




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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего  
дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой  
деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
88,89% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«25» января 2023 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-170-2-1  
Рязанцева Елена Михайловна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
Лапчинская И.В.  


Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	12
1.1 Характеристика наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.....	12
1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития .....	24
1.3 Роль игровой деятельности в коррекции мышления старших дошкольников с задержкой психического развития .....	36
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	47
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	48
2.1 Результаты исследования уровня наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.....	48
2.2 Коррекция наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности .....	61
2.3 Анализ эффективности проделанной работы по развитию наглядно- образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	68
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	78

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	92

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время вопросы развития и обучения детей очень актуальны в современном обществе. Для многих очевидно, что дошкольный возраст – это тот период, в котором происходит интенсивное психическое развитие ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности.

Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полном объеме.

Повышение качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый Министерством образования и науки Российской Федерации приказом от 17.10.2013г. №1155 нацелен на то, чтобы у ребёнка возникла мотивация к обучению, познанию и творчеству. Познавательные же возможности ребёнка определяются уровнем развития психических процессов. Поэтому важно развивать память, внимание, воображение и мышление.

Пожалуй, ни одному явлению в возрастной психологии не уделялось столь много внимания, как мышлению и речи. Это можно объяснить тем, что речь и мышление составляют основу интеллекта, а проблема его развития интересует ученых в частности для того, чтобы определить правильный подход к интеллектуальному воспитанию. Разработкой этой проблемы занимались такие видные психологи и педагоги, как Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б., Ж.Пиаже, Рубинштейн С.Л., Зак А.З., Люблинская А.А., Брушлинский А.В., Блонский П.П. и многие другие.

На протяжении дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного).

В это время закладывается фундамент интеллекта. Начинает развиваться и понятийное мышление.

Однако ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи отводят наглядно-образному мышлению. Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Наглядно-образное мышление, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления.

Особенно актуальной является проблема развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

Проблемой развития мышления детей с ЗПР занимались: Е.А. Стребелева, Н.Н. Поддъяков, Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, У.В. Ульенкова и многие другие.

По данным исследований, у детей данной категории все основные психические новообразования возраста формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Для них характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

Недостаточная сформированность познавательных процессов, а особенно мышления – главная причина возникновения трудностей у дошкольников с задержкой психического развития.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР старшего возраста состоит в том, что у них наблюдается отставание во время

решения задач, предполагающих использование наглядно-образного мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление.

Отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Дети с ЗПР отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Эти особенности психики детей с ЗПР необходимо учитывать при выборе методов работы по развитию наглядно-образного мышления.

Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, по мнению авторов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина имеет высокий потенциал развития не только эмоционально-личностной сферы, но и познавательных процессов. Как и в ведущей деятельности любого периода психического развития, в ней сконцентрированы наиболее существенные для данного периода проявления психической активности.

Именно в игровой деятельности работа по развитию наглядно-образного мышления будет происходить эффективней, естественней и легче для дошкольников с ЗПР.

Несмотря на имеющиеся в литературе сведения, проблема наглядно-образного мышления детей с ЗПР продолжает оставаться актуальной и требует дальнейшего изучения с учетом современных условий развития детей с ЗПР.

Анализ педагогического опыта и литературы позволил определить противоречие между необходимостью развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР в игровой деятельности, с одной

стороны, и недостаточной разработанностью содержания педагогической работы в условиях дошкольного учреждения, с другой.

Из данного противоречия возникает проблема, связанная с необходимостью разработки системы игр, направленной на совершенствование наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Цель исследования – разработать и апробировать систему игр, направленную на повышение уровня наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – наглядно-образное мышление у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – игра, как метод повышения уровня наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: повышению уровня развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР будет способствовать применение специально разработанного комплекса игр.

В соответствии с целью исследования, определены задачи исследования:

1. На основе анализа литературных источников определить степень разработанности проблемы и теоретически обосновать роль игровой деятельности в коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР.

2. Осуществить подбор диагностического инструментария для оценки уровня наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Экспериментальным путём провести диагностику уровня наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Составить комплекс игр, направленных на коррекцию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5. В процессе формирующего эксперимента апробировать комплекс игр, направленный на коррекцию уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

6. Экспериментально проверить эффективность комплекса игр, направленных на коррекцию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Теоретико-методологическая база исследования. Проблемой развития мышления у детей с задержкой психического развития занимались такие ученые, как А.И. Блинова, И.Ю. Левченко, Л.С. Выготский, А.А. Катаева, У.Е. Кузнецова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Система игр (дидактических и сюжетно-ролевых), направленная на совершенствование наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

2. Разработанная и апробированная система игр позволит эффективно осуществлять коррекцию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР педагогами в дошкольном образовательном учреждении.

Научная новизна результатов исследования. Разработана и апробирована система игр (дидактических и сюжетно-ролевых), направленных на коррекцию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты изучения развития наглядно-образного мышления детей 5 – 6 лет дополняют имеющиеся научные данные в области развития данного



вида мышления у детей среднего дошкольного возраста. Разработанная система игр (дидактических и сюжетно-ролевых) позволит расширить и дополнить диапазон основных методов, направленных на коррекцию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость исследования заключается в достижении положительной динамики в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР благодаря разработанной системе игр. Методики данного исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов в рамках деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Для решения поставленной цели и задач в нашей работе были использованы следующие методы исследования:

– теоретические методы – понятийно-терминологический и сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогической и методической литературы по вопросам развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; методы систематизации и классификации теоретического материала;

– эмпирические методы – обобщение педагогического опыта, сравнение, беседа с испытуемыми, наблюдение за испытуемыми, измерение, изучение продуктов деятельности, педагогический эксперимент, состоящий из этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Методики исследования.

