей и использованию отвлечённых моделей при решении учебных задач. Данный компонент мыслительной деятельности играет ключевую роль в освоении теоретического материала, понимании причинно-следственных отношений и выполнении операций мысленного преобразования.

Группа нормы демонстрирует преимущественно высокие и средние значения: высокий уровень определён у 6 детей, средний — у 5. Подобная структура результатов свидетельствует о сформированной способности к понятийной обработке информации, адекватному использованию обобщающих схем и устойчивости логических действий, что создаёт благоприятные условия для успешного освоения учебных предметов, включающих анализ абстрактных моделей и классификационных систем.

Группа ЗПР характеризуется смещением результатов в сторону низких значений: высокий уровень отсутствует, средний определён у 4 участников, а низкий — у 8. Указанное распределение демонстрирует выраженные трудности в выполнении операций абстрагирования, ограниченность в выделении существенных характеристик и недостаточную развитость понятийных структур. В образовательной среде подобные особенности проявляются в затруднениях при выполнении заданий, связанных с использованием логических конструкций, пониманием причинных связей и анализом учебных моделей, требующих высокого уровня обобщения.

Сопоставление результатов подтверждает устойчивую межгрупповую дифференциацию: дети с нормативным развитием демонстрируют сформированную систему абстрактно-логических операций, тогда как значительная часть детей с ЗПР сохраняет зависимость от наглядного материала и испытывает затруднения при переходе к понятийным уровням анализа. На этой основе формируется необходимость применения педагогических технологий, направленных на постепенное развитие операций

абстрагирования, формирование логических связей и тренировку понятийных обобщений.

Интегральная оценка результатов, представленных в таблицах 2–14, демонстрирует устойчивую и многоуровневую дифференциацию между детьми с ЗПР и участниками группы нормы. Комплекс данных отражает системные особенности когнитивной, эмоционально-волевой и перцептивной сфер, которые формируют характер познавательной деятельности и определяют успешность учебного процесса.

На уровне регуляции внимания фиксируется смещение профиля детей ЗПР в сторону низких и очень низких значений, что указывает на нестабильность произвольного контроля, затруднения в удержании задачи и сниженный уровень концентрации. Аналогичная тенденция прослеживается в показателях зрительно-моторной координации, визуального анализа, линейного и структурного мышления: группа нормы демонстрирует преимущественно средние и высокие уровни, тогда как дети ЗПР концентрируются в низких диапазонах. Подобная структура отображает ограниченность операций анализа, сопоставления и выявления закономерностей, а также недостаточную сформированность процессов визуальной переработки информации.

Профиль речевой и зрительной памяти указывает на выраженные дефициты в группе ЗПР: значительная часть детей показывает низкие результаты, что обуславливает трудности при освоении учебного материала, требующего последовательного запоминания, воспроизведения и интеграции смысловых элементов. Суммарный уровень речевого развития также демонстрирует устойчивое расхождение: дети нормы располагаются в зоне средних и высоких значений, тогда как группа ЗПР смещена к низким уровням. Данный факт подтверждает наличие комплексных ограничений, затрагивающих понятийную, лексико-грамматическую и аналитическую составляющие речевой деятельности.

Эмоциональный профиль, полученный с помощью цветового теста Люшера, характеризуется повышенной тревожностью, большей выраженностью утомляемости и сниженной энергетической устойчивостью у детей ЗПР. Указанные особенности создают дополнительную нагрузку на когнитивную систему и снижают эффективность выполнения учебных задач.

Блок показателей, отражающих развитие логико-визуальных операций (анalogии, обобщение, абстрактное мышление), выявляет наиболее значимые различия: дети нормы демонстрируют развитую систему логических действий, тогда как группа ЗПР преимущественно располагается в зоне низких уровней. Данная закономерность подтверждает наличие дефицитов в сфере понятийного, обобщающего и аналитического мышления.

Совокупность результатов формирует целостную картину: дети с ЗПР характеризуются системным снижением показателей в ключевых когнитивных доменах, определяющих успешность учебной деятельности. Межгрупповая разница носит устойчивый и многофакторный характер, затрагивая внимание, память, мышление, зрительно-пространственные и эмоционально-волевые функции. На основе анализа обосновывается необходимость включения в образовательный процесс комплексных коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование регуляторных механизмов, развитие логико-визуальных операций, повышение работоспособности и укрепление эмоциональной стабильности.

## **2.2. Содержание и специфика коррекционно-педагогической программы по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению**

Следующим этапом было составление программы «по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению», целью

которой является формирование готовности к школьному обучению и положительного отношения к школе.

С учетом полученных на начальном этапе результатов были определены ключевые направления для коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития:

- развитие речи и словарного запаса через знакомство с предметами и явлениями окружающего мира;

-способствование формированию навыков общения, установлению контакта со сверстниками, а также умению проявлять взаимное внимание и уважение;

-развитие мотивации детей и способствование формированию произвольной регуляции их деятельности, поведения, эмоций и чувств;

-стимулирование познавательной активности и целенаправленное развитие всех психических процессов (мышление, внимание, память, воображение, восприятие);

- формирование соответствующих возрасту навыков игровой деятельности, театрализованной деятельности (обучение играм по правилам и сюжетно-ролевым играм, играм-драматизации и т.д.) а также элементы учебной деятельности. Для достижения этих целей был разработан совместно с психологом проект коррекционно-развивающей работы с детьми, представленный в таблице 15

Таблица 15 - Направления коррекционно-развивающей работы

Направления коррекционно-развивающей работы	Задачи	Формы и методы	Содержание
Развитие познавательной мотивации.	Развитие интереса к учебным заданиям, продуктивным видам деятельности; формирование положительного отношения к познавательной деятельности.	Занятия, экскурсии, игры.	Кинезиологические упражнения, игры, упражнения: «Кто знает – продолжает», «Кто найдет, тот возьмет», «Что

Развитие учебно-значимых качеств.	Развитие умения принимать учебную задачу, желания ее выполнять; планирование, контроль и оценка собственной деятельности.	Занятия, игры, упражнения.	изменилось?», «Повтори узор», «ЭВМ», «Снежный ком»
Развитие внимания, самоконтроля саморегуляции деятельности.	Развитие свойств внимания, ориентировки в задании; обучение самоконтролю, сравнению полученного результата с образцом; развитие способности к речевому опосредованию, выполнению задания по правилам.	Занятия, игры, упражнения, продуктивные виды деятельности	развивающие упражнения: «Кто знает – продолжает», «ЭВМ», «Что изменилось?» «Фигуры из палочек», «Представь себе...», «Чудесный мешок», «Найди связь или что общего?», «Подбери ключи», «Не ошибись», «Кому что нужно?», «Геометрический мостик»
Развитие мыслительной деятельности.	Стимулирование мыслительной активности, развитие мыслительных операций, способности к логическому рассуждению.	Занятия, экскурсии, игры, упражнения.	«Без чего не бывает?», «Что сначала, что потом», «Что изменилось?», «Запомни и выполни», «Представь себе...», «Подбери ключ», «Фигуры из палочек», «Звук заблудился», «Словесное дерево»
Развитие речи	Обогащение словарного запаса, развитие способности к речевому опосредованию и развёрнутому проговариванию действий. Осуществляется в рамках работы по всем вышеуказанным направлениям.	Упражнения, игры, занятия.	«Что за звук?», «Угадай, кто ты?», «Кто больше знает?», «Пексесо», «Фигуры из палочек», «Веселый зоопарк», «Хитрые картинки», «Фокусники», «Пуговицы»
Формирование общей способности к обучению.	Развитие устойчивого положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности и учебно-важных качеств.	Игровые ситуации, развивающие игры и упражнения	

Такая коррекционно-развивающая фронтальная работа, направленная

на активизацию познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, укрепление общих движений и мелкой моторики, позволяет компенсировать отставание в речевом развитии детей и подготовить их к поступлению в общеобразовательную школу.

Структура программы:

Данная программа предусмотрена для работы с детьми с задержкой психического развития по формированию готовности к школьному обучению.

Объем программы рассчитан на 3 месяца. Всего 12 занятий при частоте встреч – 1 раз в неделю. При необходимости некоторые упражнения можно повторять. Продолжительность одного занятия – от 25 до 30 минут.

Занятия должны стать одним из эффективных средств развития навыков анализа, сравнения, обобщения, активизации словарного запаса, формирования связной речи, графомоторных навыков.

При изучении каждой темы в программе важно обеспечить взаимосвязь следующих видов деятельности: непосредственных наблюдений за объектами и явлениями, предметно-практической работы детей (включающей манипуляции с предметами или их изображениями для выявления свойств, качеств и отличительных признаков) и дидактических игр (настольно-печатных, словесных и с игрушками). Словесные дидактические игры, такие как «Угадай по описанию», помогают ребенку услышать от педагога образец описания предмета, что способствует не только формированию четких представлений о нем, но и обогащению словаря детей.

Кроме того, интеграция театрализованной деятельности в данный процесс может значительно обогатить опыт обучающихся. Через ролевые игры и театрализованные представления дети не только развивают свою речь и творческие способности, но и учатся взаимодействовать друг с другом, что создает благоприятную атмосферу для социализации и эмоционального развития. Взаимосвязь всех этих видов деятельности обеспечивает комплексный подход к обучению и способствует глубокому усвоению материала.

Правильная организация деятельности для детей шестого-седьмого года жизни заключается в том, чтобы, основываясь на игре, постепенно приводить их к выполнению учебных заданий. С увеличением познавательных интересов детей и их освоением элементов учебной деятельности необходимо снижать долю игрового метода обучения.

С учетом высокой импульсивности и неорганизованности детей с задержкой психического развития, а также их неустойчивости внимания, мы в первую очередь обучали их внимательному восприятию задания. Мы прилагали усилия для того, чтобы дети учились анализировать задание и планировать его выполнение. Для этого использовались подгрупповые занятия, где одной из главных задач было обучение детей навыкам планирования и самоконтроля.

Чтобы ребенок чему-то научился, важно учитывать его зону ближайшего развития. При выполнении заданий сначала мы подробно обговаривали их, убеждаясь, что ребенок нас услышал. Если возникали сложности, мы выполняли задание вместе, а как только замечали уверенность у ребенка, предлагали ему справляться самостоятельно (например, обводили фигуру по контуру вместе). Словесный анализ работы помогал детям адекватно оценивать собственные усилия.

При необходимости для уточнения и правильного оформления задания привлекались другие дети. Работа над формированием самоконтроля у детей в процессе выполнения заданий продолжалась до тех пор, пока они не овладели этими навыками. Дети должны были научиться не только запоминать и понимать задания (задавать вопросы о непонятном), но и самостоятельно проверять себя, опираясь на алгоритм: что нужно сделать и какие правила соблюдать для выполнения задания.

Параллельно велись занятия по формированию умения ставить собственные цели и развивать самоконтроль, который является важным компонентом учебной деятельности и играет не меньшую роль в обучении, чем усвоение знаний и умений.

Для развития внимания мы использовали игры и упражнения, способствующие концентрации, переключаемости и объему внимания. Коррекционные задания служили средством для развития не только свойств внимания, но и навыков самоконтроля; детям предлагались задания коррективного типа.

Для улучшения навыков сосредоточенности и устойчивости внимания применялись упражнения, такие как поиск путей в простых лабиринтах, графические диктанты для выявления закономерностей, составление простых узоров из карточек по образцу, а также игры «Наоборот» и «Найди ошибку»

Специально организованные занятия физкультурой способствуют развитию крупной моторики у детей, улучшая координацию движений. Важно, чтобы при работе с детьми с задержкой развития создавался благоприятный психологический климат в группе во время занятий, исключались крики и строгие наказания, а также соблюдалась системность.

Закрепление и расширение знаний, полученных на занятиях, должно происходить через сюжетно-ролевую игру, организуемую воспитателем в свободное время. Театрализованная деятельность также играет значительную роль в этом процессе, позволяя детям развивать воображение и эмоциональную сферу, а также закреплять знания в игровой форме.

За время реализации нашей программы мы разработали рекомендации для родителей, так как совместная работа с ними дает лучшие результаты. Эти рекомендации включают следующее: психологическая готовность к школьному обучению предполагает многокомпонентное образование, где важную роль играют родители, как первые и самые значимые воспитатели.

Детям дошкольного возраста присущи огромные возможности для развития и познания. У них заложен инстинкт исследования мира, и родителям стоит помочь детям с задержкой развития реализовать их потенциал. Не жалейте времени — оно окупится. Ваш ребенок переступит порог школы с уверенностью, а учёба станет для него радостью, а не обязанностью.

Чтобы ваши усилия были эффективными, воспользуйтесь следующими

советами:

1. Создайте благоприятную обучающую среду: обеспечьте ребенку комфортное и спокойное место для занятий, где он сможет сосредоточиться. Используйте яркие и интересные материалы, которые будут привлекать его внимание.

2. Играйте в развивающие игры: игры — отличный способ развивать познавательные процессы. Используйте настольные игры, головоломки, конструкторы и другие обучающие игры, которые способствуют развитию логического мышления, памяти и внимания.

3. Стимулируйте любопытство: поощряйте ребенка задавать вопросы и исследовать окружающий мир. Обсуждайте с ним различные темы, проводите эксперименты и исследовательские игры.

4. Чтение книг: читайте ребенку разнообразные книги, обсуждайте прочитанные истории, задавайте вопросы о персонажах и событиях. Это поможет развивать воображение, речь и когнитивные навыки.

5. Используйте визуальные материалы: учебные пособия, картинки, схемы и таблицы могут помочь объяснить сложные концепции. Визуальная информация лучше усваивается и делает обучение более увлекательным.

6. Систематичность и последовательность: создайте расписание занятий, включающее разные активности. Это поможет ребенку привыкнуть к структуре и развить навыки саморегуляции.

7. Поощряйте самостоятельность: предоставляйте ребенку возможность принимать небольшие решения и выполнять задачи самостоятельно. Это развивает уверенность в себе и внимание.

8. Работа над вниманием и памятью: используйте упражнения на развитие памяти, такие как «Найди пару» или игры на запоминание. Это поможет улучшить когнитивные функции.

9. Эмоциональная поддержка: обеспечьте эмоциональную поддержку, хвалите ребенка за достижения, даже самые маленькие. Это поможет ему чувствовать себя уверенно и мотивированно.

10. Сотрудничество с педагогами: работайте вместе с педагогами и специалистами, чтобы узнать о методах и приёмах, которые могут помочь вашему ребенку. Обсуждайте его прогресс и вносите коррективы в обучение при необходимости.

Эти рекомендации помогут вам создать оптимальные условия для развития познавательных процессов у детей с ЗПР и подготовить их к успешному обучению в школе.

### **2.3. Определение эффективности коррекционно-педагогической программы по коррекции и развитию познавательных процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития**

После реализации программы по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития было проведено повторное диагностирование детей. Методики контрольного обследования использовались те же, что и на констатирующем этапе обследования.

Таблица 16. Произвольное внимание (Тулуз–Пьерон)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	0	2	3	5
Средний	3	6	7	6
Низкий	6	3	2	1
Очень низкий	3	1	0	0

Сопоставление констатирующего и контрольного этапов демонстрирует выраженную положительную динамику развития произвольного внимания как у детей с ЗПР, так и в группе нормы. Представленные данные позволяют оценить эффективность коррекционно-педагогического воздействия, направленного на укрепление механизмов концентрации, переключения и устойчивого контроля внимания.

В группе ЗПР фиксируется заметное перераспределение уровней: высокий уровень внимания, отсутствовавший на констатирующем этапе, выявлен у 2 участников. Количество детей со средним уровнем увеличено с 3 до 6, что отражает расширение зоны функционально приемлемой регуляции внимания. Показатели низких уровней снижены вдвое (с 6 до 3), а очень низкий уровень отмечен лишь у одного ребёнка. Данная динамика указывает на повышение устойчивости внимания, улучшение способности удерживать задачу и увеличение точности выполнения требующих самоконтроля операций.

В группе нормы также прослеживается укрепление когнитивных показателей: высокий уровень увеличен с 3 до 5, средний показатель остаётся стабильно высоким (6 участников), а низкие уровни снижены до минимального значения (1 ребёнок). Структура результатов демонстрирует дальнейшее развитие механизмов визуальной переработки информации и усиление произвольного контроля, что соответствует возрастным возможностям и подтверждает успешность применённой программы.

Сравнение двух групп позволяет выявить общую тенденцию: наблюдается повышение высоких и средних уровней внимания и одновременное сокращение зоны низких значений. У детей с ЗПР динамика выражена более отчётливо, что свидетельствует о значительном компенсаторном ресурсе при целенаправленном педагогическом воздействии. Полученные данные подтверждают эффективность программы, ориентированной на развитие регуляторных функций, а также демонстрируют её результативность в условиях разнообразных когнитивных возможностей.

Таблица 17. Зрительно-моторная координация (Гештальт-тест Бендер)

Зона	Характеристика	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
V	Очень высокий	0	1	1	2
IV	Хороший	2	4	6	7
III	Средний	4	5	4	3
II	Сниженный	4	2	1	0
I	Резко сниженный	2	0	0	0

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов демонстрирует выраженное улучшение зрительно-моторной координации у детей обеих групп, при этом наибольшая динамика фиксируется у участников с ЗПР. Показатели отражают степень согласованности зрительного восприятия и моторного действия, определяющую успешность графических, конструктивных и учебно-практических операций.

Для группы ЗПР характерно существенное смещение распределения уровней вверх. В зоне очень высокого уровня на контрольном этапе зафиксирован 1 участник, тогда как на констатирующем этапе этот показатель отсутствовал. Количество детей с хорошим уровнем увеличено вдвое (с 2 до 4), а зона среднего уровня расширена до 5 участников. Одновременно наблюдается резкое сокращение сниженных показателей: уровень II уменьшён с 4 до 2, резко сниженный уровень отсутствует. Подобная динамика указывает на значительное укрепление механизмов сенсомоторной интеграции и повышение точности воспроизведения зрительных образов.

У детей нормы также фиксируется позитивная, хотя менее выраженная динамика. Уровень V повышен с 1 до 2, зона хорошего уровня расширена с 6 до 7. Средний уровень демонстрирует небольшое снижение (с 4 до 3), что отражает перераспределение в сторону более высоких показателей. Сниженные уровни устранены полностью, что соответствует закономерному возрастному усилению моторной точности и визуально-пространственной координации.

В межгрупповом сравнении отчётливо прослеживается общий сдвиг вверх по уровневой шкале: увеличение доли высоких и хороших показателей сопровождается сокращением сниженных уровней у всех участников. Наиболее выраженная динамика характерна для детей с ЗПР, что свидетельствует о благоприятном влиянии коррекционно-развивающей программы на механизмы зрительно-моторной организации.

Комплекс изменений подтверждает эффективность педагогических методов, направленных на развитие сенсомоторной координации, совершенствование зрительного анализа и повышение точности графических действий, что играет ключевую роль в успешном освоении учебного материала.

Таблица 18. Матрицы Равена — серия А (линейное визуальное мышление)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
IV–V — высокий	0	1	5	7
III — средний	5	7	6	5
II — низкий	5	3	1	0
I — очень низкий	2	1	0	0

Анализ результатов матриц Равена серии А показывает выраженную позитивную динамику развития линейного визуального мышления у обеих групп, при этом наиболее существенные изменения выявлены у детей с ЗПР. Данный диагностический показатель отражает способность выявлять закономерности в структуре визуальных последовательностей, устанавливать логические связи и осуществлять перенос принципов организации элементов в условиях возрастающей сложности.

В группе ЗПР отмечается структурный сдвиг в сторону более высоких уровней. Высокий уровень, отсутствовавший на констатирующем этапе, зафиксирован у 1 участника, а зона среднего уровня расширена с 5 до 7 детей. Снижение доли низких уровней (с 5 до 3) и сокращение очень низкого уровня до минимального значения (1 участник) свидетельствуют о развитии операций визуального анализа, усилении способности к последовательному сопоставлению элементов и повышении точности выполнения логических преобразований.

У детей нормы динамика проявляется в укреплении высоких результатов: показатель высокого уровня увеличен с 5 до 7 участников. Средний уровень демонстрирует незначительное уменьшение (с 6 до 5), что

отражает перераспределение в сторону высоких показателей. Низкие и очень низкие уровни устранены полностью, что соответствует возрастному совершенствованию зрительно-логических операций и повышению когнитивной гибкости.

Сопоставление групп подтверждает общую тенденцию к повышению эффективности переработки визуальных последовательностей, укреплению логических операций и снижению числа ошибок при анализе структурных закономерностей. Дети с ЗПР демонстрируют отчётливую положительную динамику, что указывает на высокую чувствительность линейного визуального мышления к целенаправленному коррекционно-педагогическому воздействию.