На констатирующем и контрольном этапах применялись диагностические методики: «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.), «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Этапы и база исследования.

Экспериментальная часть исследования была проведена на базе МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» города Магнитогорска Челябинской области, реализующего адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с задержкой психического развития. В сроки с 01.10.2021г. по 15.05.2022г. В эксперименте приняло участие 7 детей с задержкой психического развития в возрасте 5 – 6 лет.

Этапы исследования.

1 этап – анализ основных положений научно-педагогической и методической литературы, нормативной документации по проблеме развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, формулировка цели, задач исследования, разработка системы игр, направленной на совершенствование наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР. (01.10.2022г. – 31.10.2022г.).

2 этап – проведение экспериментальной работы. Апробация составленной системы дидактических и сюжетно-ролевых игр. (01.11.2021г. – 20.05.2022г.).

3 этап – анализ полученных результатов экспериментальной работы, оформление материалов исследования, формулировка выводов. (21.05.2022г. – 15.06.2022г.).

Апробация результатов исследования. По теме диссертации опубликованы 2 статьи, в которых нашли отражение теоретические принципы и результаты работы:

– статья «Проблема развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития» представлена в сборнике статей по итогам Международной научно-практической конференции, посвященной обсуждению проблем модернизации педагогического образования в условиях глобализации. (Челябинск, 26 февраля 2021 г.);

– статья «Методы и методики изучения наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» представлена в сборнике статей по итогам Международного научно - практического форума, посвященного обсуждению проблем цифровизации педагогического образования в условиях глобализации (Челябинск, 17 июня 2022 г.).

Структура работы.

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (79 источников), 5 приложений. Общий объем работы – 137 страниц печатного текста. Основная часть работы изложена на 72 страницах машинописного текста. Работа иллюстрирована 6-ю таблицами и 8-ю рисунками. Приложения занимают 46 страниц.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Характеристика наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста**

Дошкольное детство – это период интенсивного психического развития ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Основной формой познания окружающего мира является мышление.

Мышление – это отношение между предметом и явлением действительности, связь которых приводит к получению новой информации.

Психолог Н.Н. Поддьяков в своих работах рассматривает мышление, как сложный психический и умственный процесс, который свойственен только человеку, потому что этот процесс является высшей формой отражения окружающего мира [53].

В.С. Мухина считает, что мышление является процессом познавательной деятельности человека, который характеризуется обобщенным и опосредованным отражением окружающего мира и внутренних переживаний [41].

Р.С. Немов дает такое понимание понятию мышление – это теоретическая и практическая деятельность человека, предполагающая концепцию введенных в нее операций ориентировочно-экспериментального, преобразовательного и познавательного характера [42].

Мышление человека включает в себя различные операции и различные формы и протекает на различных уровнях, что в совокупности позволяет говорить о наличии разных видов мышления.

В психологии особенно распространенным является деление мышления на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление – познание с помощью манипулирования предметами.

Наглядно-образное мышление – познание с помощью представлений предметов, явлений.

Словесно-логическое мышление – познание с помощью слов, понятий, рассуждений.

На протяжении дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). В это время закладывается фундамент интеллекта. Начинает развиваться и понятийное мышление.

Ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи отводят наглядно-образному мышлению.

Исследованиями в области изучения наглядно-образного мышления дошкольника занимались Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Л.И. Божович, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др. В дошкольном возрасте мышление ребенка опирается на его представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что решение определенных задач может быть осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий.

В дошкольном возрасте мышление ребёнка претерпевает глубокие изменения.

Исследования подтверждают, что дети в своем развитии проходят определенные стадии. Эти стадии протекают последовательно, как только завершается одна стадия, следует другая. Стоит сказать, что возможны индивидуальные различия в том, как быстро ребенок растет и развивается, а, следовательно, и в том, в каком возрасте каждый ребенок достигает той или иной стадии развития.

Развитие мышления любого ребенка создается и конструируется им самим в процессе взаимодействия с окружающей действительностью. Способность к мышлению со временем формируется в процессе развития ребенка, его познавательной деятельности. Познание зарождается с отражения мозгом, окружающей среды в ощущениях и восприятии, которые составляют чувственную основу мышления [58].

Ж. Пиаже обозначил вопрос о развитии мышления, как вопрос не только количественных, но и качественных изменений и попытался выделить в ходе интеллектуального развития ребенка качественно многообразные ступени [20].

Характерная отличительная особенность наглядно-образного мышления заключается в том, что интеллектуальный процесс в нем связан с восприятием окружающей реальности. Если индивид думает наглядно-образно, то он привязывается к реальности, а те образы, необходимые для мышления, отображены в его временной и оперативной памяти. Связь с познаваемым предметом считается значимым обстоятельством мыслительного процесса, так как подобная связь совершается в плане фактических преобразований и в плане визуального восприятия. В ходе визуального восприятия появляется образ познаваемого предмета, и реализуется разного рода изменение данного образа [52].

Ж. Пиаже выделяет следующие особенности развития мыслительных операций у детей:

1. Стадия сенсомоторного интеллекта – от 1 года до 2х лет – определяется формированием способности воспринимать и изучать предметы реального мира, находящиеся в окружении ребенка.

2. Стадия операционального мышления – от 2 до 7 лет – характеризуется речевым развитием, поэтому значимым становится процесс интериоризации внешних действий с предметами, развиваются наглядные представления. На этой стадии дети проявляют эгоцентризм мышления. Это проявляется в затруднении принятия точки зрения другого человека. Одновременно можно наблюдать ошибочную классификацию предметов, так как дети используют случайные или второстепенные признаки.

3. Стадия конкретных операций с предметами – от 7-8 лет до 11-12 лет – характеризуется умением логически объяснять производимые действия. В этом возрасте дети способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих суждениях. Проявляется способность сериации.

4. Стадия формальных операций – от 11-12 до 14-15 лет – формируются способности выполнять операции в уме с использованием логических рассуждений и абстрактных понятий. При этом разрозненные умственные операции становятся структурными частями целого [54].

Поскольку важнейшей особенностью психологического механизма человеческого интеллекта является наличие в нем внутреннего плана действий, то на его становление и развитие в дошкольном возрасте следует обратить особое внимание. Н. Н. Поддьяков показал, что развитие внутреннего плана действия у детей дошкольного возраста проходит следующие этапы:

1-й этап. Ребенок еще не может действовать в уме, но уже способен манипулировать вещами в наглядно-действенном плане, преобразовывать непосредственно воспринимаемую им предметную ситуацию с помощью практических действий. На этом этапе развитие мышления состоит в том,

что в начале ситуация дается ребенку наглядно, во всех своих существенных признаках, а затем часть из них исключается, и акцент ставится на память ребенка. Первоначальное развитие интеллекта идет через развитие припоминания ранее виденного или слышанного, прочувствованного или сделанного, через перенос однажды найденных решений задачи на новые условия и ситуации.

2-й этап. Здесь в постановку задачи уже включается речь. Сама задача может быть решена ребенком еще только во внешнем плане, путем непосредственного манипулирования материальными объектами или методом проб и ошибок. Допускается некоторая модификация ранее найденного решения при его переносе на новые условия и ситуации. Обнаруженное решение в словесной форме может быть выражено ребенком, поэтому на данном этапе важно добиться от него понимания словесной инструкции, формулировки и объяснения на словах найденного решения.

3-й этап. Задача решается уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов. От ребенка требуется осознание способов действий, направленных на решение задачи, их разделение на практические — преобразование предметной ситуации и теоретические — осознание способа произведенного преобразования.

4-й этап. Это — заключительный этап, на котором задача вслед за найденным ее наглядно-действенным и образным решением воспроизводится и реализуется по внутренне представленному плану. Здесь развитие интеллекта сводится к формированию у ребенка умения самостоятельно выработать решение задачи и сознательно ему следовать. Благодаря такому научению происходит переход от внешнего к внутреннему плану действий.

По мнению Н.Н. Поддъякова: «наглядно-образное мышление является чрезвычайно сложным образованием, которое выступает в роли определенной системы взаимосвязанных разнородных элементов,



ведущими среди которых являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими» [52].

А.В. Петровский рассматривает наглядно-образное мышление как систему методов образного решения поставленных проблем, содержащих в себе визуальное понимание ситуации и оперирование фигурами составляющих ее объектов, в отсутствие исполнения практических операций с ними. Значимой характерной чертой наглядно-образного мышления считается формирование необычных комбинаций объектов и их качеств [49].

Р.С. Немов считает: «наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, который не может осуществляться без непосредственного восприятия окружающего мира, и мы привязаны к действительности, все необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти, так как мы мыслим наглядно-образно».

Он указывает на то, что становление и совершенствование наглядно-образного мышления зависят от развитости у ребенка воображения. Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. На втором этапе предметы непосредственно замещаются их образами и отпадает необходимость практического действия с ними [42].

В ряде исследований в отечественной психолого-педагогической науке (Г.И. Минской, А.А. Люблинской, А.В. Запорожца) доминантно определено, что в 3-4 года возникает способность к оперированию образами, а далее она закрепляется и обогащается [35].

Т.Г. Визель в своих трудах обращает внимание на то, что в 5 лет преобладает наглядно-образное, чувственное, правополушарное мышление. Воспитательно-педагогические усилия должны быть

направлены именно на то, чтобы в этот возрастной период было сформировано именно такое мышление. Дело в том, что в более позднем возрасте правополушарные образы и связанная с ними способность фантазировать, создавать свое, т.е. быть творцом, становится весьма проблематичной [7].

М. И. Еникеев дает следующее определение наглядно-образному мышлению – вид мышления, связанный с образными представлениями ситуации и производимых в ней изменений [18].

А. А. Крылов приводит следующее определение: наглядно-образное мышление – это вид мышления, в котором мыслительный процесс непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может [50].

С. Л. Рубинштейн в свою очередь выявил, что обогащение опыта ребенка идет не равномерно. С некоторыми предметами он встречается часто и, многообразно действуя с ними, рано выделяет их, различает качество, стороны, свойства, что приводит к обобщенному их представлению. С другими предметами он встречается реже и более односторонне познает их. Образы этих вещей долго сохраняют слитность и конкретность. Оперирование такими образами единичных вещей и придает мышлению ребенка конкретно-образный характер [58].