В совокупности изменения подтверждают результативность программы, ориентированной на развитие визуально-аналитической деятельности, формирование операций последовательного анализа и укрепление навыков зрительной логической структуризации.

Таблица 19. Матрицы Равена — серия В (структурное визуальное мышление)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
IV–V — высокий	0	1	4	6
III — средний	4	6	7	6
II — низкий	6	4	1	0
I — очень низкий	2	1	0	0

Результаты серии В матриц Равена демонстрируют позитивную динамику развития структурного визуального мышления у детей обеих групп, что отражает усиление способности устанавливать сложные пространственно-логические связи, анализировать конфигурации и выявлять скрытые принципы структурной организации фигур.

У детей с ЗПР отмечается заметное повышение уровня сформированности данного вида мышления. Высокий уровень, отсутствовавший на констатирующем этапе, выявлен у одного участника. Число детей со средним уровнем увеличено с 4 до 6, что свидетельствует о

прогрессирующем укреплении операций анализа целостных структур и способности учитывать взаимное расположение элементов. Доля низких уровней снижена с 6 до 4, а показатель очень низкого уровня уменьшён с 2 до 1. Данная динамика указывает на повышение аналитической точности, улучшение пространственной интеграции элементов и сокращение ошибок при реконструкции закономерностей.

Группа нормы демонстрирует закономерный переход к более высоким показателям: высокий уровень увеличен с 4 до 6 участников, что отражает усиление способности к комплексному структурному анализу визуальных систем. Средний уровень занимает стабильные позиции (7 → 6), перераспределяясь в сторону высокого. Низкие уровни устранены полностью, что соответствует возрастной норме и отражает высокий уровень зрелости операций зрительной логической систематизации.

Межгрупповое сравнение выявляет общую тенденцию укрепления структурного визуального мышления: увеличение доли высоких и средних уровней сопровождается сокращением низких показателей. Наиболее выраженная динамика отмечена у детей с ЗПР, что подтверждает эффективность коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование навыков анализа структурных зависимостей, синтеза пространственных элементов и оперирования сложными визуальными моделями.

Общие изменения свидетельствуют об усилении способности оперировать структурными признаками, распознавать закономерности и выполнять аналитические преобразования, что является ключевым компонентом интеллектуального развития и предпосылкой успешного усвоения учебного материала.

Таблица 20. Тревожность (Тэммл–Дорки–Амен)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Низкая	1	3	6	8
Средняя	4	6	5	4

Повышенная	5	3	1	0
Высокая	2	0	0	0

Данные таблицы отражают выраженную положительную динамику эмоционального состояния детей обеих групп, при этом наиболее заметное снижение тревожности фиксируется у детей с ЗПР. Показатели позволяют оценить эффективность программы, направленной на снижение эмоционального напряжения и развитие навыков эмоциональной саморегуляции.

В группе ЗПР наблюдается отчётливое перераспределение уровней тревожности в сторону менее выраженных форм эмоционального неблагополучия.

Низкий уровень тревожности увеличен с 1 до 3 участников, что указывает на усиление эмоциональной устойчивости.

Средний уровень показывает рост (4 → 6), отражая сглаживание эмоциональных реакций и снижение интенсивности тревожных проявлений.

Повышенная тревожность уменьшена почти вдвое (5 → 3),

Высокая тревожность устранена полностью (2 → 0).

Такая динамика свидетельствует о снижении эмоционального напряжения, уменьшении ситуационной тревожности и улучшении общего психологического состояния детей с ЗПР.

У детей нормы также прослеживается положительная динамика:

- количество детей с низкой тревожностью увеличено с 6 до 8;
- средний уровень демонстрирует умеренное снижение (5 → 4), что отражает переход части детей в зону эмоционального комфорта;
- повышенная тревожность полностью исчезает (1 → 0);
- высокая тревожность отсутствует на обоих этапах.

Такие результаты соответствуют возрастной норме и демонстрируют усиление эмоциональной стабильности в условиях поддерживающей педагогической среды.

Обе группы демонстрируют положительную динамику, однако:

- у детей с ЗПР улучшения выражены сильнее,
- наблюдается сглаживание диспропорций между группами,
- исчезновение высокой тревожности и уменьшение повышенной

свидетельствуют о благоприятном влиянии программы на эмоциональную сферу.

Полученные изменения подтверждают, что:

- коррекционно-развивающая программа способствует снижению тревожности,
- усиливается эмоциональная устойчивость и адаптация к учебным ситуациям,
- дети с ЗПР демонстрируют значительный потенциал эмоциональной компенсации при целенаправленном педагогическом воздействии.

Такая динамика является значимым показателем эффективности работы, направленной на формирование позитивного эмоционального состояния, снижение внутреннего напряжения и улучшение психологического благополучия.

Таблица 21. Цветовой тест Люшера — настроение (СО)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
II зона — отрицательное	5	2	1	0
III зона — норма	6	8	8	8
IV зона — положительное	1	2	3	4

Таблица отражает динамику эмоционального состояния детей, выраженного через показатель СО (настроение) в цветовом тесте Люшера. Оценка проводится по трём зонам: отрицательное эмоциональное состояние, нормативное настроение и положительный эмоциональный фон. Данные позволяют выявить изменения эмоциональной стабильности и общего настроения детей в ходе коррекционно-развивающей работы.

В группе детей с задержкой психического развития фиксируется явное улучшение эмоционального состояния.

Отрицательная зона уменьшилась более чем в два раза ( $5 \rightarrow 2$ ), что свидетельствует об ослаблении выраженного эмоционального дискомфорта.

Нормативное настроение увеличено с 6 до 8 детей, что указывает на стабилизацию эмоционального фона и снижение эпизодов негативных переживаний.

Положительное настроение также демонстрирует рост ( $1 \rightarrow 2$ ), что отражает усиление позитивного восприятия деятельности и взаимодействия.

Такая динамика подтверждает эффективность программы в части эмоциональной поддержки: дети ощущают меньше напряжения, становятся более спокойными и позитивно настроенными.

У детей с нормативным развитием изменения также характеризуются позитивной направленностью, хотя и выражены умереннее.

Зона отрицательного настроения сокращена с 1 до 0 участников.

Нормативное настроение остаётся стабильным ( $8 \rightarrow 8$ ), что отражает устойчивую эмоциональную гармонию.

Положительное настроение увеличено ( $3 \rightarrow 4$ ), что свидетельствует о повышении уверенности, активности и внутренней комфортности.

Группа нормы изначально демонстрировала благоприятный фон, а полученные изменения усиливают общее эмоциональное благополучие.

Сравнение данных показывает:

- обе группы демонстрируют улучшение настроения;
- более существенные изменения фиксируются у детей с ЗПР, что типично для коррекционно-развивающей работы;
- разрыв между группами снижается за счёт роста нормативного и позитивного настроения у детей с ЗПР;
- эмоциональное состояние детей нормы остаётся стабильно благоприятным, без признаков регресса.

Результаты подтверждают:

- программа способствует улучшению эмоционального самочувствия детей,

- выраженность отрицательных эмоций уменьшается,
- возрастает доля детей, демонстрирующих эмоциональную стабильность и позитивный настрой,

- у группы ЗПР наблюдается значимая компенсация эмоционального неблагополучия.

Такие изменения формируют благоприятную основу для успешной учебной деятельности, повышения включённости в образовательный процесс и устойчивости к стрессовым ситуациям.

Таблица 22. Цветовой тест Люшера — энергетика (ВК)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
I — перевозбуждение	1	0	0	0
II — компенсируемая усталость	6	3	3	2
III — оптимальная работоспособность	5	7	8	8
IV — истощение	0	2	1	2

Таблица отражает динамику энергетического состояния детей по четырём зонам: перевозбуждение, компенсируемая усталость, оптимальная работоспособность и истощение. Показатели позволяют оценить регуляцию энергетического тонуса, способность выдерживать нагрузку и степень функциональной готовности к учебной активности.

В группе ЗПР фиксируются разнонаправленные, но в целом положительные изменения энергетического состояния.

Перевозбуждение исчезает полностью (1 → 0), что указывает на снижение эмоционально-энергетического дисбаланса и уменьшение импульсивности.

Компенсируемая усталость сокращена в два раза (6 → 3). Данное изменение отражает улучшение функциональной устойчивости, более экономное расходование ресурсов и повышение способности к контролю нагрузки.

Оптимальная работоспособность растёт с 5 до 7 детей, что свидетельствует об укреплении энергетической регуляции и повышении готовности к деятельности.

Зона истощения увеличивается ( $0 \rightarrow 2$ ). Однако значение остаётся низким, что может объясняться повышенной нагрузкой на отдельных детей в ходе программы или индивидуальными адаптационными трудностями.

В целом группа демонстрирует переход от состояния переутомляемости к более устойчивому энергетическому режиму.

У детей с нормативным развитием динамика носит более стабильный характер:

Перевозбуждение отсутствует в обеих точках.

Компенсируемая усталость снижается ( $3 \rightarrow 2$ ), что отражает повышение адаптивности и устойчивости к нагрузке.

Оптимальная работоспособность сохраняется на высоком уровне ( $8 \rightarrow 8$ ), подтверждая стабильность энергетического тонуса.

Истощение возрастает ( $1 \rightarrow 2$ ), но уровень остаётся низким и не влияет на общую картину, вероятно отражая индивидуальные кратковременные реакции на нагрузку.

Группа нормы демонстрирует устойчивое энергетическое состояние без значимых колебаний.

Сопоставление данных показывает:

- обе группы усилили показатели оптимальной работоспособности;
- снижение компенсируемой усталости выражено сильнее в группе ЗПР;
- перевозбуждение устранено в группе ЗПР, что важно для успешной учебной адаптации;
- зона истощения выросла в обоих случаях, но остаётся низкой и статистически не доминирующей.

Таким образом, разрыв между группами по ключевым критериям энергетики сокращается.

Полученные результаты подтверждают:

- коррекционно-развивающая программа улучшила энергетическую саморегуляцию детей;
- дети ЗПР демонстрируют переход от утомляемости и нестабильности к более ресурсному состоянию;
- дети нормы сохраняют устойчивый оптимальный энергетический фон;
- небольшие колебания в зоне истощения могут отражать естественные колебания нагрузки и не нарушают общей позитивной динамики.

Таблица 23. Речевая память (9 слов)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	0	2	6	7
Средний	4	6	5	5
Низкий	6	4	1	0
Очень низкий	2	0	0	0

Таблица отражает динамику развития речевой памяти у детей с ЗПР и их сверстников нормы на констатирующем и контрольном этапах. Рассматриваются четыре уровня: высокий, средний, низкий и очень низкий. Показатели позволяют оценить эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование вербального запоминания и воспроизведения.

Группа ЗПР демонстрирует выраженное улучшение параметров речевой памяти:

Высокий уровень отсутствовал на констатирующем этапе, но появляется у 2 детей на контрольном этапе. Рост этого показателя указывает на развитие устойчивого вербального запоминания и более эффективного использования мнемических стратегий.

Средний уровень увеличивается с 4 до 6 участников, что отражает улучшение качества воспроизведения словесного материала и повышение устойчивости удержания информации.

Низкий уровень сокращается с 6 до 4 детей, что подтверждает снижение выраженности затруднений в переработке речевой информации.

Очень низкий уровень исчезает полностью ( $2 \rightarrow 0$ ), что свидетельствует о минимизации критических трудностей в вербальной памяти.

В целом динамика указывает на значительное повышение эффективности речевых процессов у детей ЗПР.

У детей с нормативным развитием также фиксируются позитивные изменения, хотя диапазон улучшений выражен умереннее:

Высокий уровень растёт с 6 до 7 участников, отражая укрепление преимуществ в области речевой памяти.

Средний уровень остаётся стабильным ( $5 \rightarrow 5$ ), подтверждая устойчивый характер когнитивной организации речевого материала.

Низкий уровень снижается с 1 до 0, что свидетельствует об устранении единичных затруднений.

Очень низкий уровень отсутствует на обоих этапах, что соответствует возрастной норме.

Группа нормы сохраняет устойчивые показатели, демонстрируя небольшое усиление верхней зоны результатов.

Сравнение двух групп выявляет несколько ключевых закономерностей:

- разрыв между детьми нормы и ЗПР сокращается за счёт роста среднего и высокого уровней у группы ЗПР;

- группа ЗПР демонстрирует более масштабные улучшения, поскольку исходно имела выраженные дефициты;

- к контрольному этапу структура распределения у детей ЗПР становится более сбалансированной и ближе к нормативной модели;

- дети нормы подтверждают стабильность и умеренный рост показателей речевой памяти.

Анализ подтверждает, что коррекционно-развивающая программа:

- улучшила показатели вербального запоминания и воспроизведения у группы ЗПР;

- способствовала устранению критически низких уровней речевой памяти;

- закрепила сильные стороны у детей нормы;
- обеспечила сближение когнитивных профилей двух групп.

Эти изменения создают благоприятные условия для дальнейшего развития речевой компетентности, расширения словарного запаса и повышения успешности учебной деятельности.

Таблица 24. Зрительная память (16 картинок)

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	1	3	7	8
Средний	5	6	4	4
Низкий	5	3	1	0
Очень низкий	1	0	0	0

Таблица представляет динамику развития зрительной памяти у детей с ЗПР и нормы по четырём уровням — высокому, среднему, низкому и очень низкому. Показатели позволяют оценить изменения в способности запоминать и воспроизводить визуальный материал после проведения коррекционно-развивающей программы.

У детей с задержкой психического развития наблюдается отчётливое улучшение зрительной памяти:

Высокий уровень увеличивается с 1 до 3 участников, что указывает на укрепление визуально-мнестических процессов, повышение точности воспроизведения образов.

Средний уровень растёт с 5 до 6 детей, демонстрируя общее повышение устойчивости зрительного запоминания.

Низкий уровень снижается с 5 до 3, что отражает уменьшение выраженности трудностей при запоминании визуальной информации.

Очень низкий уровень исчезает полностью (1 → 0), что является значимым достижением и свидетельствует о снижении глубины дефицита.

Группа ЗПР демонстрирует переход от преимущественно низких показателей к более сбалансированной структуре, приближающейся к нормативной.

Дети с нормативным развитием сохраняют высокие показатели зрительной памяти, демонстрируя плавный рост:

Высокий уровень увеличивается с 7 до 8 детей, подтверждая устойчивость и высокое качество визуального запоминания.

Средний уровень остаётся стабильным (4 → 4), что также соответствует норме для возрастной группы.

Низкий уровень уменьшается (1 → 0), что отражает устранение единичных затруднений.

Очень низкий уровень отсутствует на обоих этапах, полностью соответствуя нормативной модели развития.

Группа нормы демонстрирует стабильность и лёгкое усиление уже высоких результатов.

Сравнение динамики двух групп позволяет выделить ключевые тенденции:

- разница между детьми ЗПР и нормы сокращается за счёт улучшений в верхней и средней зоне у группы ЗПР;
- обе группы увеличивают число детей с высоким уровнем зрительной памяти;
- исчезновение очень низкого уровня у детей ЗПР свидетельствует о важном компенсаторном эффекте программы;
- дети нормы демонстрируют преимущественно стабильный характер изменений, сохраняя высокую результативность.

Таким образом, группа ЗПР демонстрирует более выраженную позитивную динамику, поскольку имела более низкую начальную точку.

Полученные данные подтверждают эффективность педагогической программы в развитии зрительной памяти:

- у детей ЗПР усиливаются механизмы зрительного анализа и удержания образов,
- снижается выраженность дефицитов в сфере визуального запоминания,
- исчезают крайне низкие показатели,

- у детей нормы закрепляются и усиливаются и без того устойчивые мнемические навыки.

Динамика указывает на общее повышение когнитивной готовности детей к учебной деятельности, особенно в тех заданиях, где требуется опора на зрительный материал.

Таблица 25. Интуитивный визуальный анализ–синтез

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	1	3	6	7
Средний	5	5	5	5
Низкий	6	4	1	0

Таблица отражает изменения в развитии интуитивного визуального анализа–синтеза у детей с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием. Показатели распределены по трём уровням: высокий, средний и низкий. Результаты позволяют оценить динамику формирования способности выделять существенные признаки, устанавливать целостность образа и выполнять интегративные действия с визуальной информацией.

Группа ЗПР демонстрирует отчётливое улучшение показателей:

Высокий уровень повышается с 1 до 3 участников. Рост указывает на развитие способности к быстрой и точной интеграции визуальных признаков, формированию более сложных навыков визуального анализа.

Средний уровень остаётся стабильным (5 → 5), что свидетельствует о закреплении базовых аналитических умений.

Низкий уровень снижается с 6 до 4 детей, что отражает уменьшение выраженности трудностей в переработке визуальной информации и улучшение способности удерживать целостность объекта при анализе.

В целом группа демонстрирует переход от преобладания низких уровней к более сбалансированной структуре с заметным расширением верхнего диапазона.

У детей нормы наблюдаются умеренные, но позитивные изменения:

Высокий уровень увеличивается с 6 до 7 участников, что отражает развитие или закрепление уже сформированных визуально-аналитических навыков.

Средний уровень остаётся стабильным (5 → 5), подтверждая устойчивость когнитивного профиля.

Низкий уровень уменьшается (1 → 0), что демонстрирует устранение минимальных трудностей у отдельных детей.

Группа нормы сохраняет типичную для возраста высокую степень сформированности визуального анализа–синтеза.

Сравнительный анализ показывает:

- дети ЗПР демонстрируют более выраженную положительную динамику, так как исходно имели низкие показатели;
- разрыв между группами уменьшается благодаря росту высокого уровня у детей ЗПР и снижению числа низких результатов;
- показатели группы нормы стабильно высокие и подтверждают соответствие возрастным нормам развития зрительного анализа.

В совокупности динамика двух групп указывает на расширение диапазона успешных когнитивных решений при работе с визуальными образами.

Результаты подтверждают, что коррекционно-развивающая программа способствует:

- усилению интуитивного визуального анализа у детей с ЗПР,
- устранению критически низких проявлений,
- расширению группы с высокими результатами,
- стабилизации и умеренному росту показателей у детей нормы.

Таким образом, программа эффективна в формировании визуально-интегративных процессов, что важно для подготовки детей к учебным видам деятельности, предполагающим анализ, сравнение и синтез визуальной информации.

Таблица 26. Визуальные аналогии

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	0	1	5	6
Средний	4	6	6	6
Низкий	8	5	1	0

Таблица отражает динамику развития умения устанавливать визуальные аналогии — одного из ключевых процессов категориального мышления. Показатели разбиты на три уровня: высокий, средний и низкий. Данные позволяют оценить эффективность программы, направленной на развитие операций сравнения, обобщения и переноса признаков между объектами.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются выраженные позитивные изменения:

Высокий уровень, отсутствующий на констатирующем этапе, появляется у 1 ребёнка на контрольном. Это свидетельствует об усилении способности устанавливать логические связи и выделять функциональные и структурные признаки объектов.

Средний уровень увеличивается с 4 до 6 участников, что отражает расширение зоны относительно сформированных навыков визуального сравнения.

Низкий уровень сокращается с 8 до 5 детей — наиболее значимое изменение. Данное снижение указывает на уменьшение выраженности трудностей при установлении аналогий, повышает общий уровень познавательной активности.

Группа ЗПР демонстрирует отчётливое перераспределение в сторону улучшения когнитивных показателей.

У детей нормы изменения носят характер плавного прогресса:

Высокий уровень увеличивается с 5 до 6 человек, что отражает укрепление уже развитых аналитических операций.

Средний уровень стабилен (6 → 6), показывая устойчивость когнитивного профиля.

Низкий уровень снижается с 1 до 0, что свидетельствует об устранении единичных затруднений и общем выравнивании группы.

Данные подтверждают, что группа нормы демонстрирует устойчивый и предсказуемый рост, характерный для возрастного этапа.

Сравнение двух групп показывает несколько ключевых тенденций:

Группа ЗПР демонстрирует более выраженную динамику, что связано с изначально низкими результатами и активным эффектом коррекционной программы.

Разрыв между группами сокращается за счёт усиления средних и появления высоких показателей у детей ЗПР.

Группа нормы подтверждает стабильное развитие и сохраняет высокую когнитивную готовность к логическим заданиям.

Общее перераспределение уровней свидетельствует о сближении когнитивных профилей двух групп.

Результаты демонстрируют высокую эффективность педагогического воздействия в части развития визуально-логических операций:

- дети ЗПР демонстрируют существенное улучшение способности устанавливать аналогии;
- зоны низких показателей значительно сокращаются;
- средние и высокие уровни становятся более выраженными;
- дети нормы показывают стабильный рост и сохранение высоких когнитивных характеристик.

Таким образом, программа создаёт условия для формирования логико-аналитических действий, необходимых для успешного обучения, работы с моделями и решения задач, требующих когнитивной гибкости.

Таблица 27. Визуальные классификации

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	1	3	7	8
Средний	4	5	4	4
Низкий	7	4	1	0

Таблица отражает изменения в умении детей выделять существенные признаки объектов и объединять их по общему основанию — ключевом компоненте логико-образного мышления и предпосылке формирования категориальных структур. Представленные данные позволяют оценить динамику в двух группах — детей с ЗПР и нормы — на констатирующем и контрольном этапах.

В группе детей с задержкой психического развития наблюдается отчётливое улучшение результатов:

Высокий уровень увеличивается с 1 до 3 детей. Это указывает на то, что часть участников усвоила сложные операции категоризации, научилась выделять существенные признаки и устойчиво использовать их в задачах классификации.

Средний уровень возрастает с 4 до 5 человек, что отражает укрепление навыков обобщения и переноса принципов группировки.

Низкий уровень снижается с 7 до 4 участников — наиболее значимое изменение. Это свидетельствует о снижении выраженности затруднений в понимании классификационных признаков и в удержании логического основания группировки.

Таким образом, в группе ЗПР отмечается переход от доминирования низких результатов к более сбалансированной структуре, где растёт доля высоких и средних уровней.

У детей нормы результаты также демонстрируют положительную, но более умеренную динамику:

Высокий уровень увеличивается с 7 до 8 детей — ожидаемое для возраста укрепление логико-категориальных операций.

Средний уровень остаётся стабильным (4 → 4), что отражает устойчивость когнитивного профиля.

Низкий уровень исчезает полностью (1 → 0), что говорит об устранении единичных трудностей в классификационных действиях.

Группа нормы показывает стабильное соответствие возрастным нормам и небольшое улучшение в сторону большей когнитивной зрелости.

Сопоставление динамики двух групп выявляет важные тенденции:

Разрыв сокращается: дети ЗПР существенно улучшают результаты, особенно за счёт уменьшения доли низких уровней.

Группа нормы сохраняет лидерство, но дети ЗПР начинают приближаться к их профилю, переходя в область средних и частично высоких показателей.

В ЗПР наблюдается более выраженный прирост, что свидетельствует о позитивном эффекте коррекционного воздействия.

Полученные данные показывают высокую значимость программы для развития логико-категориального мышления:

- усиливается способность выделять существенные признаки;
- улучшается понимание признаковой структуры объектов;
- формируется устойчивое основание для будущих учебных навыков — классификации, обобщения, систематизации материала.

Дети с ЗПР демонстрируют особенно выраженную динамику, что свидетельствует о высокой чувствительности этих процессов к специально организованному коррекционно-развивающему обучению.

Таблица 28. Абстрактное мышление

Уровень	ЗПР (конст.)	ЗПР (контр.)	Норма (конст.)	Норма (контр.)
Высокий	0	2	6	7
Средний	4	5	5	5
Низкий	8	5	1	0

Таблица демонстрирует динамику развития абстрактного мышления у детей с ЗПР и их сверстников нормы. Показатели распределены на высокий, средний и низкий уровни, что позволяет оценить эффективность коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование понятийных операций, умения оперировать обобщёнными категориями и выполнять сложные логические преобразования.

У детей с задержкой психического развития наблюдается отчётливый прогресс:

Высокий уровень повышается с 0 до 2 детей, что указывает на формирование способности оперировать абстрактными признаками и выполнять логические преобразования над символами и понятиями.

Средний уровень увеличивается с 4 до 5 человек, отражая укрепление базовых операций — сравнения, отвлечения от частных признаков, обобщения.

Низкий уровень уменьшается с 8 до 5 участников — наиболее значимое изменение. Это свидетельствует о снижении выраженности трудностей, связанных с недостаточной сформированностью понятийного аппарата.

В группе ЗПР наблюдается явный сдвиг от преобладания низких уровней к усилению уровней средних и появлению высоких — показатель успешности педагогического влияния.

У детей с нормативным развитием изменения более сглаженные, но позитивные:

Высокий уровень увеличивается с 6 до 7 детей, что отражает укрепление развитых когнитивных структур.

Средний уровень остаётся стабильным (5 → 5), что характерно для возрастной нормативности.

Низкий уровень исчезает (1 → 0), что показывает полное устранение единичных трудностей.

Группа нормы демонстрирует устойчивое развитие абстрактных операций, характерное для возрастного этапа.

Сопоставление двух групп выявляет следующие закономерности:

Дети ЗПР демонстрируют наиболее выраженную динамику, что связано с низкими исходными значениями и высокой эффективностью коррекционной программы.

Разрыв между группами сокращается благодаря снижению числа низких результатов и появлению высоких достижений у детей ЗПР.

Группа нормы сохраняет преимущество, но структура уровней в ЗПР становится более «нормативной».

Это говорит о том, что программа способствует выравниванию когнитивных профилей.

Результаты подтверждают, что коррекционно-развивающая работа:

- усиливает способность детей ЗПР оперировать абстракциями;
- уменьшает долю детей с низким уровнем понятийных операций;
- способствует развитию логического анализа, умения выделять существенные признаки и формировать обобщения;
- обеспечивает приближение показателей группы ЗПР к возрастным нормам.

Таким образом, программа оказывает значимое влияние на формирование абстрактного мышления — ключевого компонента успешного обучения и интеллектуального развития.

Результаты контрольного этапа убедительно демонстрируют, что разработанная социально-педагогическая программа оказала значимое положительное влияние на развитие внимания, памяти, мышления, эмоциональной устойчивости и коммуникативной сферы детей. Программа повысила адаптивные возможности детей с ЗПР и укрепила позитивные качества детей с нормой развития. Эффективность профилактической деятельности подтверждается устойчивой динамикой показателей и расширением ресурсных характеристик личности.

Полученные данные позволяют рекомендовать программу для внедрения в образовательных организациях, центрах психолого-педагогической помощи, учреждениях дополнительного образования и НКО, работающих с детьми и семьями.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Оценка эффективности разработанной и реализованной социально-педагогической программы профилактики девиантного поведения основывалась на сравнении показателей констатирующего и контрольного этапов исследования. Анализ динамики развитию когнитивной, эмоциональной, регуляторной и коммуникативной сфер показал, что целенаправленное воздействие позволило добиться значимых позитивных изменений как в группе детей с задержкой психического развития (ЗПР), так и в группе детей с нормой развития, однако степень выраженности прогресса различалась.

Прежде всего, эффективность программы прослеживается по показателям произвольного внимания и зрительно-моторной координации, которые являются базовыми компонентами поведения и учебной деятельности. Если на начальном этапе у детей с ЗПР преобладали низкие и очень низкие уровни, то после реализации программы количество детей с низким уровнем снизилось более чем в два раза, а высокий уровень появился у 16% испытуемых группы. Дети с нормой продемонстрировали укрепление средних и высоких уровней, что указывает на повышение устойчивости внимания и снижение количества ошибок при выполнении заданий.

Не менее значимые изменения произошли в сфере интеллектуального развития. По результатам матриц Равена (серии А и В) у детей с ЗПР отмечено смещение результатов от низкого уровня к среднему, а также появление высоких значений, что свидетельствует о росте возможностей зрительно-логического анализа, структурирования информации и развития предпосылок наглядно-дедуктивного мышления. У детей с нормой количество высоких результатов увеличилось почти вдвое, что демонстрирует повышение гибкости мышления и способности к поиску закономерностей.

Заметная положительная динамика выявлена в сфере эмоционального состояния. Данные теста тревожности Тэммл–Дорки–Амен показывают, что у

детей с ЗПР полностью исчезли высокие уровни тревожности, а низкие уровни увеличились с 8% до 25%. Это отражает повышение эмоциональной устойчивости, снижение напряжённости, улучшение межличностного взаимодействия. У детей с нормой развития тревожность стабилизировалась на низком уровне, что подтверждает профилактический эффект программы.

Эмоционально-энергетические показатели, полученные с помощью теста Люшера, также демонстрируют улучшение состояния: увеличилось количество детей, находящихся в зоне нормального и положительного эмоционального фона, сократилось число детей с признаками эмоционального истощения. Появление оптимальной работоспособности у большинства детей обеих групп указывает на повышение мотивационной готовности к деятельности.

Далее, существенные положительные изменения наблюдались в речевой и зрительной памяти, что особенно важно для успешной социализации и обучения. В группе ЗПР высокие уровни речевой памяти появились у 17% детей, тогда как на констатирующем этапе такие результаты отсутствовали. Зрительная память также значительно улучшилась: доля детей с низким уровнем снизилась, а высокие показатели достигли 25% группы. У детей с нормой развитие памяти укрепились, низкие уровни полностью исчезли.

Отдельного внимания заслуживает улучшение показателей анализаторных и мыслительных процессов: визуальный анализ–синтез, аналогии, классификации и абстрактное мышление. В группе ЗПР количество низких уровней снизилось почти вдвое, увеличилась доля детей, демонстрирующих средние и высокие результаты. У детей с нормой высокий уровень стал доминирующим, что говорит о развитии аналитико-синтетической деятельности, способности к обобщению и классификации.

В совокупности полученные данные позволяют утверждать, что реализация программы оказала выраженный позитивный эффект на развитие регуляторных, когнитивных и эмоционально-личностных характеристик детей. Значимые изменения в группе ЗПР подтверждают эффективность

комплексного социально-педагогического воздействия, объединяющего развивающие, профилактические и коррекционные методы. В группе нормы программа выступила как средство стабилизации и укрепления позитивных характеристик поведения и эмоционального состояния.

#### Сильные стороны программы

Комплексность — охват когнитивной, эмоциональной, коммуникативной и регулятивной сфер.

Практическая направленность — акцент на продуктивную деятельность, игровые и тренинговые формы.

Адаптация под особенности контингента — дифференцированные задания для детей ЗПР и нормы.

Последовательность и системность — работа велась поэтапно, с постепенным усложнением материала.

Опора на междисциплинарные подходы — сочетание психолого-педагогических, коррекционных, арт-терапевтических и социокультурных методов.

#### Слабые стороны программы

Ограниченная продолжительность, требующая более длительного периода для формирования устойчивых навыков.

Недостаточная вовлечённость семей в профилактическую деятельность.

Неравномерная мотивация детей, особенно в группе ЗПР.

Отсутствие расширенного социального партнерства (службы медиации, волонтерские клубы, спортивные секции), что могло бы усилить эффект.

Рекомендации по совершенствованию профилактической работы

Расширить временные рамки программы, добавив модули по развитию саморегуляции, социального интеллекта и стрессоустойчивости.

Усилить работу с семьёй: организовать родительские тренинги, консультации, тематические встречи.

Активизировать межведомственное взаимодействие с центрами психолого-педагогической помощи, спортивными и творческими объединениями.

Использовать цифровые образовательные ресурсы для повышения мотивации подростков (интерактивные платформы, тренажёры, медиапроекты).

Включить социально-значимые проекты: волонтерство, игровые социальные практики, проектную деятельность.

Организовать сопровождение после завершения программы, включающее мониторинг, поддерживающие занятия и консультации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы показал, что готовность к обучению – это многогранное понятие, не имеющее единого определения. Она включает не только отдельные знания и навыки, но и целый ряд элементов, называемый в психологии структурой психологической готовности к обучению, в который должны входить три ключевых компонента: личностный (мотивационный), интеллектуальный и социально-коммуникативный. Ребенок, поступающий в школу, должен быть физиологически и социально зрелым, а его успех в обучении зависит также от психологической зрелости. Если какой-либо компонент недостаточно развит, возникает потребность в психологической поддержке.

Задержка психического развития является одним из распространенных видов дизонтогенеза, проявляющимся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, которая возникает под воздействием как экзогенных, так и эндогенных неблагоприятных факторов. Исследования показывают, что старшие дошкольники с задержкой психического развития имеют низкий уровень общей психологической готовности к обучению, непрочную познавательную мотивацию и недостаточную активность в познании, а также слабое вербальное и невербальное мышление, плохую регуляцию речевых действий и недостаточную осознанность.

Недостаточно сформированная психологическая готовность, особенно личностная, имеет тесную связь с учебным процессом у таких детей, особенно если они имеют ослабленное физическое состояние, что приводит к быстрой утомляемости, снижению работоспособности и легкой отвлекаемости. Нарушения в деятельности детей с задержкой психического развития являются важным компонентом их недостатков, замедляя процесс обучения и развития. У детей данной категории есть потенциал к обучаемости, но он

реализуется только в условиях специальной поддержки и стимуляции со стороны взрослых.

Поэтому своевременное и целенаправленное формирование психологической готовности этих детей в процессе коррекционно-развивающей работы является одним из основных условий для успешного обучения в школе. В рамках достижения главной цели нашей выпускной квалификационной работы — выявить особенности формирования готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития и экспериментально проверить эффективность педагогической программы коррекционно-развивающего значения при подготовке к школе детей данной категории и экспериментально проверить эффективность коррекционно-развивающих мероприятий, были решены следующие задачи.

1. В работе была раскрыта суть проблемы психологической готовности детей старшего дошкольного возраста, основываясь на анализе психолого-педагогической литературы. Психологическая готовность к школе представляет собой комплексное явление, включающее три аспекта: интеллектуальный, социальный и мотивационный. Важнейшим новообразованием дошкольного возраста является внутренняя позиция школьника, выражающаяся в стремлении занять новую социальную роль — роль ученика. Часто диагноз «задержка психического развития» ставится при поступлении в школу, что делает проблему ранней диагностики первоочередной. Вопрос о психологической готовности к обучению таких детей в массовых школах является актуальным и значимым как в теоретическом, так и в практическом контексте специальной психологии и коррекционной педагогики. Исследование этой проблемы имеет важное значение для формирования учебной мотивации у детей с нарушениями развития, преодоления психического недоразвития до начала систематического обучения, развития внутренней позиции школьника и профилактики школьной дезадаптации.

2. Обобщены основные показатели психологической готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. У таких детей наблюдаются особенности психологической готовности: ограниченный кругозор, недостаточно развитые познавательные процессы, проблемы в эмоционально-волевой сфере, отсутствие внутренней позиции школьника и доминирование игровой деятельности в качестве основного мотива. Существуют значительные данные по оценке социальной и интеллектуальной готовности к школе у детей с задержкой психического развития.

3. Определены условия для эффективной подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В процессе работы были проанализированы роль и значение ключевых воспитательных институтов. Нормализация учебной деятельности является неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР, так как их поведение часто характеризуется неорганизованностью, импульсивностью и низкой продуктивностью. Для повышения эффективности учебной деятельности детей необходима поддержка со стороны взрослых. Раннее исследование психологической готовности в старшем дошкольном возрасте способствует тщательному и своевременному планированию психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы, направленной на достижение необходимого уровня психологической готовности к школьному обучению.

4. Разработана и апробирована программа диагностики и коррекционно-развивающих занятий для формирования школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Формирование психологической готовности этих детей осуществляется внутри педагогической системы в рамках продуктивной реализационной коррекционно-развивающей программы, включающей интеграцию индивидуальных и фронтальных занятий. Программа содержит сюжетно-игровые упражнения, которые помогают компенсировать отклонения в

развитии детей с задержкой психического развития. Для целостного изучения личности ребенка могут быть использованы комплексные методы психолого-педагогического анализа, разные формы и разнообразные средства реализации данной программы. Содержание готовности детей с ЗПР к школьному обучению предполагает оптимальный уровень развития интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, наличие положительной мотивации и стремление к познанию окружающего мира, что и стало основой для нашей коррекционно-развивающей программы.

5. Проанализированы результаты опытно-практической работы, посвященной эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлено, что применение коррекционно-развивающей программы способствует успешному формированию психологической готовности этих детей к обучению в школе и отмечается положительная динамика в их развитии. Проведенное нами опытно-практическое исследование дало научно-практическое подтверждение основным положениям, лежащим в основе гипотезы: процесс формирования психологической готовности к обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития будет результативным, если:

- выявлены характерные особенности психофизического развития данных детей;
- разработана и внедрена педагогическая система, нацеленная на формирование психологической готовности к школьному обучению, которая включает диагностические и коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками;
- коррекционно-развивающая работа проводится в позитивной и развивающей среде, способствующей обогащению детского развития.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. - М.: Академический Проект, 2019. - 624 с.
2. Айзман, Р.И. Подготовка ребенка к школе [Текст] / Р.И. Айзман. – Т.: Пеленг, 2009. – 206 с.
3. Андрющенко, Т.Ю. Кризис развития ребенка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.Ю. Андрющенко, П.А. Шашлова. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 310 с.
4. Архиреева, Т.В. Системный подход к пониманию развития «Я концепции» ребёнка [Текст] / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского университета, 2015. - №31. - С. 4.
5. Бабакина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Н.В. Бабакина. - М.: Айрис-Пресс, 2006. -142 с.
6. Беилова, С.Ю. Коррекция эмоционально – поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития [Текст] / С.Ю. Беилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С.68-72.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - СПб., 2009. – 350 с.
8. Борякова, Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология, 2019. - № 3. - С. 5 - 10.
9. Вархотова, Е.К. Экспресс-диагностика готовности к школе [Текст] / Е. К. Вархотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова. — М., 1999. - 48 с.
10. Венгер, А.Л. О критериях готовности дошкольников к школьному обучению [Текст] / А.Л. Венгер, Е.В. Филипова. - М.,1980. – 192 с.
11. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] /Л.А. Венгер. - М., 1994. – 189 с.

12. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский // Эксмо- Пресс, 2015. - 108 с.
13. Гайдар, К.М. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе [Текст] / К.М. Гайдар. – М.: Просвещение, 2003. – 217 с.
14. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов [Текст] / Под ред. Бугрименко Е.А. М.,1990. – 180 с.
15. Грушева, О.А. Особенности самосознания в дошкольном возрасте [Текст] / О.А. Грушева // Наука и современность, 2015. - Выпуск № 37-1. - С. 151.
16. Гусова, А.Д. Коррекционно – развивающие занятия с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке детей к школе [Текст] / А.Д. Гусова // Методическое пособие. - «ОЭТО Росархив». – М., 2012. – 167 с.
17. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - М.: Просвещение, 2008. -143 с.
18. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / И.В. Дубровина. - М.: Изд. центр «Академия», 2013. - С. 368.
19. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2002. - № 1. – С. 98-102.
20. Ермолаева, М. В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников [Текст] : учеб. пособие для вузов / М. В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева. – Москва [и др.] : [Изд-во МПСИ], 2006.- 223 с.
21. Ерохина, Е.Л. Готовимся к школе: Книга для родителей будущих первоклассников [Текст] / Е.Л. Ерохина. – М.: Олимп, 2011. – 160 с.
22. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье [Текст] / Д.В. Зайцев. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 2016. - № 1. - С.154-157.

23. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2013. - 384 с.
24. Иванов, Е.С. Проблема задержки психического развития и дифференцированный подход в учебном процессе [Текст] / Е.С. Иванов // Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. - СПб., 2000. - 370 с.
25. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников : Учеб. пособие для пед. Вузов / Под ред. Л. Г. Нисканен. - М. : Академия, 2002. - 201 с.
26. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. — 5-е изд. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.
27. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция [Текст] / В.П. Кащенко. - М.: Просвещение, 2012. - 170 с.
28. Косьяченко, И.О. Особенности психологической готовности к школе детей 6 – 7 лет [Текст] / И.О. Косьяченко. - М.: Прогресс, 2000. - 150 с.
29. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Знание, 2007. - 201с.
30. Кравцова, Е.Е. Формирование психологической готовности детей к школе [Текст] / Е.Е. Кравцова // Актуальные проблемы психопедагогики начального образования. М., 1997. - 239 с.
31. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учеб. Заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - С. 464.
32. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1980.— № 3. - С. 46-52.
33. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. учреж. высш. проф. образования [Текст] / В.В. Лебединский. - 6-е изд. - М.: Академия, 2011. -144 с.
34. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Академия, 2013. - 6-е изд. - 624 с.