Надо помнить, что в образном плане невозможно пробовать, а надо представить правильный ход решения. Для этого у ребенка должны быть сформированы образы-представления: он должен представить себе цель; представить перемещение предметов в пространстве; зафиксировать точно все этапы действия. А фиксирование происходит лишь с включением речи в процесс решения [35].

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особыми закономерностями функционирования и позволяет познавать такие стороны и свойства объектов, которые практически недоступны понятийному мышлению. Возможность

представления объекта всеми частными и второстепенными признаками может послужить основой переосмысления всей проблемной ситуации. Эти второстепенные свойства могут быть началом той линии анализа, которая позволит увидеть объект в любой плоскости, в иной системе связей. Другая особенность наглядно-образного мышления состоит в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов [15].

Таким образом, наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления объединяют в группу допонятийного мышления, так как оперирование понятиями здесь носит случайный неосознанный характер, и основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности.

В ряде исследований (С. Л. Рубинштейн, 1946; В. П. Зинченко, 1962; Б. Г. Ананьев, 1964; Л. Л. Гурова, 1969; А. А. Люблинская, 1974; А. В. Запорожец, 1986; И. С. Якиманская, 1989 и др.) убедительно показана важная роль наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в умственном развитии дошкольников. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет ценность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребенка.

Отмечено также, что к концу дошкольного периода мышление достигает весьма высокого уровня, опирается на модели, схемы, на словесно зафиксированные эталонные образы, связи и отношения между объектами действия. Можно утверждать, что наглядно-образное мышление к концу дошкольного возраста тесно связано с речевой деятельностью ребенка. Результатом развития наглядно-образного мышления становится усиление и проявление творческого потенциала, а в дальнейшем

сознательного и глубокого овладения детьми учебной деятельностью (А. Н. Соколов, 1968; Д. Б. Эльконин, 1989 и др.).

Ряд авторов (А. А. Люблинская, 1971; А. Н. Лук, 1976; Н. Н. Поддьяков, 1977 и др.) в своих работах указывали на то, что у детей дошкольного возраста мышление включено в практическую или игровую деятельность. У старших дошкольников мышление не связано с восприятием или конкретными действиями, а опирается на представления (образы), а позже – на словесные обобщения, явления непосредственно не воспринимаемых и не связанных с его практическими действиями, он в своих рассуждениях оперирует не абстрактными, а наглядными образами конкретных предметов и объектов. Т.е. абстрактное и словесно-логическое мышление формируется уже в школьном возрасте на базе становления наглядно-образного мышления в дошкольный период.

Большинство авторов, такие как А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии дошкольника, однако условия для формирования наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста и механизмы его осуществления изучены далеко не полностью [35].

По мнению В.С. Мухиной, ключевая особенность наглядно-образного мышления – это решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах.

Успешное исполнение таких мыслительных действий вероятно только в том случае, если дошкольник способен сочетать и совмещать в уме разные части объектов и предметов, а кроме того, выделить в них существенные инвариантные черты, значимые для решения многообразных задач. Степень сформированности наглядно-образного

мышления обуславливается главным образом развитием зрения, кратковременной и долговременной памяти [41].

По мнению Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько итоговой точкой интеллектуального развития дошкольника являются высшие формы наглядно-образного мышления, опираясь на которые ребенок получает возможность вычленить наиболее существенны свойства, взаимосвязь между предметами окружающей действительности, без особого труда не только понимать схематические изображения, но благополучно применять в повседневной жизни [27].

В наглядно-образном мышлении значительным является демонстрировать предметы в исходном виде, т. к. для начала нужно иметь у себя в голове определенный образ, для того чтобы затем применять его.

Для того, чтобы ребёнок научился использовать предметы заменители и действовать с предметами без опоры на реальные вещи, нужно обучить через так называемые модели, очень похожие на те предметы с которыми предстоит взаимодействовать ребёнку в дальнейшем. Важно чтоб психолог направил ребенка к тому, что модель, которую он использует и есть реальный предмет, т. е. в будущем ребенок, осуществляя действия с моделями, соотносил их с оригиналом. Все это способствует формированию мышления.

В ряде исследований таких авторов как Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская и др. выделены основные типы оперирования образами:

– основной момент деятельности наглядно-образного мышления в детских работа – это умение мысленно воспроизводить объекты в различных пространственных положениях;

– умение представлять объекты в различном положении в пространстве – это достаточно сложное умение, т. к. оно включает в себя несколько более простые умений. Например, представлять предметы в том положении, в котором они находились в процессе непосредственного восприятия;

– способность представлять предметы в различных пространственных положениях, которые осуществляются при формировании промежуточных умений, например, ребёнок представляет различные пространственные положения скрытых частей объекта, а они в свою очередь играют роль не только промежуточного этапа, подводящего к формированию более сложных умений ребенка, но и имеют важное значение для развития познавательной деятельности ребёнка [79].

Один из значительных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от начальных данных, на основе которых он построен.

Для возникновения наглядно-образного мышления нужно развить у детей умение отличать модель от оригинала. Изучая модель, ребенок лучше узнает сам предмет, раскрывает все его секреты, а затем переносит эти знания на реальный предмет, что формирует двойственную направленность действий. Следовательно, все это помогает ребенку включить воображение и осуществлять действия, оперируя образами [68].