35. Лобанова, Е. Готовность к школе детей с ЗПР [Текст] / Е. Лобанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 2. – С. 47-54.
36. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. - СПб.: Речь, 2004. - 352 с.
37. Миронова, И.А. Личность как феномен в дошкольном возрасте [Текст] / И.А. Миронова. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2013. - Выпуск №16 -1. - С. 167- 170.
38. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М.: «Академия», 2012. - 456 с.
39. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст] / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2015. – 432 с.
40. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе [Текст] : Пособие для практ. психологов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
41. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов [Текст] / В.Б. Никишина. - М.: ВЛАДОС, 2019. -126 с.
42. Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью: проблема теории и практики: межвуз. сб. научных трудов [Текст] / под ред. доц. Л.В. Шиповой. - Саратов: ид-во Сарат. Ун- та, 2002. - 234 с.
43. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Б. Венгера. М.: Просвещение, 2012. - 580 с.
44. Петроченко, Г.Г. Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе [Текст] / Г.Г. Петроченко. - М. - 1978. – 291 с.
45. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. [Текст] Книга 1. / под. ред. С.Г. Шевченко – М.: Школьная пресса, 2004. – 96 с.
46. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Владос. 2012. – 470 с.

47. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2015. - 408 с.
48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 2012. - 213 с.
49. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - СПб.: Речь, 2015. - 384 с.
50. Соколова, Е.И. Готовимся к школе: Время и пространство задачи, игры, упражнения для детей 5 – 7 лет [Текст] / Е.И. Соколова. – М., 2004 – 32 с.
51. Сократова, Е.В. Особенности самосознания детей со сложным нарушением развития [Текст] / Е.В. Сократова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. - Выпуск № 67. - С. 467 - 471.
52. Ульenkова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульenkова. – М.: Педагогика, 2010. – 180с.
53. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития /Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмайлова [Текст] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. - №10 (2). – С. 256-262.
54. Харитоновa, Е.А. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Харитоновa, О.И. Кожина // Перспективы Науки и Образования. – 2019. – № 2 (8). – С. 126-128.
55. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / В.Б. Хозиев. – М.: Академия. - 2002. – 189 с.
56. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
57. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под общей ред. С.Г. Шевченко - М.: Школьная Пресса, 2013. - 96 с.

58. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 194 с.
59. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2010. - 356 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### **Причины возникновения задержки психического развития.**

С.Г. Шевченко, исследуя причины пониженной готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, указывает на ряд условий. Ведущим фактором служит социальная ситуация развития детей: это круг общения и характер взаимоотношения – «родители – ребенок», «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок».

Во-первых, в обществе наблюдается дефицит общения дошкольников с задержкой психического развития с окружающими людьми, как взрослыми, так и ровесниками. В результате этого негативного фактора не реализуется процесс развития эмоциональных и познавательных сфер, речевых навыков.

Во-вторых, в процессе общения с окружающими происходят ситуации, травмирующие состояние детей: появляется повышенная тревожность. Дошкольники боятся не самого события, а предчувствия и ожидания самого плохого. Их беспомощность заставляет отказываться от новых игр, от заданий, которые могут дать неожиданные результаты. Уже в 6-7 лет дети с задержкой психического развития думают, что они хуже других: не такие способные, ловкие, умелые, умные. Дошкольники с надеждой смотрят на взрослых: им нужна помощь и поддержка во всех видах деятельности. Травмирующее действие социальной среды способствует формированию таких негативных качеств, как: робость, плаксивость, замкнутость, упрямство, негативизм, грубость.

В-третьих, часто в дошкольном образовательном учреждении отсутствуют психолого-педагогические условия для коррекционной работы с каждым ребенком с задержкой психического развития. Неблагоприятные условия в семье или в детском саду снижают готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

Вторым фактором, влияющим на психологическую готовность к школе, является отсутствие полноценных видов деятельности, которые обеспечивают смену ведущего вида деятельности: игры – учение – элементы труда.

Третьим снижающим фактором служит соматическое и нервно-психическое состояние здоровья: нарушение центральной нервной системы (резидуальная органическая недостаточность ЦНС) препятствует нормальному функционированию тех или иных систем мозга и задерживает его своевременное развитие. Довольно часто тяжелое соматическое заболевание переходит в хроническую форму, и в случае негативной ситуации, обостряется, что приводит к нарушению обменных процессов мозга. Соматическое заболевание резко снижает психический и физический тонус дошкольников, что негативно отражается на успешности обучения в школе.

В качестве других возможных причин ЗПР детей может выступать педагогическая запущенность. Категория педагогически запущенных детей

также неоднородна. Запущенность может быть обусловлена разными конкретными причинами и может иметь различные формы. В психологической и педагогической литературе термин «педагогическая запущенность» чаще всего используется в более узком значении, рассматривается лишь как одна из причин школьной неуспеваемости. В качестве примера можно сослаться на совместную работу отечественных психологов А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, работу Л.С. Славиной и др.

В социально-психологических исследованиях В.С. Шаумаров, Л.В. Шибеева [35] проводилось изучение роли социально-психологических факторов в развитии детей с ЗПР. Работы касались анализа влияния семьи, социального статуса, образовательного уровня родителей и характера отношений в семье. Следует отметить, что влияние семьи проявляется на всех уровнях развития личности ребенка.

В благоприятных условиях развитие ребенка, обусловленное неблагоприятным воздействием биологических факторов, со временем приближается к возрастной норме, тогда как развитие, отягощенное еще и социальными факторами, регрессирует.

Согласно исследованиям Т.А. Власовой, стойкость ЗПР зависит, во-первых, от периода воздействия детерминирующего фактора и, во-вторых, от его качественной характеристики. Эти данные необходимо учитывать при определении приоритетов формирования ЗПР

## Приложение 2

### «Дерево целей» по управлению формированием психологической готовности к школьному обучению

В психологических исследованиях метод «Дерева целей» разработан профессором В.И. Долговой.

На рисунке представлены цели по управлению формированием психологической готовности к школьному обучению.

Построение дерева целей начинается с постановки «генеральной цели».

Далее следуют цели первого уровня, которые включают в себя цели второго уровня, разбитые на более мелкие подцели.

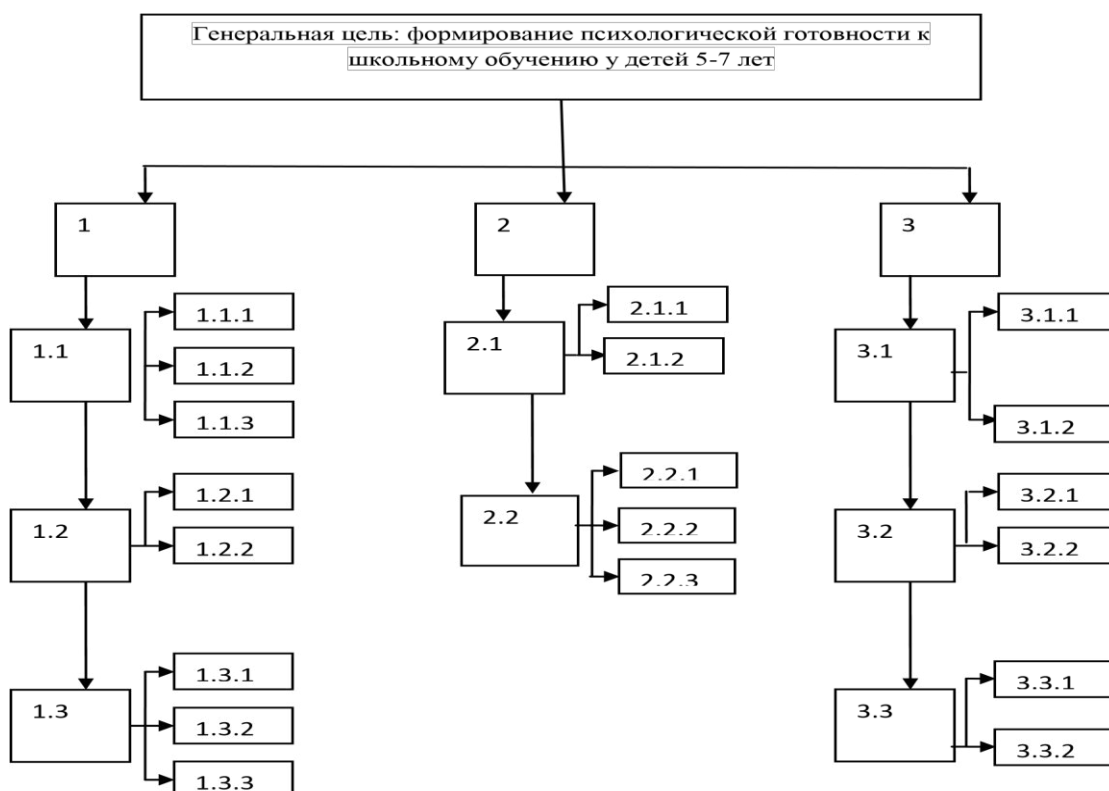


Рисунок. Дерево целей управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет

Генеральной целью нашего исследования является управление формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.

Цели первого уровня:

1. Определить проблему психологической готовности к школьному обучению в теории психологии;
2. Организовать исследование управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.;
3. Провести опытно-экспериментальное исследование формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.

Реализация цели первого уровня предполагает:

- 1.1. Определить понятие психологической готовности в психолого-

педагогической литературе;

1.2. Выявить особенности формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

1.3. Разработать модель управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

2.1. Описать этапы, методы и методики исследования;

2.2. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента;

3.1. Разработать и реализовать психолого-педагогическую программу формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

3.2. Провести анализ результатов формирующего эксперимента;

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

Каждая цель включает в себя несколько подцелей:

1.1.1. Определить понятие психологическая готовность в отечественных исследованиях;

1.1.2. Определить понятие психологическая готовность в зарубежных исследованиях;

1.1.3. Обобщенно охарактеризовать понятие психологическая готовность, опираясь на полученную информацию;

1.2.1. Выявить особенности психологической готовности у детей 5-7 лет;

1.2.2. Выявить проблемы; определить процесс формирования психологической готовности;

1.3.1. Теоретически обосновать управление процессом формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

1.3.2. Составить и описать «дерево целей» исследования;

1.3.3. Составить и описать модель управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

2.1.1. Обозначить и описать этапы исследования;

2.1.2. Описать методы и методики исследования;

2.2.1. Характеристика выборки;

2.2.2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента;

2.2.3. Интерпретировать полученные данные при помощи метода математической статистики;

3.1.1. Охарактеризовать психолого-педагогическую программу формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

3.1.2. Определить критерии эффективности программы;

3.2.1. Проанализировать результаты формирующего эксперимента;

3.2.2. Интерпретировать полученные данные при помощи метода математической статистики.

3.3.1. Охарактеризовать виды психолого-педагогических рекомендаций;

3.3.2. На основании результатов эксперимента, составить психолого-педагогические рекомендации родителям, педагогам, психологам.

### Приложение 3

#### Диагностический комплекс методик определения готовности к школе.

Диагностический комплекс методики определения готовности к школе состоит из двух блоков:

1) первый блок методик предназначен для группового тестирования: Гештальт - тест Бендер (зрительно-моторная координация); тест Тулуза Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности); тест Равена (субтесты А и В - визуальное мышление: линейное и структурное).

2) второй блок предназначен для индивидуальной работы с ребёнком. В него входят тестовые задания: кратковременная речевая память; кратковременная зрительная память; интуитивный речевой анализ - синтез; речевые классификации; речевые аналогии; произвольное владение речью: интуитивный визуальный анализ - синтез; визуальные классификации; визуальные аналогии; абстрактное мышление; тест тревожности; тест Люшера.

#### Тест Тулуз-Пьерона

Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично - оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

В тесте Тулуз-Пьерона стимульным материалом являются 8 типов квадратиков, различающихся тем, к какой грани или к какому из углов добавлены черные полукруг или четверть круга. Тестовый бланк состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены все типы используемых квадратиков. В верхнем левом углу бланка изображены квадратики-образцы (два - на бланках для дошкольников и учащихся 1-2 классов). В расположенных ниже строчках обследуемый должен находить и зачеркивать квадратики, аналогичные образцам, а остальные - подчеркивать. Время работы с каждой строчкой ограничено. Дети от 6 лет до 6 класса работают с каждой строчкой 1 минуту. Когда отведенное время истекает, обследуемый должен переходить к следующей строчке, независимо от того, смог он обработать предыдущую до конца или нет.

Бланк, состоящий из 10 строчек и содержащий два квадратика-образца, рассчитан на дошкольников (не младше 6 лет) и учащихся 1-2 классов общеобразовательных школ.

Группа должна быть не менее 6-10 человек (для дошкольников и школьников соответственно). Копирование ответных бланков с уменьшением (даже незначительным) нежелательно, так как при этом увеличиваются требования к визуальному анализу.

ИМАТОН

ТЕСТ ТУЛУЗ-ПЬЕРОНА

БЛАНК ОТВЕТОВ

Ф. И. О. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_

Ждите указаний!

1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 \_\_\_\_\_  
 4 \_\_\_\_\_  
 5 \_\_\_\_\_  
 6 \_\_\_\_\_  
 7 \_\_\_\_\_  
 8 \_\_\_\_\_  
 9 \_\_\_\_\_  
 10 \_\_\_\_\_

A <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>	A <sub>3</sub>	A <sub>4</sub>	A <sub>5</sub>	A <sub>6</sub>	A <sub>7</sub>	A <sub>8</sub>	A <sub>9</sub>	A <sub>10</sub>	A <sub>11</sub>	A <sub>12</sub>
B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	B <sub>3</sub>	B <sub>4</sub>	B <sub>5</sub>	B <sub>6</sub>	B <sub>7</sub>	B <sub>8</sub>	B <sub>9</sub>	B <sub>10</sub>	B <sub>11</sub>	B <sub>12</sub>

Рисунок 35 – Бланк ответов теста Тулуз-Пьерона

Тестирование дошкольников и первоклассников имеет свои нюансы. Для получения надежных результатов необходимо четко следовать описанной ниже процедуре.

На доске надо нарисовать квадратики-образцы и часть тренировочной строчки.

Инструкция «Все на своих листочках в левом верхнем углу нашли вот такие два квадратика (показать на бланке и на доске) - это квадратички-образцы. С ними надо сравнивать квадратички, которые нарисованы на следующей строчке (показать на бланке). Сначала попробуем все вместе на доске. Пока никто ничего не пишет, только отвечайте хором.»

Показывая на первый квадратик тренировочной строчки, спросите: «Этот квадратик похож точно-точно на какой-нибудь из образцов (показать)?». Выслушайте ответы. Разъясните, почему не похож: «В образце левый бочок зарисован, а тут правый».

Затем продолжите: «Когда квадратик не похож на образцы, его надо подчеркнуть (показать на доске)». Укажите на следующий квадратик тренировочной строчки: «А этот точно похож на какой-нибудь из образцов? Да. Тогда его надо зачеркнуть вертикальной черточкой (показать на доске)». Аналогично спрашивайте про каждый квадратик тренировочной строчки, изображенный на доске: «Похож? Не похож?» и «Что делаем: зачеркиваем? Подчеркиваем?»

Дети должны отвечать хором. Смотрите, чтобы отвечали все. Если кто-то из детей молчит или отвечает неправильно, остановитесь и попросите его ответить на ваш вопрос индивидуально. После разбора примера, приведенного на доске, скажите детям, что начинать работать могут все, кто понял задание: «Делать надо то же самое на своих листочках на тренировочной строчке. Тренировочная строчка без номера и нарисована сразу под образцами. Кому не понятно, поднимите руки».

Предупредите детей: «Кто сделает тренировочную строчку, может отдохнуть».

Пока делать ничего больше не надо». Тех, кто ошибся при выполнении задания на тренировочной строчке, необходимо подбодрить: «Ничего страшного, так как это – черновик». Подождите, пока все не закончат работать на тренировочной строчке.

Продолжите инструкцию: «Теперь, когда я скажу: «Начали!» - мы будем все вместе выполнять само задание. Работать будем точно по времени. На каждую строчку я буду давать одну минуту. За одну минуту никто всю строчку сделать не успеет. Кто-то сделает столько (показать полстрочки), кто-то столько (показать чуть больше или чуть меньше). Не надо торопиться, надо работать внимательно!» Обратите внимание, что маленьким детям дается установка только на точность работы. Более старшим - и на точность, и на скорость.

«Как только пройдет минута, я скажу: «Стоп, пошла вторая строчка». Вы сразу переносите руку (показать на бланке) и начинаете делать вторую строчку».

Работаете, работаете, пройдет еще минута, и я скажу: «Стоп, пошла третья строчка». Сразу переносите руку и начинаете делать третью строчку (показать). И так мы сделаем 10 строчек. Сравнить нужно с этими же квадратиками (показать на квадратиках-образцы), делать все то же самое, что вы только что делали: так же зачеркивать и подчеркивать. Понятно?»

Если детям все понятно, скажите: «Теперь все взяли ручки, поставили руку на первую строчку (проверить, чтобы это сделали все дети). Начали работать».

По истечении 10 минут скажите: «Стоп, все работу закончили, ручки положили, никто ничего больше не пишет. Отдохнули, помахали руками».

В процессе выполнения самого задания обязательно говорите детям: «Все молодцы, хорошо работаете». К концу работы подбадривайте: «Молодцы. Уже немного осталось».

Обработка результатов тестирования осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе маркером выделены места, внутри которых должны оказаться зачеркнутые квадратики. Вне маркеров все квадратики должны быть подчеркнуты.

Для каждой строчки подсчитывается:

1) Общее количество обработанных квадратиков (включая и ошибки); 2) Количество ошибок.

За ошибку считается: неверная обработка (когда внутри маркера квадратик подчеркнут, а вне - зачеркнут), любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан). Соответствующие две цифры проставляются справапротив каждой строчки и затем переносятся в соответствующую таблицу на Бланке фиксации результатов.

Утомляемость, вработываемость, а также цикличность в колебаниях внимания хорошо прослеживаются по падению или нарастанию количества обработанных знаков в строчке и по динамике ошибок. При желании они могут быть оценены и количественно, посредством сравнения скорости и точности обработки первых двух строчек с соответствующими показателями по двум последним строчкам (как это обычно делается в корректурных пробах). Основные расчетные показатели:

1. Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ где}$$

n - число рабочих строчек;  $x_1$  - количество обработанных знаков в строке. Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек.

2. Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания):

$$K = \frac{V - \alpha}{V} \quad \alpha = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n}, \text{ где}$$

V - скорость;

$\alpha$  - среднее количество ошибок в строке; n - количество рабочих строчек;

$y_1$ : - количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Интерпретация результатов

Основным показателем является коэффициент точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризующий развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Именно этот показатель (K) необходимо анализировать в первую очередь, сравнивая полученное числовое значение с нормативами, приведенными в

[Приложение 1, табл. 1]. Если расчетное значение показателя точности выполнения теста попадает в зону патологии (или находится на границе с зоной слабого уровня выраженности), то в этом случае необходимо обязательно направить ребенка к невропатологу.

### Гештальт-тест Бендер

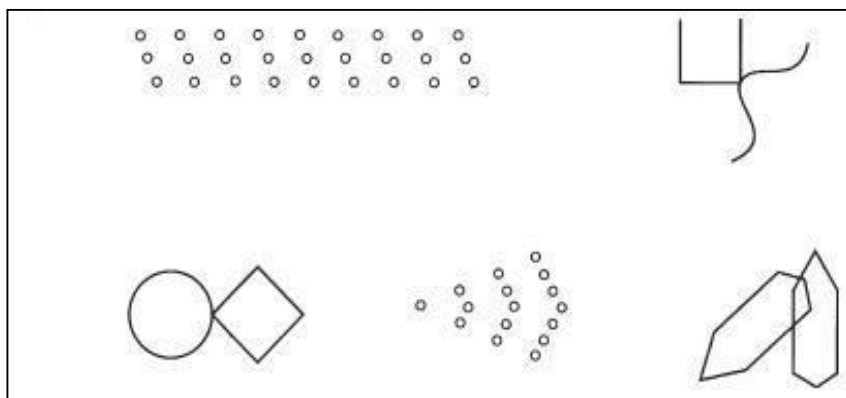
Цель: позволяет определить наличный уровень зрительно-моторной координации детей.

Чистый лист должен лежать перед ребенком горизонтально. Образец для срисовывания также в горизонтальной ориентации располагается над чистым

листом.

Инструкция: «На чистый лист бумаги постарайся срисовать эти картинки так, чтобы получилось очень похоже».

Срисовывать ребенок должен ручкой. Важно, чтобы он правильно воспроизводил и общий вид, и расположение рисунков. По окончании работы предложите ему проверить, все ли получилось похоже. Если ребенок захочет, он может перерисовать или исправить свое изображение. Пометьте тот рисунок, который ребенок выберет как наиболее похожий.



**Рисунок 36 – Бланк теста Бендер**

Анализ теста Бендер носит качественный характер.

*V зона - Высокий уровень развития зрительно-моторной координации.* Все рисунки выполнены абсолютно идентично образцу: соблюдены общие размеры и размеры деталей, наклон, положение рисунков на листе относительно друг друга, а также положение деталей внутри каждого рисунка, линии четкие. Такой вариант выполнения задания встречается исключительно редко.

*IV зона - Зрительно-моторная координация развита хорошо.* Все рисунки выполнены почти идентично образцу (в рисунках допускаются только незначительные отклонения от образца). Допускается неполное совпадение пространственного расположения рисунков относительно друг друга.

*III зона - Средний уровень развития зрительно-моторной координации.* У всех рисунков есть общее сходство с образцами. Положение рисунков на листе относительно друг друга и их размеры не учитываются.

*II зона - Зрительно-моторная координация развита слабо.* Рисунки, в общем, похожи на образцы, но хотя бы один из них имеет серьезный дефект изображения, который не может быть объяснен просто неразвитостью графических навыков ребенка. К таким дефектам относятся: количество кружков не соответствует образцу, причем разница может быть и небольшой (на 1-5 кружков больше или меньше); форма изгиба кривой линии не соответствует образцу: не совпадают выпуклости и впадины, вместо плавной линии-острый угол; кривая линия не касается угла рамки, хотя и расположена близко к ней, или кривая линия пририсована к правой грани рамки. Наличие

одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне II и др.

Изна - Значительные нарушения зрительно-моторной координации. Рисунки грубо не соответствуют образцам. Обязательно требуется консультация невропатолога. Например: кружки фигуры образуют не три горизонтальных ряда (как в образце), а два или четыре, они могут быть просто вытянуты в цепочку. Три ряда кружков «плавно» переходят в четыре ряда и более; изображено просто «скопище» кружков, в котором никакие ряды вообще не просматриваются, то есть полностью нарушено воспроизведение внутренней структуры, а в связи с этим и внешней формы образца; количество кружков значительно (в 1,5-2 раза) расходится с образцом; нарисована перевернутая или лежащая на боку рамка; вместо рамки изображен замкнутый четырехугольник; рамка и кривая линия нарисованы явно раздельно (далеко друг от друга) как два независимых рисунка; кривая линия хотя и пририсована к рамке, но не к ее правому нижнему углу (что соответствует образцу) и не к ее правой грани; вместо четырехугольника нарисован треугольник или вообще какая-то немыслимая фигура с выступами и впадинами; четырехугольник касается круга гранью или нарисован явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки); количество кружков значительно расходится с образцом, в связи с чем также искажается общая форма и структура рисунка, имеют не только выступы, но и впадины; наклон фигур инвертирован (шестиугольники касаются друг друга нижними частями, а верхние части шестиугольников расходятся); взаимное расположение фигур абсолютно не похоже на образец: фигуры нарисованы явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки) или полностью пересекающимися как бы «крест на крест». Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Если ребенок плохо справляется с тестом Бендер - это не значит, что он не умеет (или не сможет научиться) писать или рисовать. Хорошо рисующие и даже занимающиеся в изостудии дети (и такие случаи были) могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки, а не развертки образа, как при самостоятельном рисовании.

#### Прогрессивные матрицы Равена. (визуальное линейное и структурное мышление)

Методика предназначена для изучения логичности мышления. Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур.

Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

В тесте Равен для дошкольников используются задания серии А и серии В. Задания серии А позволяют оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», задания серии В – «Структурного визуального мышления».

В серии А - использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия.

Серия В - построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце. Структурное визуальное мышление позволяет мыслить по аналогии.

Обработка результатов происходит посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

#### КЛЮЧ

Серия А 4 5 1 2 6 3 6 2 1 3 4 2

Серия В 5 6 1 2 1 3 5 6 4 3 4 8

Каждое совпадение с ключом оценивается в один балл. Если ребенок исправлял ответы, то следует засчитывать тот ответ, который он оставил, как правильный. Сам факт исправлений во внимание не принимается. Сумма баллов подсчитывается отдельно для серии А и серии В. Индивидуальные результаты сравниваются с нормативными данными. I зона – Значительные нарушения визуального мышления. Можно предположить, что нарушения зрительного анализа имеют органическую или функциональную природу. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога, окулиста.

II зона – Визуальное мышление ребенка развито слабо. Попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут. III зона – Средний уровень развития визуального мышления. Ребенок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеет.

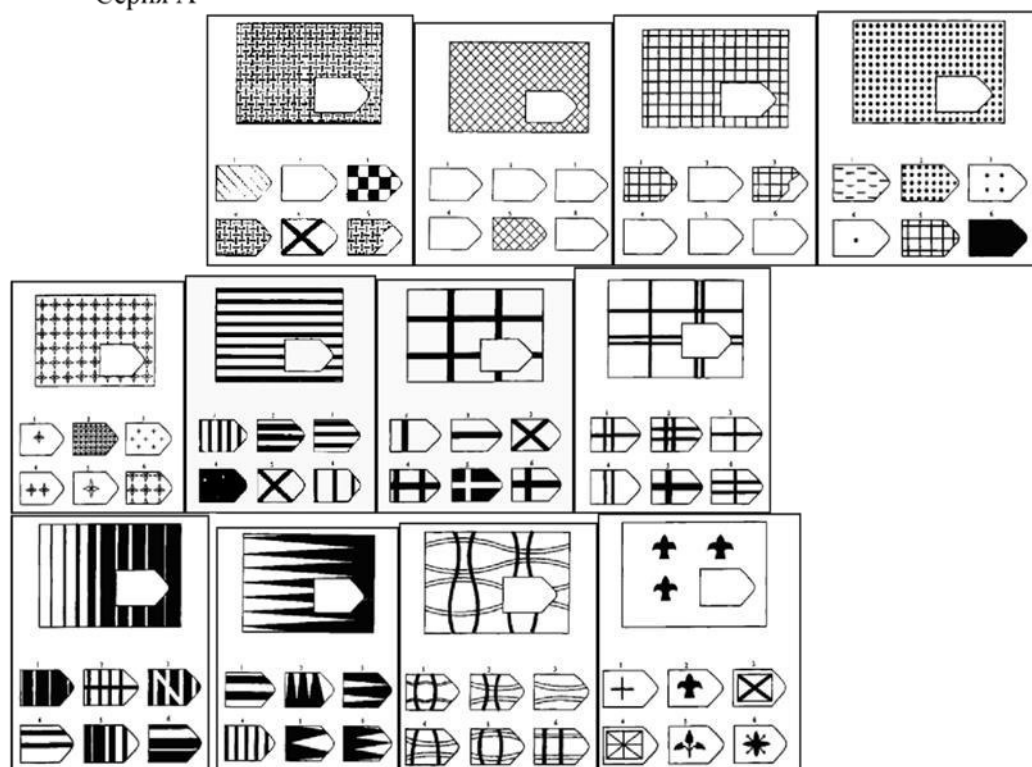
IV-V зоны – Визуальное мышление ребенка развито хорошо. Ребенок может самостоятельно и спонтанно использовать наглядный вспомогательный

материал и сознательно прибегает к этому при возникновении каких-либо трудностей.

Анализ ответов, которые ребенок выбирает в тесте Равена, позволяет исследовать и качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Если задания субтеста А ребенок, в основном, выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует. Ребенок может раздельно воспринимать целое и части, имеет представление об их нетождественности, может выделить, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от предмета. Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару.

Серия А



Серия В

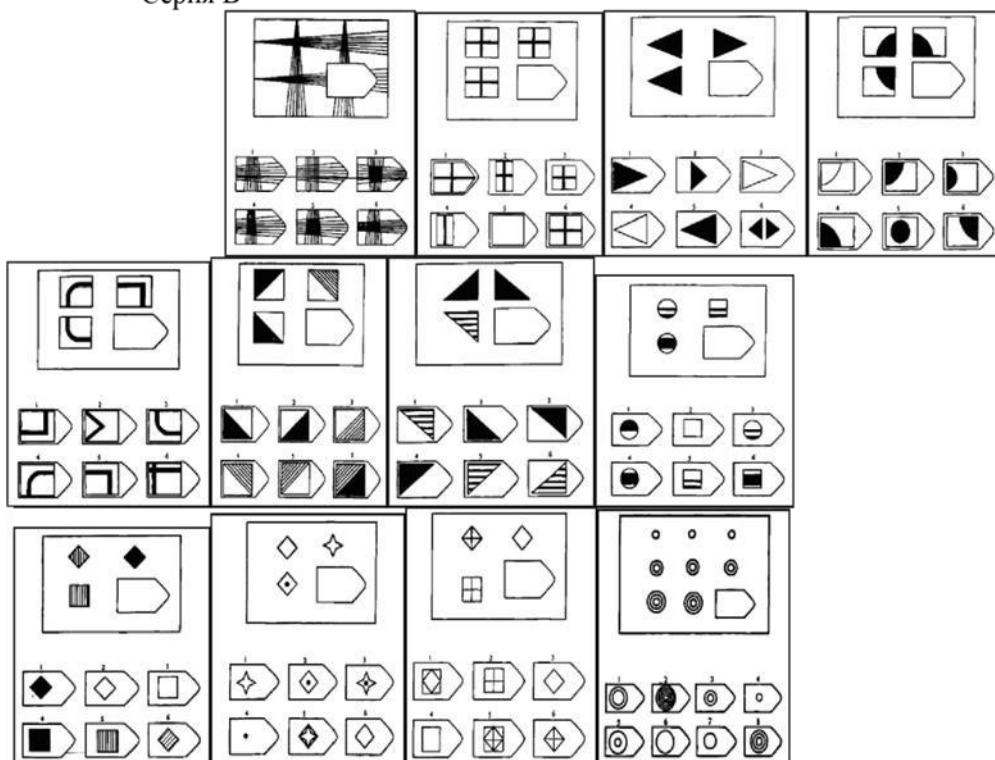


Рисунок – Матрицы Равена (задания серии А и серии В)

Тест Тэммл, Дорки, Амен

Тревога – фундаментальная эмоциональная реакция человека, субъективно характеризующаяся ощущением внутреннего напряжения. Тревога связана с активацией вегетативной нервной системы и появляется у человека в ситуациях неопределенности и ожидания с непрогнозируемым исходом.

В норме тревога является ситуативной реакцией организма, мобилизующей его физиологические ресурсы и обеспечивающей готовность к возможным «неприятностям». Если человек сталкивается с целой серией неопределенных ситуаций, то реакция тревоги становится затяжной и может перейти в состояние тревожности. Такое состояние бывает характерно, например, для периода адаптации.

Тест Тэммл, Дорки, Амен имеет два набора картинок: для девочек и для мальчиков. Ребенку показывают книжечку с соответствующим набором картинок. Инструкция:

«Художник нарисовал картинки, но забыл нарисовать лицо. Посмотри, что здесь происходит, и скажи (или покажи), какое бы ты подставил личико – веселое или грустное?»

Ответы ребенка заносятся в Бланк ответов. При этом можно использовать любой вариант шифровки. Например: «+» – веселое, «-» – грустное или «1» – веселое, «2» – грустное и пр. Дети не обязаны объяснять, почему они выбирают то или иное лицо. Даже если ребенок выбирает веселое личико для картинки, на которой на мальчика (девочку) замахиваются стулом, – не возражайте. Предупредите детей, что в этом задании нет правильных или неправильных ответов, и каждый решает так, как ему хочется. Следите, чтобы другие дети не мешали ребенку подсказками. Нельзя объяснять ребенку то, что происходит на картинке, нельзя «подводить» его к ответу. Можно лишь периодически просить ребенка, чтобы он внимательнее смотрел на то, что происходит на картинке.

Тест Тэммл, Дорки, Амен может служить не только индикатором общего эмоционального состояния ребенка, но и позволяет определить источник напряженности. Тест опубликован в настоящее время широко используется в работе с детьми. На 14-ти картинках, предлагаемых ребенку, изображены типичные для его жизни эмоционально-положительные, эмоционально-отрицательные и неопределенные ситуации. Ребенок выбирает грустное или веселое лицо для главного героя картинки, исходя, обычно, из собственного самочувствия в подобных ситуациях. Не надо спрашивать у ребенка, как он понимает то, что изображено на картинке, так как даже при правильном восприятии речевое изложение увиденного может вызывать у него затруднения. Не следует также и рассказывать ребенку о том, что происходит на картинке. Объяснения психолога могут подводить ребенка к определенному ответу. Важно, чтобы ребенок ориентировался на собственное понимание ситуации.

Обработка теста происходит посредством простого суммирования количества грустных лиц, выбранных ребенком. Полученный результат характеризует уровень его тревожности. Ответ может быть выражен как в сырых баллах, так и в процентах. Нормативные данные приведены для обоих вариантов [Приложение 1, табл. 1]. Для вычисления индекса тревожности в процентах следует сумму отрицательных выборов разделить на 14 (общее число ситуаций) и умножить на 100.

Рисунок 1. Играющие дети. Эмоционально-положительная ситуация.

Эта ситуация воспринимается детьми как игра со сверстниками, а не с младшим ребенком (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок вызывает негативную реакцию ребенка, если у него не складываются отношения с детьми (он с ними постоянно ссорится, другие дети часто его обижают), а также, если родители стали резко ограничивать игры ребенка с друзьями из-за того, что надо учиться. Первую причину дети комментируют с трудом, а во втором случае - охотно поясняют: «Сейчас придет мама и будет ругаться, потому что не сделаны уроки»

Рисунок 2. Ребенок и мать с младенцем. Нейтральная ситуация.

Рисунок вызывает негативную реакцию ребенка, если мать уделяет ему меньше внимания, чем сестре или брату (даже если они "близнецы или старше ребенка по возрасту, несмотря на то, что на картинке изображен младенец). Первоклассник может чувствовать себя обделенным вниманием матери и нелюбимым не только в тех случаях, когда мать больше занимается с малышом или часто ставит в пример более успешного и послушного брата (сестру), но и тогда, когда она вынуждена уделять много внимания отбившемуся от рук подростку, нуждающемуся в постоянном контроле. Таким образом, любое, даже отрицательное внимание к другому ребенку, может служить причиной для ревности. Рисунок может восприниматься отрицательно и в том случае, если у ребенка вообще нет братьев и сестёр, но мать с большим уважением относится к кому-то из его друзей и постоянно ставит его в пример ребенку. Негативная реакция может быть вызвана постоянными сравнениями ребенка с некоторым идеалом, несоответствие которому может глубоко им переживаться.

Рисунок 3. Ребенок как объект агрессии. Эмоционально-отрицательная ситуация.

Положительно рисунок воспринимается активными, расторможенными детьми (чаще мальчиками), которые умеют противостоять агрессии: драки, даже с друзьями, для них привычны и воспринимаются как нормальный способ разрешения споров. Они любят демонстрировать силу и хорошо себя чувствуют после подобного выяснения отношений.

Рисунки 4,7,14. Одевание, умывание, еда. Нейтральные бытовые ситуации.

Рисунок 5. Ребёнок играет с матерью. Эмоционально-положительная ситуация.

В нашей практике абсолютно всеми детьми персонаж, который в методике обозначен как старший ребенок, воспринимается как мать.

Рисунок вызывает негативную реакцию, если мать сосредоточена только на учебе ребенка, запрещает или существенно ограничивает его игры, считая это занятием исключительно для дошкольников, пустой тратой времени. Такие матери могут поощрять посещение кружков и интеллектуальные занятия, но только не обычные детские игры.

Рисунок 6. Ребенок играет один. Нейтральная ситуация. В нашей практике рисунок ни разу не трактовался детьми как ситуация укладывания спать в одиночестве (что соответствует стандартному описанию методики).

Обычно дети описывают ее так: «Мама с папой смотрят телевизор, а ребенок играет». Рисунок воспринимается отрицательно, если родители больше заняты собой, своими делами, «игнорируют» ребенка, стараются от него отделаться («иди поиграй», «не мешай», «займись чем-нибудь, у меня нет времени» и т. п.).

Рисунок 8. Мать ругает ребенка. Эмоционально-отрицательная ситуация. Положительно рисунок воспринимается избалованными, беспечными детьми.

Как правило, они комментируют свой выбор следующим образом: «мама сейчас

пругает и забудет, снова будем играть», «мама просто так грозит, на самом деле она не сердится».

Рисунок 9. Ребенок и отец, играющий с малышом. Нейтральная ситуация. Негативная реакция ребенка интерпретируется аналогично интерпретации Рисунка 2.

Рисунок 10. Ситуация соперничества. Эмоционально-отрицательная ситуация.

Воспринимается детьми как ситуация соперничества, а не как агрессивное нападение (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок воспринимается положительно активными, драчливыми детьми (и девочками, и мальчиками примерно одинаково). Выбор веселого лица они комментируют так:

«Здесь дети играют, возятся».

Рисунок 11. Ребёнок играет. Нейтральная ситуация.

На рисунке 11, как и на рисунке 5, обычно дети видят игровую ситуацию, а не уборку игрушек (согласно стандартному описанию методики). Рисунок 11 оценивается отрицательно в том случае, если ребенку не дают играть. Выбор грустного лица дети обычно комментируют так: «Мама пришла и говорит:

«Хватит играть, иди делай уроки».

Рисунок 12. Изоляция, игнорирование ребенка другими детьми.

Эмоционально-отрицательная ситуация.

Очень часто рисунок воспринимается положительно: ребенок объясняет, что дети играют. Негативно рисунок воспринимается только интеллектуально развитыми детьми и теми ребятами, которых действительно не принимают в общие игры, что достаточно тяжело ими переживается.

Рисунок 13. Ребенок с родителями. Эмоционально-положительная ситуация.

Рисунок воспринимается отрицательно, если нарушены взаимоотношения ребенка с родителями (эмоциональное неприятие, равнодушное отношение, частые наказания), а также когда родители конфликтуют между собой или со старшими членами семьи, а ребенок в этом невольно участвует. В последнем случае рисунки, на которых отец и мать изображены отдельно, ребенок может воспринимать нормально.

Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых его

эмоциональное самочувствие оказывается нарушенным, необходимо, в первую очередь; работать не с ним, а с его родителями.

Работа с ребенком может стать эффективной только тогда, когда он приобретет хотя бы некоторую личностную автономию. Окружающие должны понять, что впечатлительный ребенок болезненно и глубоко переживает различные неудачи и неприятности. В трудных ситуациях ему надо помогать и обучать адекватным способам реагирования. Ругать ребенка после того, как он оказался в чем-либо несостоятельным - недопустимо. Впечатлительные дети в меньшей степени способны к самообучению, так как избегают ситуативных действий методом проб и ошибок, опасаясь неудач и связанных с ними отрицательных эмоциональных переживаний. Они обретают самостоятельность и начинают свободно экспериментировать только в том случае, если в начале их жизненного пути взрослые (и более активные друзья) оказывают им необходимую поддержку, помогая заложить базу внутреннего положительного опыта, минимизируя опыт отрицательный.

### Цветовой тест Люшера

Цель: выявить эмоциональные установки по отношению к школе, эмоциональный фон, энергетику.

Цветовые карточки выкладываются перед ребенком на чистом листе бумаги (желательно, слегка «сероватой», а не ослепительно белой).

Инструкция:

«На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты утром идешь в детский сад? Покажи этот цвет пальцем». Задайте следующий вопрос: «На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение дома в выходные дни?»

У дошкольников спрашивают об их настроении, когда они: а) утром идут в детский сад; б) находятся дома в выходные дни; в) думают, что скоро в школу.

Номера выбранных цветов заносятся в Бланк ответов. Продолжение инструкции:

«А теперь будем выбирать цвета заново. Сейчас из разложенных перед тобой цветов выбери тот, который тебе больше всего нравится, кажется красивее». Выбранный цвет уберите из поля зрения ребенка. Далее предложите ребенку произвести аналогичный выбор среди оставшихся цветов и так далее до конца. Последовательность предпочтения цветов записывается в Бланке ответов.

Иногда среди оставшихся 2-3-х цветов ребенок не может выбрать, лучший, так как все они ему не нравятся. Тогда надо изменить инструкцию и спросить:

«Какой из этих цветов тебе не нравится больше всего, какой из них хуже?» Ответы записываются в «обратном порядке», начиная с последнего цвета.

Выбор цветов производится один раз.

Процедура исследования цветовых ассоциаций («Мое настроение в школе»,

«Мое настроение дома» и т. п.) позволяет выявить, насколько комфортно ребенок чувствует себя дома и в школе, выявить эмоциональные установки дошкольников по отношению к предстоящему школьному обучению. Неблагополучная ситуация в семье и негативное отношение ребенка к школе могут существенно осложнить школьную адаптацию. Эта информация должна быть обязательно учтена в индивидуальной работе с ребенком, но она не может быть основанием для вывода о его неготовности к школьному обучению. Эта информация не представлена среди показателей «Психологической характеристики», но составляет определенный контекст, влияющий на интерпретацию всех полученных результатов.