Главным этапом развития наглядно-образного мышления является оперирование образами, возникающих при взаимосвязи 2-х систем. В дошкольном возрасте детей обучают принципу от общего к частному, т. е. находить сначала основные части предметов, а затем второстепенные, так формируется система анализирующих действий.

Ведущей особенностью наглядно-образного мышления является выполнение практического действия совершающееся в уме. Если ребёнок научится соотносить и составлять отдельные предметы и их части, а так же выделять главные признаки, то в будущем он сможет решать жизненно важные задачи [40].

Хорошо сформированное наглядно-действенное мышление, базируется на развитое обобщение, которое держится на опыте ребенка. Осуществлять решение задач в уме ребенок начинает уже к концу дошкольного возраста. Образы, сохранившиеся в памяти ребенка и

которые он научается использовать, становятся обобщенными и уже отражают не все особенности предмета, а только те которые предназначены для решаемой задачи.

Из утверждений Г. А. Урунтаевой можно сделать вывод о том, что у детей в раннем возрасте повышается плановость мышления, т. к. ребенок сначала проигрывает действия в уме, и только потом воспроизводит их, а это уже новый уровень взаимодействия умственной и практической деятельности [71].

Старшие дошкольники используют наглядно-действенное мышление если не применяли практические пробы т.к. не способны применить прошлый опыт и перевести его в образный. Приведем пример: задание, где мишку нужно провести по определенному пути, нажимая на кнопки, если дети не могли выполнить задание более 2 – 3 раза они начинали перебирать кнопки. Если же задание можно было выполнить без применения практических проб, то дети старались решить его в уме, а затем выполняли практическое действие.

В возрасте шести лет, ребенок может пробовать решать некоторые задачи в уме. Следующим этапом является ознакомление ребенка с различными видами задачи, т. е. решив одну задачу применяя действие практических проб, и получить определенный результат. Похожую задачу ребенок уже сможет совершить в уме, опираясь на практический опыт [27].

Интеллектуальное развитие дошкольников зависит от сформированности определенных функций, таких как обобщение и установление связей между предметами и явлениями, имеющими характерные признаки. Иногда дети допускают ошибки при обобщении, из-за ярких внешних признаков предмета. В этом возрасте дети начинают задавать очень много вопросов взрослым, их интересует прошлое и будущее, также любят рассуждать на различные темы, опираясь на свой небольшой опыт, который получили из рассказов взрослых, правда это у них пока не очень получается.

При рассмотрении развития мышления в онтогенезе надо помнить, что умственное развитие ребенка отнюдь не сводится к последовательной смене одних видов мышления другими. Это развитие одновременное, многоплановое. Виды мышления не только сменяют друг друга, но и сосуществуют взаимовлияя и взаимозаменяясь [1].

Итак, изучив работы разных исследователей, можно сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте у ребёнка происходит переход от внешних действий с предметом во внутренний план представлений без участия практических действий. Т.е. дошкольник решает задачи уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов без опоры на предмет. В становлении и совершенствовании наглядно-образного мышления детей участвуют восприятие, память, воображение. К концу дошкольного возраста мышление ребёнка опирается на модели, схемы, а также тесно связано с речевой деятельностью.

Таким образом, именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие наглядно-образного мышления. Переход от внешних действий к внутренним, свободное оперирование образами являются предпосылками для развития более сложных видов мышления и составляют важный этап в развитии мыслительной деятельности в целом.

## **1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития**

Овладение наглядно-образным мышлением у разных детей происходит с разным успехом и разной скоростью.

Но особые трудности в развитии наглядно-образного мышления наблюдаются у дошкольников с ЗПР.

У.В. Ульенкова считает, что к числу актуальных, но все еще не исследованных проблем раннего детского мышления следует отнести



проблему индивидуально-типических особенностей мыслительной деятельности детей 6 лет с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, организации целенаправленной коррекционно-педагогической работы с ними в адекватных педагогических условиях [69].

Задержка психического развития – это временное, обратимое к норме замедление темпа созревания отдельных психических функций (эмоционально-волевой и/или познавательной сфер) в результате действия неблагоприятных биологических и социальных факторов.

Термин «задержка психического развития» ввели Г.Е. Сухарева, Э. Крепелин и В.И. Лубовский. Этим термином стали обозначать слабовыраженные отклонения в психическом развитии. Психиатры чаще применяли его к детям с незначительной органической недостаточностью ЦНС. При этом эти дети не являются умственно отсталыми, но у большинства из них наблюдаются незрелость сложных форм социального поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушения работоспособности и произвольного внимания. Указанные клинико-психологические особенности приводят к отставанию в интеллектуальном развитии, трудностям в обучении [48].

В психологической литературе распространено представление о том, что задержка психического развития – это эмоциональная и волевая незрелость в сочетании с отставанием в развитии познавательной деятельности у детей.

Задержка психического развития во многом условный диагноз, так как он объединяет структурно и динамически разные категории детей, у которых в конечном счёте общими оказываются преимущественно трудности в овладении дошкольной программой.

В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания, органическая недостаточность нервной системы.

В основе задержки психического развития лежит взаимодействие биологических и социальных причин.

Варианты задержки психического развития по К.С. Лебединской:

1. Биологические:

– недоношенность;

– асфиксия и травмы при родах;

–заболевания инфекционного, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребёнка;

– генетическая обусловленность.