Ниже приведем интерпретации цветовых выборов и цветовых ассоциаций, надежность которых подтверждена наблюдениями педагогов, психологов, родителей, а также сведениями о состоянии здоровья ребенка.

#### Синий цвет (1)

Этот цвет предпочитают (выбирают в качестве наиболее приятного) чувствительные, впечатлительные, но в то же время спокойные и уравновешенные дети. Они также отличаются утонченностью и хорошим эстетическим развитием, имеют потребность в глубоком личностном, а не поверхностном игровом общении. Если эта потребность удовлетворяется (либо в школе, либо дома), то ребенок чувствует себя хорошо. Если эта потребность долго не находит удовлетворения, все равно она еще долго сохраняется как позитивный эмоциональный настрой ребенка.

#### Зеленый цвет (2)

Этот цвет предпочитают дети с высоким уровнем притязаний. Для них характерна озабоченность собственным статусом и положением в коллективе. Они испытывают потребность в похвале, хотят быть лучше других.

Детям, которые свое настроение дома ассоциируют с зеленым цветом, необходимо, чтобы в семье их уважали и проявляли серьезное отношение к их желаниям и достижениям, чтобы взрослые не обращались с ними как с маленькими.

Дети, выбирающие зеленый цвет для передачи своего настроения в школе, стремятся получать только «пятерки», хотят быть отличниками, проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим (если, например, такой ребенок пол учит пятерку, но об этом не объявят всему классу, то это может не на шутку расстроить его).

#### Красный цвет (3)

Это цвет предпочитают активные, энергичные, деятельные дети. Обычно они оптимистичны, шумны и веселы. Часто не сдержанны.

#### Желтый цвет (4)

Этот цвет предпочитают мечтательные дети, полные надежд, но не готовые активно действовать и склонные занимать выжидательную позицию. Если желтый цвет ассоциируется у ребенка с обстановкой в школе

или дома, это свидетельствует о том, что они вызывают у него хорошее и светлое настроение.

#### Фиолетовый цвет (5)

Этот цвет предпочитают дети, у которых доминируют инфантильные установки. Если фиолетовый цвет характеризует настроение ребенка в школе, то, скорее всего, ребенок еще не чувствует ответственности ученика и ходит в школу, в основном, для того, чтобы играть и общаться с другими детьми. Таким детям нравится в школе, когда там бывает интересно и когда их там хвалят. Однако, если они начинают испытывать трудности в обучении и получать замечания, отношение к школе резко меняется: дети начинают капризничать и не хотят ее посещать. Если

«фиолетовое» настроение характерно для дома, то, как правило, оказывается, что родители продолжают обращаться с первоклассником как с маленьким ребенком, умиляются его капризам и строят отношения с ним на принципах гиперопеки.

#### Коричневый цвет (6)

Этот цвет предпочитается тревожными детьми, которые часто испытывают эмоциональный или физический дискомфорт, неприятные болезненные ощущения («мне нехорошо», «тошнит», «у меня болит живот» и т. п.), страх. Если коричневый цвет оказывается на первом месте в ряду цветовых предпочтений ребенка, то обычно это бывает связано с наличием у него каких-либо хронических заболеваний (чаще - сильный диатез, аллергии) или является следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые осложняли его деятельность и общение.

Ребенок, выбирающий коричневый цвет для обозначения своего настроения в школе или дома, обычно плохо себя чувствует в этих ситуациях: боится школы, испытывает затруднения в учебе (например, учащиеся, слабо владеющие грамотным письмом, вплоть до 7-8-го класса выбирают коричневый цвет для обозначения своего самочувствия на уроках русского языка) и др.

#### Черный цвет (7)

Предпочтение черного цвета отражает негативное отношение к себе и ко всему окружающему миру, активное, резкое неприятие, протест. Если ребенок выбирает черный цвет как наиболее предпочитаемый, отводя ему первое место, то внутренне он уже, скорее всего, согласился с той отрицательной оценкой, которую часто получает от окружающих («Да, я плохой»).

Дети, у которых черный цвет ассоциируется со школой, как правило, ненавидят все, что связано с учебой, и открыто говорят об этом. Первоклассники выбирают черный цвет крайне редко. Чаще такой выбор характерен для дошкольников, занимающихся в центрах развития и подготовки к школе (до 20%). Эти дети часто устают от нудных занятий, от принуждения со стороны родителей и начинают заранее ненавидеть школу (центры подготовки, естественно, тоже). Согласно результатам нашего специального обследования, с началом обучения у большинства из них отношение к школе меняется: на деле все оказывается совсем не так плохо, как

они думали.

Если черный цвет характеризует настроение детей дома, то можно предположить, что они находятся в состоянии открытой конфронтации с родителями.

Серый цвет (0)

Предпочтение серого цвета связано с инертностью и безразличием. «Серое» настроение в школе отличает детей, для которых характерны пассивное неприятие школы и равнодушное отношение к ней. «Серое» настроение дома чаще всего связано с тем, что дети предоставлены сами себе, брошены, какое-либо эмоциональное участие со стороны взрослых в их жизни отсутствует.

В общении с детьми важно учитывать их доминирующие эмоциональные установки в различных жизненных ситуациях. Установка - это «руководство к действию», ожидание, которое стремится быть реализованным. Если полученные результаты свидетельствуют о том, что у ребенка сложилась неконструктивная установка (равнодушие, негативизм, тревожность, защитная агрессия) на ситуацию в школе или дома, необходимо выяснить причину.

Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК). Расчет значений СО и ВК производится по формулам А. И. Юрьева и К. Шипоша, приведенным в

«Кратком руководстве по использованию теста МЛюшера» В. И. Тимофеева и Ю. И. Филимоненко (СПб, ИМАТОН, 1995).

На основании работ Вальнеффера определенный порядок выбора цветов (34251607) был принят за аутогенную норму - индикатор психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) необходимо сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе ребенка, с их «идеальным» расположением (34251607). Сначала вычисляется разница между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным.

Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка. В «Психологической характеристике» этот показатель так и обозначен «Настроение». Он имеет только три уровня выраженности:

Пзона- Преобладание отрицательных эмоций, У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснить. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно.

Шзона- Эмоциональное состояние в норме. Ребенок может и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает, в целом,

нормально.

IV зона - Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Преобладание плохого настроения (II зона) не является противопоказанием для обучения ребенка в школе, но свидетельствует о том, что он остро нуждается в психологической (психотерапевтической) помощи. Необходимо понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. В «Психологической характеристике» [Приложение 1, табл. 1] эта психологическая особенность ребенка обозначена как «Энергия». Расчет ВК производится по формуле, предложенной К. Шипошем:

$$\frac{18 - \text{место красного цвета} - \text{место желтого цвета}}{\text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета}} \text{ ВК} =$$

Значение коэффициента (ВК) изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

II зона - Хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний (почечной, сердечной, легочной недостаточности и др.). Общая ослабленность организма обычно проявляется в его низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям.

III зона - Компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка.

IV зона - Оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют его возможностям. Образ жизни ребенка позволяет ему полностью восстанавливать затраченную энергию.

Зона- Перевозбуждение. Чаще всего, является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, а не в оптимальном для него режиме, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление, нарушается адекватность реагирования, снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на школьных успехах. Но чем больше времени ребенок начинает уделять урокам и меньше - отдыху, тем плачевнее бывают общие результаты: к слабой успеваемости добавляется и потеря здоровья. При хроническом переутомлении в первую очередь

требуется снижение нагрузок.

### Методика «Кратковременная речевая память»

Инструкция: «Сейчас я тебе буду говорить слова, а ты слушай внимательно и запоминай. Когда я перестану говорить, сразу повторяй все, что запомнилось, в любом порядке». Четко произнесите все слова из ряда с интервалом в пол-секунды, по окончании кивните головой и тихо скажите: «Говори».

Слова для запоминания: куст, зонт, лук, шелк, гром, нос, лес, мак, стул.

За каждое верно названное слово начисляется 1 балл (максимально 9 баллов). Обработка осуществляется посредством сравнения слов, воспроизведенных ребенком с первого предъявления, с теми словами, которые ему были зачитаны. За каждое совпадение выставляется 1 балл. Порядок воспроизведения не учитывается. Засчитываются только точно воспроизведенные слова, допустимы лишь незначительные отклонения от стимульных слов, например, «зонтик» вместо «зонт». Если ребенок говорит «гроза» вместо «гром» или «шерсть», «ткань» вместо «шелк», то за такие ответы дается 0 баллов. Оценка уровня развития кратковременной памяти происходит посредством сравнения полученной суммы баллов с нормативными данными, приведенными в Приложение 1, табл. 1. Прежде, чем сделать вывод о способности ребенка воспринимать информацию на слух в процессе урока, следует оценить уровень развития зрительной (образной) памяти, так как она может в определенной степени компенсировать недостатки развития речевой памяти.

### Методика «Кратковременная зрительная память»

Положите перед ребенком таблицу с 16-ю картинками.

Инструкция: «А здесь нарисованы картинки. Смотри и запоминай. Потом я у тебя заберу эти картинки, а ты мне назовешь все, что запомнилось, в любом порядке». Время предъявления картинок- 20–30 секунд. В бланке ответов отметьте крестиком все, что ребенок назовет правильно. За каждую верно названную картинку начисляется 1 балл (максимально 16 баллов).



### Рисунок 38 – Задание «Кратковременная зрительная память»

Так как в тестовом задании ребенок сам выбирает слова для обозначения картинок, которые ему надо запомнить, допускается неабсолютная однозначность ответов. Правильным считается любое смысловое соответствие. Например: «корабль», «лодка», «парусник», «яхта» - все ответы правильны, любой из них оценивается в 1 балл. Ответы интерпретируются как неправильные и оцениваются в 0 баллов, если в них происходит смысловое искажение. Например, «цветок» - вместо «бабочка»; «молоток» - вместо «топор»; буква «Б» вместо «В»; название каких-либо цифр, букв, предметов, которых вообще не было на картинке. Может встречаться неточное или частичное воспроизведение информации. Например, «СО» - вместо «СО<sub>2</sub>»; «треугольник» - вместо «треугольник с кружком внутри»; «квадрат» - вместо «кубик». В этих случаях ответ оценивается в 0,5 балла. Подсчитывается общая сумма баллов, результаты сравниваются с нормативными данными [Приложение 1, табл. 1]. Уровень развития кратковременной зрительной памяти отмечается крестиком в «Психологической характеристике».

#### Методика «Интуитивный речевой анализ – синтез»

Инструкция: «Теперь я тебе буду говорить слова. Ты должен найти, какое слово лишнее. Всего будет пять слов, четыре можно объединить, они друг к другу подходят, а одно - неподходящее, лишнее, его и называй». За каждый правильный ответ начисляется 1 балл (максимум 4 балла). Правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом 1. Река, озеро, море, **мост**, пруд. Кукла, скакалка, **песок**, мяч, юла.

2. Синица, голубь, **птица**, воробей, утка.

3. Стекланный, деревянный, **легкий**, железный, пластмассовый.

При оценке готовности к школе (общеобразовательные классы), если ребенок не выполняет первое задание или вообще не понимает, что надо делать, с ним разбирается пример, приведенный в инструкции. Выполнение примера при подсчете результатов не учитывается.

Если в качестве лишнего ребенок постоянно называет последнее слово в строке, следует обратить внимание на объем его речевой памяти. Если объем памяти мал, можно сделать вывод о том, что ребенок просто не может запомнить весь ряд и называет то, что помнит, то есть последнее слово. В этом случае выводы о развитии речевого мышления будут некорректными. Если в первом задании в качестве лишнего ребенок называет последнее слово в ряду, а до этого при выполнении задания на кратковременную речевую память вспоминает всего 2-3 слова, у него спрашивают, все ли слова он запомнил, и, не дожидаясь ответа, зачитывают ряд слов еще раз. Если ребенок после этого дает правильный ответ, то он и засчитывается, а следующие ряды читаются ему 2-3 раза.

#### Методика «Речевые аналогии»

Инструкция: «А теперь представь «стол» и «скатерть». Эти два слова как-то между собой связаны.

Доделайте задания в соответствии с общей инструкцией. Пары слов (правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом):

1. стол – скатерть; пол – ...? (мебель, **ковер**, пыль, доски, гвозди).

2. огород – морковь; сад – ...? (забор, грибы, **яблоня**, колодец, скамейка).

3. часы – время; градусник – ...? (стекло, **больной**, кровать, **температура**, врач).

4. машина – мотор; лодка – ...? (река, маяк, **парус**, волна, берег). За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально – 4 балла).

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0,5 балла – начисляется во втором задании в том случае, если оно использовалось для объяснения (после неправильного ответа в первом задании) и ребенок сам нашел в нем правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.).

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное логическое мышление:

Ситуативно-образное мышление: в этом случае ребенок не анализирует связь между словами в первой паре и не использует ее для построения второй пары слов. Ребенок как бы объединяет все три слова, и на этой основе у него возникает некий единый образ, к которому он далее и подбирает подходящее слово. В первом задании у ребенка возникает образ комнаты, и он в качестве подходящего выбирает слово «мебель», во втором образ дачи, к которому ребенок подбирает слова «скамейка», «забор», в третьем – образ больницы, к которому подходят слова

«врач», «кровать», «больной», в четвертом – образ судоходной реки, к которому подходят слова «река», «волна».

Псевдоаналитический подход: ребенок выделяет не отношение, не принцип связи, а ищет некое общее свойство и далее подбирает слово, его выражающее. В первом задании он выбирает ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол – из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании ребенок выбирает ответ «стекло», так как «часы и градусник – стеклянные».

Синкретичное мышление: в первом задании – ответ «гвозди», во втором – «колодец», «грибы», в четвертом – «маяк», «берег».

### Методика «Речевые антонимы»

Инструкция: «А теперь я тебе буду говорить слово, а ты придумай, какое слово будет наоборот. Например: маленький, а наоборот – большой, чистый, а наоборот – грязный.

Понятно? Зачитывайте слова по очереди:

- |                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| 1. Твердый – ...? | Широкий – ...?  |
| 2. Острый – ...?  | Глубокий – ...? |

Если ребенок не может придумать антоним после предъявления слова, помогите ему, задав вопрос более конкретно:

1. Пластин мягкий, а камень ...?
2. Нож бывает острый, а бывает – ...?
3. Дорога широкая, а тропинка – ...?
4. Река глубокая, а лужа – ...?

За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально – 4 балла).

1 балл - дается только за правильно подобранные антонимы: (твердый – мягкий; широкий – узкий; острый – тупой; глубокий – мелкий).

0 баллов - дается за приблизительные ответы (например, «широкий – тонкий»), а также за повторение названных слов с приставкой «не» («неострый», «неглубокий»).

0,5 баллов - дается за правильные ответы, полученные только после оказания помощи подсказки («камень твердый, а пластилин-...?» и др.).

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие».

#### Методика «Речевые классификации»

Это задание используется как для оценки показателя «Речевое развитие», так и для оценки показателя «Речевое мышление»; соответственно, применяются и различные методы обработки. Для оценки речевого развития имеет значение то, сколько слов ребенок может добавить в классификационную группу и знает ли он соответствующее обобщающее слово. За дополнение группы слов можно получить:

1 балл - Ребенок называет не менее двух слов, правильно дополняющих группу, и при этом его ответ не содержит неподходящих слов.

0,5 баллов - Ребенок не может придумать больше одного правильного ответа или придумывает не менее двух правильных ответов, но при этом добавляет к ним неподходящие слова.

0 баллов - Ребенок не может назвать ни одного слова или дает только неправильные ответы.

- 1 Кастрюля, тарелка, ...?

Правильные ответы: чашка, чайник, ложка, сковородка и т. п., любые предметы, относящиеся к посуде.

Неправильные ответы: предметы кухонного обихода (плита, стол и пр.); предметы декоративно-прикладного искусства (ваза и т. п.); слова, относящиеся к еде (каша, суп и пр.); слова, просто субъективно ассоциирующиеся со стимульными словами.

- 2 Шкаф, диван, ...?

Правильные ответы: стол, стул, кровать, сервант и т. п., любые предметы, относящиеся к мебели.

Неправильные ответы: бытовая техника (телевизор, холодильник и пр.); осветительные приборы (люстра, торшер и т. п.); предметы украшения и искусства (картина, зеркало и пр.); части комнаты (стена, пол и пр.); одежда или постельные принадлежности (одеяло, подушки и пр.).

3 Окунь, карась,...?

Правильные ответы: названия любых рыб.

Неправильные ответы: морские животные (дельфин, кит, краб, лягушка, морская звезда); названия других животных; ситуативные- ассоциации (вода, аквариум, мальки и пр.).

4. Санкт-Петербург, Париж,...?

Правильные ответы: названия любых городов.

Неправильные ответы: названия стран, континентов, частей или сторон света, любые другие географические названия.

За обобщение группы слов можно получить:

1 балл - Ребенок правильно называет обобщающее слово:

1. Кастрюля, тарелка — посуда.
2. Шкаф, диван — мебель.
3. Окунь, карась — рыбы.
4. Санкт-Петербург, Париж — города.

0,5 балла - Ребенок называет обобщающее слово в ряду конкретных слов (например: щука, рыба, акула).

0 баллов - Ребенок дает различные объяснения (например, «это - из чего едят», «где спят», «куда вещи кладут» и пр.). Отсутствие ответа. Неправильные обобщения:

1. Кастрюля, тарелка - кухня, столовые приборы, сервиз и др.
2. Шкаф, диван - гарнитур, стенка (мебельная), комбата и др. Карась, окунь - животные и др.

Это задание характеризует активный словарный запас, общую осведомленность ребенка (особенно вопросы о рыбах и городах). Подобный качественный анализ позволяет лучше понять особенности развития ребенка. По этому заданию также подсчитывается общая сумма баллов (за дополнения классификационных групп и нахождение обобщающих слов), которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Методика «Произвольное владение речью»

За каждое безупречное дополнение начисляется 1 балл. Если содержатся мелкие ошибки – 0,5 балла (максимально 8 баллов).

Задание 1. Исправление семантически неверных фраз. Инструкция: «Послушай предложение и подумай, правильное оно или нет. Если неправильное, скажи так, чтобы было верно». Предложения:

- 1) Начал таять снег, и закончилась весна.
- 2) Этим подарком мы доставили маме большую любовь.

Исправление предложений. Исправляя предложение, ребенок должен «озвучивать» его правильный вариант, а не просто объяснять, что там неверно. Он должен правильно произнести если не все предложение, то хотя бы его

концовку.

1. «Начал таять снег, и закончилась весна»

1 балл - «Закончилась зима» или «началась, наступила весна» 2. «Этим подарком мы доставили маме большую любовь» 1 балл - Достаточно, если ребенок скажет: «Радость».

Все предложение произносить не обязательно.

0 баллов - Ребенок не может найти ошибку и говорит, что все правильно. Или говорит, что предложение неправильное, но исправить его не может. Или дает только неправильные ответы (например, «Начал таять снег, и наступила осень»). Или не следует инструкции («исправить заданное стимульное предложение») и придумывает какие-нибудь свои предложения (например: «мы маме на день рождения подарили цветы» и пр.).

Задание 2. Восстановление предложений. Инструкция: «А в этом предложении в середине что-то пропущено (слово или несколько слов). Вставь, пожалуйста, пропущенное и скажи предложение целиком». Зачитайте предложение, делая паузу на месте пропуска.

Предложения:

1) Катя...своего маленького брата.

2) Мальчик...и дверь открылась.

При восстановлении предложений также желательно, чтобы ребенок полностью произносил их, но настойчиво добиваться этого не обязательно. Если сказанные ребенком отдельные слова правильно восстанавливают смысл и форму предложения, ответ засчитывается.

1. «Катя... своего маленького брата».

1 балл - Любые сказуемые, которые по смыслу и форме сочетаются с последующими словами: «любит», «купает», «кормит», «одевает», «вывела гулять», «взяла из детского сада», «обидела» и т. п.

0 баллов - Любые сказуемые, которые не сочетаются с последующими словами: «гуляет», «играет» и пр. Не считается правильным ответ: «Катя - сестра своего маленького брата» (это - тавтология). Отсутствие ответа (ребенок ничего не может придумать).

Задание 3. Завершение предложений. Инструкция: «А теперь я начну предложение, а ты закончи». Произнесите начало предложения так, чтобы оно интонационно звучало незаконченным, и ждите ответа. Если ребенок затрудняется с ответом, скажите ему: «Придумай что-нибудь, чем можно было бы закончить – это предложение». Затем повторите начало предложения. Этот факт необходимо обязательно отметить в бланке ответов. Ответы записывайте дословно, сохраняя порядок слов и их произношение. Не поправляйте ребенка и похвалите его за работу.

Предложения:

1) Если завтра будет сильный мороз, то ... .

2) В комнате погас свет, потому что ... .

3) Мальчик упал с велосипеда и разбился, потому что ... .

4) Валя еще плохо умеет читать, хотя ... .

При завершении предложений вполне достаточно, если ребенок

произнесет только его вторую половину. Требовать воспроизведения предложения целиком не следует.

1. «Если завтра будет сильный мороз, то...»

1 балл - Любые ответы, в котором описывается следствие: «надо тепло одеться», «я надену шубу и шапку», «я не пойду в школу», «мы не пойдем гулять», «все лужи замерзнут» и т. п.

0 баллов - Ответы, в которых отсутствует причинно-следственная логика: «то сегодня будет тепло», «то послезавтра будет дождь» и т. п. «Будет холодно» (это просто обозначение возникшего образа, а не прогноз последствий). Любые нелепые ответы.

2. «В комнате погас свет, потому что...».

1 балл - Любые ответы, в которых описывается причина указанного события: «перегорела лампочка», «вылетели пробки», «порвались провода», «была гроза», «отключили за неуплату», «его выключили» и т. п.

0,5 балла – Любые ответы, в которых не соблюдена безличная форма: «мама выключила», «я выключил».

0 баллов - Ответы, которые описывают возникающий образ темной комнаты и не являются дополнением предложения: «темно», «уже ночь», «уже поздно», «пора спать», «все спят» и т. п. Любые нелепые ответы.

3. «Мальчику упал с велосипеда и разбился, потому что...».

1 балл - Любой ответ, в котором указана причина падения: «неаккуратно ехал», «не умеет кататься на велосипеде», «налетел на камень», «задел за поребрик», «резко нажал на тормоза», «не успел затормозить» и т. п.

0 баллов - Ответы, в которых указана причина того, что мальчик разбился (так как причина этого уже указана в самом предложении - «упал с велосипеда»): «упал», «ушибся» и т. п. любые нелепые ответы.

4. «Валя еще плохо умеет читать, хотя...».

1 балл - Любые ответы, в которых соблюдается противительный смысл союза «хотя»: «уже ходит в школу», «уже большая», «учится в первом классе», «знает буквы», «умеет считать» и т. п.

0,5 баллов - «Умеет писать», «хорошо пишет» (для этих ответов предлагается «компромиссная» оценка, так как формально они могут рассматриваться как правильные, хотя, по сути, ребенок, не умеющий читать, хорошо писать не может). 0 баллов - Любые ответы, в которых не соблюдается смысл союза «хотя»: «умеет», «по слогам», «немножко умеет», «еще маленькая» и т. п.

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая также входит в обобщенный показатель «Речевое развитие».

#### Методика «Интуитивный визуальный анализ – синтез»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания. Инструкция: «Посмотри на эти картинки. Кто в верхнем ряду лишний? Покажи. А в следующем ряду какая картинка лишняя?» (и так далее). Запишите ответы. Правильные ответы: За каждый правильный ответ – 1 балл



(максимально - 4 балла).

**Рисунок 39 – Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»**

Ребенку предлагается четыре ряда картинок, в каждом из которых он должен найти лишнюю картинку. Правильные ответы:

1. Собака (картинка 1).
2. Цветы (картинка 2)..
3. Батон (картинка 3).
4. Бумага (картинка 2).

1 балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.)

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное интуитивное мышление:

Эмоционально-образное мышление: дети считают лишними «ежика» или «кактус», потому что они -колючие, «зайца» - так как он трусливый.

Ситуативно-образное мышление: дети считают лишними «ножницы», так как все остальное они относят к предметам для рисования, убирают «карандаш», так как все остальное они относят к предметам для труда, для аппликаций.

Формально-визуальное мышление: дети считают лишним «нож», так как все остальное они относят к посуде (на самом деле, в данном случае реагируют на зрительную близость форм).

Синкретичное (целостное) мышление: выбор осуществляется по случайному субъективному критерию. Дети считают лишними «колосья» - потому что они растут; «помидоры-огурцы» - потому что они растут в огороде;

«кисточку» - потому что ею клеят.

### Методика «Визуальные аналогии»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания. Инструкция: «Посмотри, здесь уже объединили «кошечку» и «котенка» (показать). Тогда к курочке вот сюда (показать) какую из этих картинок (показать на картинки снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка? Если «кошечка и котенок», то «курочка и...»? Покази». Покажите следующие картинки. Повторите инструкцию, но больше не называйте то, что нарисовано на картинках, а только показывайте. Принимайте и записывайте все ответы без критики, за правильные ответы обязательно хвалите ребенка. За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально - 8 баллов).



**Рисунок 40 – Задание «Визуальные аналогии»**

Правильные ответы:

1	1. Цыплята (картинка 3)	6	6. Электроплитка(картинка 2)
2	2. Портфель (картинка 2)	7	7. Мороженое (картинка 1).
3	3. Глаз (картинка 4).	8	8. Лицо (картинка 4).
4	4. Бумага (картинка 3).		
5	5. Еж (картинка 4).		

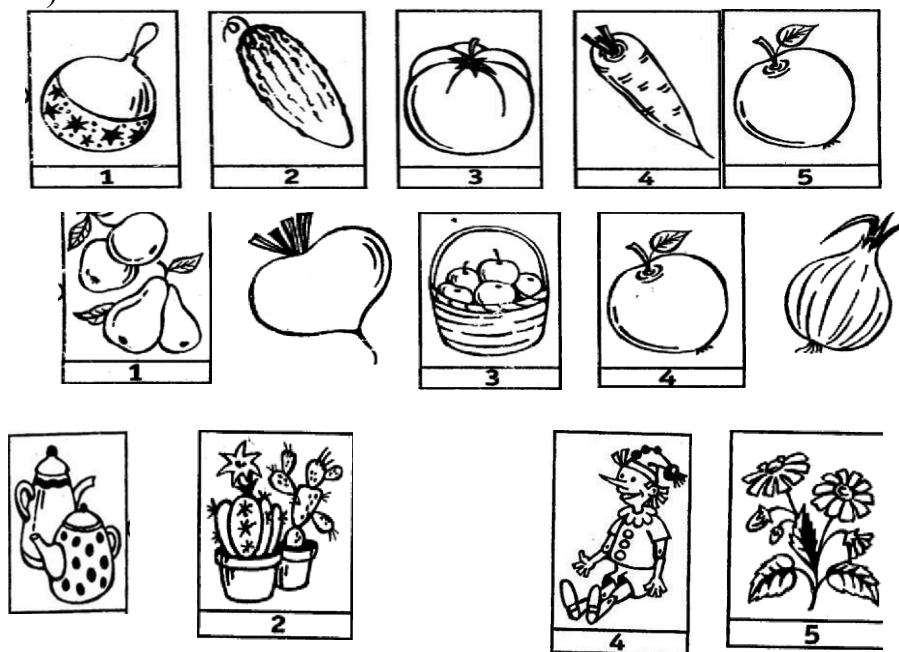
1 балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже «обоснованные», так как при этом ребенок не учитывает правило или неверно его трактует.

Методика «Визуальные классификации» Откройте перед ребенком страницу с первыми двумя заданиями.

Инструкция:

«А здесь в верхнем ряду две картинки лишние. Три можно объединить, а две к ним не подходят. Какие не подходят? Покажи...» (и так со всеми рядами).



1



Рисунок – Задание «Визуальные классификации»

Правильные ответы:

1. Мысленно выделяется группа «овощи»: «огурец», «помидор», «морковь» (картинки 2,3,4); указываются как лишние - «елочная игрушка» и «яблоко» (картинки 1,5).

2. Мысленно выделяется группа «фрукты» (картинки 1,3,4); указываются как лишние - «свекла» и «лук» (картинки 2,5).

3. Выделяется группа «цветы» (картинки 2 и 5).

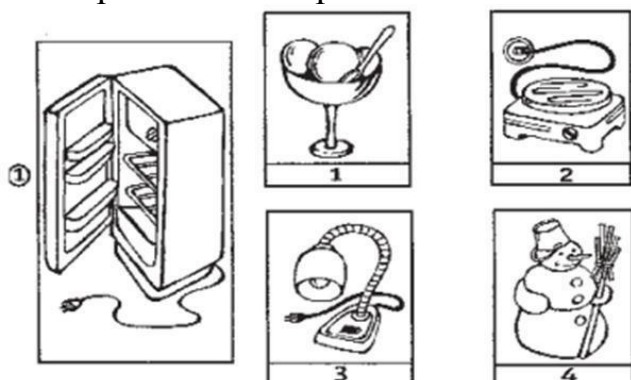
4. Выделяется группа «животные», «живые» (картинки 2 и 4). 1балл -

начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже «обоснованные». Методика «Абстрактное мышление»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания.

Задание 1. Инструкция: «Посмотри, нарисован холодильник. Знаешь, для чего холодильник используют? На какой из этих картинок (показать на картинки справа) нарисовано что-то такое, что используют не для того, для чего нужен холодильник, а наоборот? Покажи эту картинку». Запишите ответ, не требуйте объяснений. Перейдите к следующему заданию. Правильный ответ: электроплитка – картинка 2.



**Рисунок 42 – Задание 1 «Абстрактное мышление»**

Задание 2. Инструкция: «У этих двух картинок (показать на две верхние картинки) есть что-то общее. Какую из нижних картинок (показать) к ним надо добавить, чтобы она одновременно подошла и к этой (показать на желуди), и к другой картинке (показать на сов), и чтобы это общее повторилось? Какая из нижних картинок лучше всего подойдет сразу к двум верхним? Покажи». Записать ответ; если ребенок указывает на «ягоды», спросить: «Почему?» и записать. Правильный ответ: две ягодки – картинка 2



**Рисунок 43 – Задание 2 «Абстрактное мышление»**

Задание 3. Инструкция: «Какое слово длиннее – «змея» или «червячок».

Запишите ответ. В этом задании инструкцию повторять нельзя.

Задание 4. Инструкция: «Посмотри, вот так цифры записаны (показать): 2, 4, 6,

... Сюда (показать на многоточие) какую цифру надо добавить: 5, 7 или

8?».

Записать ответ. Похвалите ребенка и скажите, что работа закончена. За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально- 4 балла).

**Программа по коррекции и развитию познавательных процессов у  
старших дошкольников с задержкой психического развития при  
подготовке к обучению в школе**

Филиал МАДОУ №2 «Родничок» - детский сад №11 «Золотой ключик»

**Программа по коррекции и развитию познавательных  
процессов у старших дошкольников с задержкой  
психического развития при подготовке к обучению в  
школе**

Подготовил  
Искакова Ясмينا Равильевна

Серов 2024 г

## **Содержание**

1. Пояснительная записка

2. Ккоррекционно-развивающие упражнения для развития детей 6-7 лет.

3. Используемая литература

Приложение (Задания рабочая тетрадь)

## Пояснительная записка

Дошкольный возраст – “благодатный” возраст, психика детей пластична, она легко дезорганизуется от тысячи причин, но также легко восстанавливается. Небольшие задержки в развитии большинства воспитанников чаще всего не являются фатальными, и при совершенствованной и грамотной коррекционно-развивающей работе значительно улучшается подготовка таких детей к последующему школьному обучению.

При работе с детьми, имеющими низкий уровень развития зрительной, слуховой, моторной памяти необходимо так же учитывать высокую утомляемость и низкую работоспособность, возможно недостаточную сформированность логического запоминания, пространственного восприятия, логического мышления и активной функции внимания; незрелость эмоционально-волевой сферы.

Развитие памяти детей старшего и подготовительного дошкольного возраста характеризуется следующими основными тенденциями в развитии памяти:

- Значительно возрастает объём памяти. Дети запоминают до 9 -11 названий предметов. Начинает складываться произвольное запоминание: дети способны принять задачу на запоминание, помнят поручения взрослых, могут выучить небольшое стихотворение, и т.д.

Предлагаемый комплекс коррекционно-развивающих занятий представляет собой цикл подгрупповых занятий по развитию познавательных процессов у детей 6 – 7 лет. В основу данного цикла занятий положены упражнения, разработанные И.А. Дубровиной, О. Жуковой, О.И. Истратовой.

Цель: повышение уровня развития памяти, внимания, мышления, развития связной речи у детей старшего и подготовительного возраста.

Основные задачи:

- Тренировать зрительную, слуховую, двигательную – моторную память.

- Формировать концентрацию, переключение и распределение внимания.

- Учить соотносить ребёнка реальные предметы с их заместителями; устанавливать причинно–следственные связи между предметами и явлениями, находить обобщающие слова, выделять существенные признаки предметов.

- Развивать уровень развития творческого воображения ребёнка познавательных функций.

Данный комплекс коррекционно-развивающих занятий состоит из 30 занятий и дополнительных упражнений. Занятия по упражнениям могут проводиться как индивидуально, так и с подгруппой детей. Продолжительность занятия 30 мин.

В группу для коррекционно-развивающих занятий зачисляются дети 6-7 лет, у которых по результатам диагностики развития психических процессов выявлен низкий уровень развития.

#### Календарно-тематическое планирование

Срок	Цель	Содержание
Сентябрь	Первичная диагностика развития психических процессов у детей 6-7 лет	«Экспресс-диагностика в детском саду» Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко
Октябрь	Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности, памяти (слуховой, зрительной), внимания, расширение словарного запаса, логического мышления, развитие навыков счета, развитие связной речи	Кинезиологические упражнения, игры, упражнения: «Кто знает – продолжает», «Кто найдет, тот возьмет», «Что изменилось?», «Повтори узор», «ЭВМ», «Снежный ком»
Ноябрь	Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности, развитие слуховой памяти, быстроты мышления, внимания, навыков устного счета, развитие ассоциативной памяти, связной речи	Кинезиологические упражнения, развивающие упражнения: «Кто знает – продолжает», «ЭВМ», «Что изменилось?» «Фигуры из палочек», «Представь себе...», «Чудесный мешок», «Найди связь или что общего?», Подбери ключи», «Не ошибись», «Кому что нужно?», «Геометрический мостик»
Декабрь	Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной	Кинезиологические упражнения, развивающие упражнения: «Без чего не бывает?», «Что сначала, что потом»,

	деятельности, развитие памяти (зрительной, ассоциативной, слуховой), связной речи, словесно-логического мышления, ориентировки в пространстве, расширение словарного запаса	«Что изменилось?», «Запомни и выполни», «Представь себе...», «Подбери ключ», «Фигуры из палочек», «Звук заблудился», «Словесное дерево»
В течении всего периода обучения	Работа в рабочих тетрадях по Мищенко Л.В. «36 Занятий для будущих отличников»	

## Коррекционно-развивающие упражнения для работы с детьми 6-7 лет.

### Занятие № 1

#### 1. Кинезиологические упражнения «Колечки», «Заяц-коза-кольцо»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

#### 2. Название игры: «Кто знает – продолжает».

Цель: Развивать слуховую память, быстроту мышления, слуховое внимание, расширять словарный запас детей.

Оборудование: МЯЧ.

Ход игры: Педагог начинает называть цепочку слов, относящихся к одной лексической теме, передавая ребёнку мяч. Ребёнок должен быстро определить, к какому обобщающему понятию нужно подбирать слова и продолжает цепочку слов.

Например: Тарелка, ложка, кувшин .... вилка, кастрюля, блюдец, нож и т.д. Игра продолжается до последнего названного предмета.

Усложнение: Каждый следующий ребёнок должен повторить уже названные слова, потом прибавить своё.

#### 3. Название игры: «Кто найдет, тот возьмет».

Цель: Развивать память, внимание, умение выделять и запоминать характерные признаки предмета.

Оборудование: Любая игрушка с ярко выраженными признаками (форма, цвет, материал, размер, назначение).

Ход игры: Педагог говорит детям: «Гномик написал нам письмо, в котором сообщает, что дарит нам игрушку, но её нужно будет найти и узнать по описанию. Кто найдет, тот возьмет. Слушайте внимательно: игрушка маленькая, пластмассовая, розовая, с белыми полосками, похожа на скорлупку ореха, может плавать». Дети ходят по группе и сравнивают описание с увиденными предметами. Кто первый находит, тот играет с игрушкой.

В одной игре можно обыграть 4-5 игрушек. Хорошо, если ребёнок, когда найдет игрушку, то повторяет её словесное описание.

#### 4. Игра «Что изменилось?»

Цель: развивать зрительную память

Оборудование: 5-6 различных игрушек

Ход игры: Положить перед ребенком 5-6 игрушек и попросить его запомнить игрушки и их расположение, затем пусть он отвернется или закроет глаза. Переставить или убрать 1-2 игрушки, ребенок должен отгадать. Затем поменяться местами. Со временем можно увеличить количество игрушек. Прочитать предложение, ребенок должен пересказать. Прочитать второе предложение и так же пересказать.

5 Работа в тетради. Приложение №2 Мищенко Л.В. «36 Занятий для будущих отличников»

6. Рефлексия.

7. Прощание

## Занятие № 2

### 1. Кинезиологические упражнения «Колечки», «Змейка»

**Цель:** Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

### 2. Название игры: «Повтори узор».

**Цель:** Развитие памяти, логического мышления, произвольного внимания.

**Оборудование:** Чистый лист бумаги 13x10, карандаш.

**Ход игры:** Ребёнку предлагают рассмотреть разные геометрические фигуры, запомнить их расположение с тем, чтобы через 10 секунд по памяти воспроизвести их на чистом листе.

**Инструкция:** «Посмотри внимательно на эти геометрические фигуры и постарайся запомнить их расположение. Через некоторое время я уберу карточку, и ты на листе бумаги должен будешь по памяти нарисовать эти же геометрические фигуры, расположив и раскрасив так, как было на образце».

### 3. Название игры: «ЭВМ».

**Цель:** Развитие памяти, внимания, навыков устного счета.

**Оборудование:** Карточки с контурными геометрическими фигурами, соединенные стрелками, цифры.

**Ход игры:** Сейчас мы будем работать на ЭВМ (электронной вычислительной машине). Нужно выполнять действия, следуя по стрелкам и помня, что треугольник означает арифметическое действие «минус», а квадрат – «плюс». В треугольниках и квадратах стоят цифры, обозначающие, сколько нужно вычесть или прибавит

### 4. Игра «Снежный ком».

**Цель:** развитие памяти

**Оборудование:** не требуется

**Ход игры:** -Я собираюсь варить суп и в кастрюлю налью воду. — Я налью воду и положу мясо. — Я налью воду, положу мясо и картошку. И т. д. Я поеду отдыхать и в чемодан положу халат. — Я в чемодан положу халат и тапочки. — Я в чемодан положу халат, тапочки и купальник. И т. д. У меня есть машина (кукла). У меня есть новая машина. У меня есть новая красивая машина и т.д.

### 5. Работа в тетради

#### 6. Рефлексия

#### 7. Прощание

## Занятие № 3

### 1. Кинезиологические упражнения «Ухо-нос»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

### 2. Название игры: «Запомни и выполни».

Цель: Развитие памяти (запоминание словесной инструкции), мелкой моторики.

Оборудование: Цветные карандаши, листы бумаги.

Ход игры: Задание читается медленно и дважды: «Нарисуйте пять кружков по порядку, закрасьте любым цветом, но средний кружок должен быть синим, а последний – жёлтым». Задания могут изменяться, усложняться, а выполнение ограничиваться во времени.

### 3. Название игры: «Расскажи сказку».

Цель: Развитие зрительной памяти, связной речи.

Оборудование: Мнемотаблицы к разным сказкам (такие же таблицы используем по стихотворениям.)

Ход игры: Педагог читает детям сказку, кратко вспоминают прочитанное с помощью наводящих вопросов, затем предлагается мнемотаблица (опорные схематичные рисунки содержания сказки по порядку). Дети сначала с помощью педагога, затем самостоятельно пересказывают сказку. Предложить пересказ можно сразу, через час, день, неделю, месяц, год ...

### 4. Название игры: «Шкафчики».

Цель: Развитие зрительной и слуховой памяти, внимания.

Оборудование: «Шкафчики» с выдвижными ячейками (спичечные коробки склеить между собой боковыми сторонами от 3 до 10 штук в 1-2 ряда), мелкие фигурки из набора «Лего» или из яиц киндер-сюрпризов.

Ход игры: Педагог показывает детям «шкафчики», выдвигает ячейки и на глазок у них прячет 1 игрушку в любой «шкафчик». «Шкафчик» убрать на несколько секунд, затем достать и предложить ребёнку найти игрушку, указав её месторасположение словом.