2. Социальные:

– длительное ограничение жизнедеятельности ребёнка;

– неблагоприятные условия воспитания, частые психотравмирующие ситуации в жизни ребёнка.

К.С. Лебединская, исходя из этиологического принципа, различает четыре основных варианта задержки психического развития:

1. Задержку психического развития конституционального происхождения – гармонический психофизический инфантилизм (причинами могут служить физическая ослабленность женщины во время беременности, незначительная внутриутробная патология, негрубые обменно-трофические расстройства, невыраженная патология первых лет жизни).

2. Задержку психического развития соматогенного происхождения – соматогенный инфантилизм (основными причинами возникновения является длительная соматическая недостаточность различного генеза: хронические инфекции, аллергические состояния, порок сердца).

3. Задержку психического развития психогенного происхождения (обусловлена неблагоприятными условиями воспитания и обучения, которые препятствуют правильному формированию личности ребёнка).

4. Задержку психического развития церебрального генеза (выявляется негрубая органическая недостаточность ЦНС как следствие

патологии беременности – токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, а также как следствие асфиксии и родовой травмы, постнатальных нейроинфекций, токсико-дистрофирующих заболеваний первых лет жизни) [31].

Задержка психического развития представляет собой полиморфное нарушение, так как у одной группы детей может страдать работоспособность, у другой – мотивация к познавательной деятельности многообразие проявлений ЗПР определяется так же глубиной повреждений и (или) различной степенью незрелости мозговых структур. Таким образом, по мнению Е.А. Стребелевой, в определении «задержка психического развития» отражаются как биологические, так и социальные факторы возникновения и развертывания такого состояния, при котором затруднено полноценное развитие здорового организма, задерживается становление личности развитого индивидуума и неоднозначно складывается формирование социально зрелой личности. Н.Ю. Максимова и Е.Л. Милютин предлагают рассматривать ЗПР как замедление развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [68].

Основные группы причин, обуславливающих нарушения психики:

1. Причины, обусловленные органическими нарушениями, которые задерживают нормальное функционирование мозга и препятствуют его своевременному развитию.

2. Причины, обусловленные дефицитом общения, стимулирующего задержку усвоения общественного опыта.

3. Причины, обусловленные дефицитом соответствующей возрасту деятельности, что лишает ребенка возможности полноценного освоения общественного опыта и, как следствие, затрудняет реализацию возрастных возможностей психического развития.

4. Причины, обусловленные бедностью ближайшей среды развития.

5.Причины, обусловленные травмирующим воздействием микросреды.

6.Причины, обусловленные некомпетентностью окружающих ребенка взрослых.

Необходимо учитывать, что неполноценное развитие психики ребенка может обуславливаться как воздействием одной группы причин, так и их сочетанием. Поэтому при изучении индивидуального пути развития ребенка обычно выявляется присутствие суммарного негативного воздействия как биологических, так социальных факторов. Выявлены особенности нравственной сферы личности с ЗПР. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками, как и с близкими взрослыми, эмоционально «теплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы. Свои особенности имеет и двигательная сфера. Дети с ЗПР обнаруживают отставание в физическом развитии, техника основных видов движений нарушена, особенно в таких характеристиках, как точность, координация, сила и так далее. Основные нарушения касаются мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Одной из основных особенностей ЗПР является неравномерность нарушения психических функций. Например, мышление может быть сохранено по сравнению с вниманием, памятью или умственной работоспособностью. Выявленные отклонения у детей с ЗПР отличаются изменчивостью. Мотивация учебной деятельности у них формируется трудно, в связи, с чем неуспехи в школе либо просто не замечаются ими, либо вызывают стойкое негативное отношение к учебе в частности и к любой деятельности, требующей определенных усилий, в общем [9].

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними были даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных

научных данных. Результаты этих исследований привели к мысли, что стойко неуспевающие дети по своему составу разнообразны. При изучении детей дошкольного возраста, отстающих в развитии от своих сверстников, эти возможности необходимо учитывать, прежде всего [9].

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариабельность, характеризуются рядом признаков, позволяющих ограничить это состояние, как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время стойко не успевают в изучении вследствие поликлинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Всестороннее и глубокое познание действительности возможно лишь при участии мышления, которое является познавательным высшим процессом.

Проблеме развития мышления у детей с ЗПР в детской коррекционной педагогике и специальной психологии были посвящены труды следующих отечественных психологов и педагогов: А.И. Блиновой, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер и др.

Наглядно-образное мышление – основной вид мышления детей 5-6 летнего возраста, связанное с оперированием образами, оно наиболее полно воссоздаёт все многообразие различных характеристик предмета.

В простейшей форме наглядно-образное мышление проявляется у дошкольников в возрасте 4-6 лет. Здесь практические действия отходят на второй план и, познавая объект, ребенку вовсе не обязательно трогать его руками. Но, ему необходимо отчетливо воспринимать и представлять наглядно определенный объект [4].

Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется, главным образом, развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти.

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы можем сказать, что у детей с задержкой психического развития отмечается отставание в развитии всех форм мышления.

Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.Д. Рускаева, У.В. Ульенкова и др.). У большинства дошкольников с задержкой психического развития, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимой для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи (У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева). Т. Д. Пускаева отмечает, что в старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного плана [69].