Примечание: Ячейки могут быть помечены этикетками разного цвета, картинками каких-либо предметов, цифрами, буквами, другими знаками или вообще без пометок.

Усложнение: 1) Постепенно прибавляется количество ячеек и количество игрушек, которых прячут.

2) Игрушки прячутся тайно, затем в словесной инструкции указывается их местонахождение: «Петрушка спрятался в ячейке справа от красной, а лошадка – между жёлтой и синей ячейкой и т.д.»

### 5. Работа в тетради Приложение

## 6.Рефлексия

### **Занятие № 4**

#### **1.Кинезиологические упражнения «Ножницы-собака-лошадь»**

**Цель:** Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

#### **1.Название игры: «Магазин».**

**Цель:** Развитие слуховой памяти, обогащение словаря.

**Оборудование:** Атрибуты сюжетно-ролевой игры «Магазин».

**Ход игры:** Педагог сначала играет роль мамы, которая посылает ребёнка в магазин с поручением купить некоторые продукты (постепенно увеличивается их количество). В этой игре полезно меняться с ребёнком ролями, чтобы он не только запоминал и выполнял поручение, но и запоминал, которое сам и дал.

**Примечание:** Для разнообразия названий покупок необходимо играть в магазины разных видов («Молоко», «Булочная», «Игрушки», «Одежда», и т.д.).

#### **2.Название игры: «День рождения».**

**Цель:** Развитие слуховой памяти, внимания, коммуникативных навыков.

**Оборудование:** Разные куклы, мишки, зайцы ..., чайная посуда, кукольная мебель.

**Ход игры:** Педагог сообщает ребёнку, что у куклы Даши сегодня День рождения и скоро к ней придут гости. По мере «прихода» гостей педагог знакомит ребёнка с их именами. Гости усаживаются за стол, начинается чаепитие. Ребёнок должен угощать (от имени именинницы) гостей, всё время называя их по имени. Игра постепенно усложняется за счёт увеличения количества гостей и изменения их имён.

#### **3.Название игры: «Фигуры из палочек №1».**

**Цель:** Тренировка зрительной памяти, понимание и выполнение словесной инструкции.

**Оборудование:** счётные палочки.

**Ход игры:** Играют 2 человека. Сначала один раскладывает спички на столе и накрывает их листом бумаги, затем, подняв лист на 2-4 секунды, показывает своему товарищу полученную фигуру. Посмотрев, второй игрок закрывает глаза и старается подсчитать количество использованных палочек. Затем открывает глаза и выкладывает из своих спичек «сфотографированную» в памяти фигуру. После этого первый игрок поднимает лист и сверяет количество и правильность расположения спичек с оригиналом. Затем играющие меняются ролями.

По мере повторения тренировки хорошо ещё добавить к увеличению количества палочек и их расположения ещё и цвет.

#### 4. Работа в тетради Приложение

#### 5.Рефлексия

### Занятие № 5

#### 1.Кинезиологические упражнения «Ножницы-собака-лошадь»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

#### 2.Название игры: «Кто знает – продолжает».

Цель: Развивать слуховую память, быстроту мышления, слуховое внимание, расширять словарный запас детей.

Оборудование: МЯЧ.

Ход игры: Педагог начинает называть цепочку слов, относящихся к одной лексической теме, передавая ребёнку мяч. Ребёнок должен быстро определить, к какому обобщающему понятию нужно подбирать слова и продолжает цепочку слов.

Например: Тарелка, ложка, кувшин .... вилка, кастрюля, блюдце, нож и т.д. Игра продолжается до последнего названного предмета.

Усложнение: Каждый следующий ребёнок должен повторить уже названные слова, потом прибавить своё.

#### 3.Название игры: «ЭВМ».

Цель: Развитие памяти, внимания, навыков устного счета.

Оборудование: Карточки с контурными геометрическими фигурами, соединенные стрелками, цифры.

Ход игры: Сейчас мы будем работать на ЭВМ (электронной вычислительной машине). Нужно выполнять действия, следуя по стрелкам и помня, что треугольник означает арифметическое действие «минус», а квадрат – «плюс». В треугольниках и квадратах стоят цифры, обозначающие, сколько нужно вычесть или прибавить.

Ответ подсчитывается и выставляется нужная цифра.

#### 4.Игра «Что изменилось?»

Положить перед ребенком 5-6 игрушек и попросить его запомнить игрушки и их расположение, затем пусть он отвернется или закроет глаза. Переставить или убрать 1-2 игрушки, ребенок должен отгадать. Затем поменяться местами. Со временем можно увеличить количество игрушек. Прочитать предложение, ребенок должен пересказать. Прочитать второе предложение и так же пересказать.

#### 5.Работа в тетради

#### 6.Рефлексия

#### 7. Прощание

## Занятие № 6

### 1. Кинезиологические упражнения «Кулак-ребро-ладонь»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

### 2. Название игры: «Фигуры из палочек №2».

Цель: Тренировка слуховой памяти.

Оборудование: Счетные палочки.

Ход игры: Переходить к этому усложненному варианту игры №2 можно только тогда, когда ребенок удерживает в памяти расположение не менее 10 спичек.

Ребенку дается много спичек. Педагог называет слово, а задача ребенка – выложить из спичек образ, который возникает у него от этого слова.

Например: Трактор может вызвать образ от ярко выраженного в этом слове звука (Р). Палочки можно класть в любом положении, ломать. Слова диктуются с паузой в 1 минуту. После того как закончили диктовать слово, дети должны по составленным ими спичечным картинкам- образам воспроизвести слова. Если ребенок делает успехи, следует увеличивать скорость работы и количество слов.

### 3. Название игры: «Представь себе ...».

Цель: Развитие слуховой и ассоциативной памяти.

Оборудование: Карточка с фразами, листы бумаги, карандаши.

Ход игры: Педагог произносит по очереди следующие фразы:

- Собака, виляющая хвостом;
- Молния в темноте;
- Капли, сверкающие на солнце;
- Лев, нападающий на антилопу;
- Пятно на твоей любимой юбке.

После каждой фразы ребенку предлагается закрыть глаза и представить соответствующую картинку. Когда все фразы прозвучат, педагог предлагает воспроизвести эти фразы устно или изобразить в рисунке. Если ребенок умеет писать, то записать. Количество фраз постепенно увеличивается.

### 4. Игра «Чудесный мешочек»

В полотняный мешочек кладут предметы, обладающие разными свойствами: клубок ниток, игрушку, пуговицу, шарик, кубик, спичечный коробок. И малыш на ощупь должен определять один за другим предметы в мешочке. Желательно, чтобы он вслух описывал их свойства. Маленькие дети могут сами складывать предметы в мешочек для лучшего запоминания. Детям постарше дают уже наполненные мешочки. «Делай, как я». На первом этапе взрослый становится за спиной ребенка и проделывает несколько манипуляций с его телом — поднимает его руки, разводит их в стороны, поднимает ногу и так далее, а потом просит малыша повторить эти движения. На втором, более сложном этапе, взрослый сам делает несколько движений, а ребенок повторяет их, потом малыш совершает свои движения, а взрослый повторяет за ним. «Чудесные слова». Необходимо подобрать 20 слов, связанных между собой по смыслу: должно получиться 10 пар, например: еда-ложка, окно-дверь, лицо-нос, яблоко-банан, кошка-собака.

### 5. Работа в тетради

### 6. Рефлексия

### 7. Прощание

## Занятие № 7

### 1. Кинезиологические упражнения «Дом – ежик – замок»

**Цель:** Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

### 2. Название игры: «Найди связь или что общего?»

**Цель:** Развитие зрительной памяти, связной речи.

**Оборудование:** Любые предметы быта 10-12 штук.

**Ход игры:** Педагог раскладывает предметы на столе, предлагая детям рассмотреть их внимательно и вспомнить, как они могут быть связаны между собой (сделаны из одного материала, величина, цвет, назначение, форма, вкус, запах и т.д.).

Например, мы взяли такие предметы: лейка, палочка, миска, помидор, огурец, баночка, полотенце, нож, ложка, линейка, веревочка, полиэтиленовый пакет.

Сразу необходимо дать установку на нахождение связи только к одному предмету или искать любые связи.

**Например:** - помидор и огурец – овощи;

- нож, ложка и миска – посуда и т.д.

2) **Например,** все связи необходимо привязать только к помидору:

Когда помидор рос, то мы рыхлили землю палочкой, измеряли рост линейкой, подвязывали его верёвочкой, поливали его из лейки, когда он вырос и покраснел, мы его сорвали, положили в полиэтиленовый пакет, принесли домой, помыли, вытер липолотенцем, порезали ножиком, сложили в миску, добавили огурец, ложкой из баночки взяли сметаны, и получился салат.

### 3. Название игры: «Подбери ключи».

**Цель:** Развитие зрительной памяти.

**Оборудование:** Много разных ключей от замков (можно картонные копии) 20-30 штук.

**Ход игры:** На столе разбрасываются ключи, ребёнку предлагают запомнить 2-3 ключа, выбранные ведущим, затем ключи перемешиваются, а ребёнок ищет заданные ключи.

**Усложнение:** Когда дети освоят эту игру, то можно предлагать искать ключи на ощупь.

### 4. Название игры: «Фокусники».

**Цель:** Развитие тактильной памяти, внимания.

**Оборудование:** Несколько листов разноцветного картона, отличающихся по фактуре.

**Ход игры:** Ребёнку предлагают лёгкими прикосновениями подушечек пальцев обследовать качество каждого листа картона и запомнить цвет каждого. Отвернувшись, на ощупь ребёнок отгадывает цвет картона. Начинать нужно с 3-4 картонок, постепенно увеличивая количество.

Усложнение: Можно предлагать листки картона, которые отличаются по запаху. При отгадывании (с закрытыми глазами) дети должны назвать и цвет картона.

### 5. Работа в тетради

### 6. Рефлексия

## Занятие № 8

### 1. Кинезиологические упражнения «Колечки»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

### 2. Название игры: «Не ошибись».

Цель: Развитие слуховой памяти, реакции на сигнал.

Оборудование: Барабан, металлофон, бубен.

Ход игры: Педагог обговаривает с детьми, что нужно делать, если услышат звук бубна, барабана, металлофона:

хлопают в ладоши;

встают и садятся;

поднимают руки вверх и т.д.

Дети запоминают установку, игра сначала идет в медленном темпе, затем ускоряется, и меняются установки.

### 3. Название игры: «Кому что нужно?».

Цель: Развитие зрительной памяти.

Оборудование: Карточки с изображением людей разных профессий и орудий труда.

Ход игры: Педагог сообщает, что в гости к детям пришли люди разных профессий (доктор, учитель, строитель, пожарник, продавец, милиционер ...и т.д.), а чтобы им приступить к работе, нужно каждому взять свои инструменты (орудия труда). Дети подбирают инструменты к каждой профессии, объясняя свой выбор.

### 4. Название игры: «Геометрический мостик».

Цель: Развитие слуховой памяти, произвольного внимания.

Оборудование: Геометрические фигуры разных цветов, большого и маленького размеров, 2 обруча, Зайка.

Ход игры: Педагог кладёт один обруч в одном конце комнаты, а второй – в другом. В одном обруче сидит Зайка и плачет о том, что ему никак не перебраться через речку на другой берег, где его домик. В другом обруче - набор геометрических фигур 50-60 шт. Педагог предлагает построить мостик для Зайки, но есть одно условие для работы: «досочки» не должны быть подряд одного цвета, не должны встречаться треугольники. Постепенно задание усложняется за счет увеличения условий для строительства.

### 5. Работа в тетради

### 6. Рефлексия

## Занятие № 9

### 1. Кинезиологические упражнения «Флажок-рыбка-лодочка»

**Цель:** Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

#### 1. Название игры: «Без чего не бывает?».

**Цель:** Развитие памяти, упражнять в назывании деталей разных предметов в родительном падеже.

**Оборудование:** Предметные картинки, карточка со списком названий предметов, животных, птиц.

**Ход игры:** Педагог задаёт всегда один вопрос: «Без чего не бывает ...?» - затем показывает картинку (машины, самолеты, курицы и т. д.). Дети дают ответы: (Машины не бывает без колес, без руля, без мотора, без фар и т.д.). Когда дети хорошо будут справляться с ответами, тогда задание выполняется без картинок, а названия предметов усложняются.

#### 2. Название игры: «Что сначала, что потом?»

**Цель:** Развитие памяти, связной речи, словестно-логического мышления.

**Оборудование:** Набор сюжетных картинок (на один сюжет от 3 до 9 картинок с отображением последовательности событий). Каждая серия с каймой определённого цвета.

**Ход игры:** Педагог предлагает ребёнку по одной картинке найти остальные из серии и разложить их в логической последовательности действий изображённого. Дать рассмотреть 2-3 минуты и предложить по опорным картинкам составить рассказ. Чем больше картинок, тем длиннее рассказ.

#### 3. Название игры: «Новоселье».

**Цель:** Развитие зрительной памяти, ориентировки в пространстве.

**Оборудование:** План-схема расположения мебели в комнате, игрушечная мебель, кукла.

**Ход игры:** Педагог сообщает ребёнку, что у куклы Насти теперь новый дом и ей нужно помочь расставить мебель. Сама она нарисовала план обстановки. Ребёнок либо с помощью взрослого, либо самостоятельно рассматривает схему, запоминает её за 2-3 минуты. Затем по памяти расставляет мебель так, как запомнил и сравнивает со схемой.

#### 4. Название игры: «Что изменилось?».

**Цель:** Тренировка зрительной памяти, ориентировка в пространстве.

**Оборудование:** Яркие картинки с несложным сюжетом с предметами, которые находятся в определенных местах и те же сюжетные картинки с 5-10 изменениями.

**Ход игры:** Педагог предлагает ребёнку рассмотреть картинку (при необходимости обговорить вслух о том, где находятся разные предметы, кто изображен, какой, что делает и т.д.), затем картинка переворачивается (на обратной стороне та же сюжетная картинка с 5-10 изменениями) и ребёнок находит изменения, сравнивая в речи с тем, как было и как стало.

**Усложнение:** Когда дети хорошо справляются, то картинки заменяем на определенный уголок комнаты (бытовая обстановка, сервированный стол, стеллаж с игрушками, уголок природы и т.д.)

#### 5. Работа в тетради

#### 6. Рефлексия

## Занятие № 10

### 1. Кинезиологические упражнения «Ухо-нос»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

### 2. Название игры: «Запомни и выполни».

Цель: Развитие памяти (запоминание словесной инструкции), мелкой моторики.

Оборудование: Цветные карандаши, листы бумаги.

Ход игры: Задание читается медленно и дважды: «Нарисуйте пять кружков по порядку, закрасьте любым цветом, но средний кружок должен быть синим, а последний – жёлтым». Задания могут изменяться, усложняться, а выполнение ограничиваться во времени.

### 3. Название игры: «Представь себе ...».

Цель: Развитие слуховой и ассоциативной памяти.

Оборудование: Карточка с фразами, листы бумаги, карандаши.

Ход игры: Педагог произносит по очереди следующие фразы:

- Собака, виляющая хвостом;
- Молния в темноте;
- Капли, сверкающие на солнце;
- Лев, нападающий на антилопу;
- Пятно на твоей любимой юбке.

После каждой фразы ребёнку предлагается закрыть глаза и представить соответствующую картинку. Когда все фразы прозвучат, педагог предлагает воспроизвести эти фразы устно или изобразить в рисунке. Если ребёнок умеет писать, то записать. Количество фраз постепенно увеличивается.

### 4. Упражнение «Весёлые картинки»

Оборудование: сюжетная картинка .

Ребёнку предлагают рассмотреть картинку и постараться запомнить всё, что на ней нарисовано (время 1 минута). Затем картинку закрывают и ребёнку предлагают ответить на вопросы по её содержанию.

### 5. Работа в тетради

### 6. Рефлексия

## Занятие №11

### 1. Кинезиологические упражнения «Ножницы-собака-лошадь»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

#### 1. Название игры: «Представь себе ...».

Цель: Развитие слуховой и ассоциативной памяти.

Оборудование: Карточка с фразами, листы бумаги, карандаши.

Ход игры: Педагог произносит по очереди следующие фразы:

- Собака, виляющая хвостом;
- Молния в темноте;
- Капли, сверкающие на солнце;
- Лев, нападающий на антилопу;
- Пятно на твоей любимой юбке.

После каждой фразы ребёнку предлагается закрыть глаза и представить соответствующую картинку. Когда все фразы прозвучат, педагог предлагает воспроизвести эти фразы устно или изобразить в рисунке. Если ребёнок умеет писать, то записать. Количество фраз постепенно увеличивается.

#### 2. Название игры: «Не ошибись».

Цель: Развитие слуховой памяти, реакции на сигнал.

Оборудование: Барабан, металлофон, бубен.

Ход игры: Педагог обговаривает с детьми, что нужно делать, если услышат звук бубна, барабана, металлофона:

- хлопают в ладоши;
- встают и садятся;
- поднимают руки вверх и т.д.

Дети запоминают установку, игра сначала идет в медленном темпе, затем ускоряется, и меняются установки.

#### 3. Название игры: «Подбери ключи».

Цель: Развитие зрительной памяти.

Оборудование: Много разных ключей от замков (можно картонные копии) 20-30 штук.

Ход игры: На столе разбрасываются ключи, ребёнку предлагают запомнить 2-3 ключа, выбранные ведущим, затем ключи перемешиваются, а ребёнок ищет заданные ключи.

Усложнение: Когда дети освоят эту игру, то можно предлагать искать ключи на ощупь

#### 4. Название игры: «Фигуры из палочек №2».

Цель: Тренировка слуховой памяти.

Оборудование: Счетные палочки.

Ход игры: Переходить к этому усложнённому варианту игры №2 можно только тогда, когда ребёнок удерживает в памяти расположение не менее 10 спичек.

Ребёнку даётся много спичек. Педагог называет слово, а задача ребёнка – выложить из спичек образ, который возникает у него от этого слова.

Например: Трактор может вызвать образ от ярко выраженного в этом слове звука (Р). Палочки можно класть в любом положении, ломать. Слова диктуются с паузой в 1 минуту. После того как закончили диктовать слово, дети должны по составленным ими спичечным картинкам- образам воспроизвести слова. Если ребёнок делает успехи, следует увеличивать скорость работы и количество слов.

#### 5. Работа в тетради

#### 6. Рефлексия

## Занятие №12

### 1. Кинезиологические упражнения «Лягушки»

Цель: Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности

#### 1. Название игры: «Верь ушам, не верь глазам».

Цель: Тренировка памяти (запоминание установки).

Оборудование: Карточки со схематическим изображением гимнаста в разных движениях.

Ход игры: Педагог предлагает детям поиграть, но немного необычно. Он говорит детям, что они должны слушать инструкцию и смотреть на карточку с гимнастом одновременно. Если словесная инструкция не совпадёт с картинкой, то все равно нужно выполнять то задание, которое услышали.

Примечание: Эту игру можно проводить с другой установкой: «Верь глазам, не верь ушам», тогда будет тренироваться зрительная память и внимание.

#### 2. Название игры: «Звук заблудился».

Цель: Развитие слуховой памяти, фонематического слуха.

Оборудование: Карточка подборки заданий.

Ход игры: Педагог говорит, что звук (Р) сегодня заблудился и не может найти свои слова, предлагает ему помочь: «Я буду называть слово, а вы меняйте всегда первый звук на звук (Р)».

Например: Хобот-робот (танец, забота, мычать, пугать, дубить, макеты, губка, пыжик, дом и т.д.). Или заблудился звук (ль) – мол-моль (пол, мыл, был, мел, ел, пыл, цел, дал и т.д.).

#### 3. Название игры: «Словесное дерево».

Цель: Развитие памяти, расширение словарного запаса, упражнение в словообразовании.

Оборудование: Силуэт дерева на ковролине, карточки в виде листиков (липучка с одной стороны, с другой – поверхность, на которой можно писать и стирать), маркер.

Ход игры: Педагог говорит:

*«Дерево словесное*

*Голое стоит*

*Дерево словесное*

*Слово говорит ...»*

Называется слово (например «снег»)

*«Дерево просит*

*Листья собрать*

*Слова родные*

*Скорей подобрать ...»*

Дети начинают называть слова-родственники к слову «снег» (снегопад, снеговик, снежинка, снегурочка, снегоход и т.д.).

Взрослый записывает на листиках слова и прикрепляет к дереву. Дается установка, чтобы слова не повторялись. Чем больше слов подберут дети, тем пышнее будет крона дерева.

Можно листики собирать по лексическим темам («Посуда», «Мебель»), по подбору прилагательных или глаголов к существительному, со словами, начинающимися на определенный звук.

**4. Работа в тетради**

**5.Рефлексия**