Т. В. Егорова, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенкова и другие исследователи, отмечают пониженную активность мышления, недостаточную сформированность умственных операций у детей с задержкой психического развития [76].

Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляется в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операции анализа и синтеза. Л.В. Кузнецова в своих исследованиях отмечает, что уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то их них требуется

стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками.

В исследованиях Т.В. Егоровой, были отмечены общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Такие дети пытаются избегать интеллектуальных задач. Выполняют задачу не полностью, а только лишь, легкую её часть. Также, дети с ЗПР не заинтересованы результатом своей деятельности.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Детям с данной категорией присуща такая особенность как, выполнение задания без понимания инструкции. Они больше заинтересованы в том, чтобы как можно скорее справиться с заданием, им не важен результат.

3. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы. Дети с ЗПР, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей. Они решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может.

4. Характерна стереотипность мышления, его шаблонность.

Анализ исследований (Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, В.И. Лубовского и др.) показал, что у детей с ЗПР особенные трудности вызывает решение задач, в которых необходимо осмыслить и выделить проблемную ситуацию, проанализировать её условия, найти новый способ решения, опираясь на обобщение прежнего опыта. Мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и сравнение) недостаточно сформированы. Так, анализ предметов и явлений окружающей действительности (умение мысленно расчленять объекты на

составляющие их элементы, выделять отдельные признаки и свойства предметов) такие дети проводят бессмысленно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. Специфические черты мышления у детей с задержкой психического развития отмечаются и в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Дети затрудняются установить сходства и различия в предметах [33].

Следующей особенностью является недостаточный уровень сформированной операции обобщения (умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак). Это, отчетливо, проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности, т.е. проявляется трудности при усвоении специальных терминов, видовых понятий. Также бывают случаи, когда дети хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. Важно отметить, что старшие дошкольники с ЗПР вполне хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение предметов на группы по заданному признаку не представляет для детей особых трудностей. Дети справляются с заданием также успешно, как и нормально развивающиеся дети. Бывают незначительные ошибки, которые объясняются недостаточной сформированностью внимания. Но при усложнении задания продуктивность выполнения работы снижается, лишь, некоторые дети выполняют задание без ошибок.

Анализ уровня развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР показывает неоднородные результаты. Среди детей дошкольного возраста есть такие (30%), кто без особого труда выполняет задания, в большинстве же случаев (60%) детям требуется многократное повторение задания и оказания различных видов помощи. Есть дети (10%), которые используют все попытки и всевозможную помощь, с заданием так и не справляются [34].



При ЗПР недостаточность мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к отвлечению и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления. Темп мышления замедлен, туго подвержен, страдает переключаемостью с одного вида умственной деятельности на другой. Недоразвитие мышления находится в прямой связи с общим нарушением речи, поэтому словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, устанавливаются детьми с большим трудом. Даже при достаточном словарном запасе и сохраненном грамматическом строе во внешне правильной речи мало выражена функция общения.

Для формирования сложных форм мыслительной деятельности необходимо полноценное развитие элементарных, генетически наиболее ранних форм мышления — наглядно-действенного и наглядно-образного. Недоразвитие этих форм мышления в той или иной мере отрицательно сказывается на всех последующих этапах умственного развития ребенка [36].

К старшему дошкольному возрасту дети с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Дети с ЗПР показывают высокий в сравнении с умственно отсталыми уровень мыслительной деятельности, особенно при решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач. Высокие показатели (практически совпадают с показателями нормально развивающихся ребят) наблюдаются при выполнении заданий по наглядному образцу. Некоторые затруднения у этих детей вызывают задания, в которых отсутствует наглядный образец (сложение фигур).

Развитие наглядно-образного мышления включает в себя три этапа: перенос практического опыта в наглядно-образный план; дети устанавливают причинно-следственные зависимости и анализ сюжетов со

скрытым смыслом (детальное рассмотрение и осознанное воображение) [56].

Разнообразные психологические и педагогические исследования позволили выявить следующие основные затруднения у детей с задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий: затруднения в понимании, непосредственно связанные с недоразвитием понятий; затруднения в понимании, связанные с нарушением аналитико-синтетической деятельности; затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала; затруднения в понимании, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации; затруднения в понимании, связанные с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов.

Развитие игровой деятельности у детей с ЗПР также имеет свои особенности.

Незрелость психики ребенка с ЗПР определенным образом проявляется в сюжетно-ролевой игре и накладывает на нее свой отпечаток. В специальной литературе иногда высказывается точка зрения, будто ребенок с задержкой психического развития более продуктивен в игре, нежели в учебной деятельности. Но это не совсем так. Наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей в условиях наших групп, а также специально проведенные исследования (Е. С. Слепович, 1985; Л. В. Кузнецова, 1986) показали, что все компоненты ролевой игры оказываются у детей возраста подготовительной группы несформированными: сюжет игры не выходит за пределы бытовой темы; содержание игр, отношения (игровые и реальные), способы общения и действия, роли бедны, охватывают небольшое игровое общество и на короткий срок [69].

Всем дошкольникам данной группы характерно снижение активности в самостоятельной игре. Е.С. Слепович в своем исследовании показала, что у детей с задержкой психического развития самостоятельная организация сюжетной игры не происходит.

Без помощи взрослого не определяется тема игры, дети не объединяются в игровые сообщества, роли не распределяются. Самостоятельно организация игры не происходит, без вмешательства взрослого дети склонны конкретную схему игры переносить в предметные действия с игрушками.

Так же в связи с бедностью образной сферы, возникают сложности, когда перед ребенком встает задача формирования воображаемой ситуации, которая наделяет игру смыслом. В таком случае игра реализуется в совершении игровых действий с предметами.

Вследствие недостаточного представления о мире, который окружает детей с задержкой психического развития, их игровые действия скудны и невыразительны. Преобладают стереотипность и невротический характер игры.

Все проявления несовершенства игры сочетаются со снижением эмоциональности в игровой ситуации.

В игре у детей с задержкой психического развития плохо сформированы действия замещения. Замещающие предметы используются в редких случаях, они приобретают фиксированное значение, и уже вряд ли будут применяться в других ситуациях. Сюжетно-ролевая игра, которая требует соблюдения правил, проявляется в сжатой форме. Дети отдадут предпочтение более простым играм.

Из всего вышесказанного следует, что игра старших дошкольников данной категории имеет низкий уровень развития и сходна с игрой нормально развивающихся младших дошкольников. Когда перед ребенком встают учебные задачи, игра принимает качество ведущей деятельности и игровые мотивы превосходят [43].

Таким образом, мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, при

котором осуществляется постепенный переход внешних действий по решению мыслительной задачи во внутренний план.

А все выявленные выше особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития дают основание обратить пристальное внимание на состояние мыслительных процессов как наиболее важных и ключевых в структуре психической деятельности и требуют, в связи с этим, особой организации в проведении с ними коррекционно-педагогических мероприятий.

Использование игры, игровых приемов делает обучение в этом возрасте «сообразным природе ребенка». Поэтому рекомендуется проводить коррекцию мышления дошкольников в игровой деятельности.

Игра как бы создает «зону ближайшего развития ребенка». Л.С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».

### **1.3 Роль игровой деятельности в коррекции мышления старших дошкольников с задержкой психического развития**

Игра в дошкольном возрасте, по мнению авторов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина имеет высокий потенциал развития не только эмоционально-личностной сферы, но и познавательных процессов. Как и в ведущей деятельности любого периода психического развития, в ней сконцентрированы наиболее существенные для данного периода проявления психической активности [13, 77].

Игры можно классифицировать по-разному: дидактические, развивающие, подвижные, сюжетно-ролевые и пр. Однако все эти игры

имеют одну общую черту: они по своей сути являются развивающими, так как абсолютно любая игра развивает психические процессы — познавательные, эмоциональные, коммуникативные, что особенно актуально для детей с задержкой психического развития. Потребность в игре и желание играть у дошкольников с ЗПР необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Особенности детей с ЗПР требуют увеличения количества тренировочных упражнений, усвоение которых происходит очень медленно. Необходимо поддерживать интерес к занятиям путем широкого использования игр и упражнений.

Проблему создания теории детской игры поставил Л. С. Выготский, указавший на ролевую игру, как ведущий тип деятельности дошкольника. Сюжетно-ролевые игры составляют основной пласт творческих игр, присущих дошкольникам. В их состав могут входить элементы строительно-конструктивных, театрализованных и других игр [13].

В дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что современный ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих его играх, — игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.

Часто говорят, что ребенок играет, когда, например, манипулирует предметом или выполняет то или иное действие, показанное ему взрослым (особенно если это действие выполняется не с настоящим предметом, а с игрушкой). Но настоящее игровое действие будет только тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка [41].

О.А. Карабанова отмечает, что игровое употребление предметов — замещение — важнейшая характеристика сюжетно-ролевой игры. Основу игры, по словам Л.С. Выготского, составляет создание мнимых,

воображаемых ситуаций, т.е. расхождение видимого и смыслового поля. Особенность игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно-действенной форме: ребёнок, используя один предмет, в качестве заместителей реальных предметов, осуществляет символизацию, т.е. происходит дифференциация означаемого и означающего рождение символа.

Д.Б. Эльконин указывает на «двойную» символизацию детской игры: во-первых, при игровом употреблении предмета, т.е. при переносе действия на другой предмет и его переименование, и, во-вторых, при принятии на себя и выполнении роли взрослого, предполагающей обобщённое воспроизведение последовательности действий, выражающих социальную суть принятой роли. Основной функцией символизации является разрушение жёсткой фиксированности предметного действия, разделение мысли и действия, переход во внутренний идеальный план.

Однако такой переход к оперированию значениями, оторванными от вещей, не может быть осуществлён сразу. «Опорной точкой» для этого становится реальное замещающее действие с предметом, т.е. игровое действие, и в игре начинает господствовать, по словам Л.С. Выготского, смысловая сторона значений вещи, возникает и развивается замещение, происходит процесс опосредования знаками. Психологическое значение замещения в игре состоит в том, что в этом процессе мысль ребёнка отделяется от действия, однако в начале необходима опорная точка для этой мысли о действии, каковым и является предмет-заместитель. В этом и заключается переходный характер игры, который делает её промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации. (Л.С. Выготский, 1966).

Исследования психологов Л. А. Венгер, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. подтверждают, что в сюжетно-ролевой игре складывается символическая (знаковая) функция сознания, состоящая в использовании

вместо реальных предметов их заместителей. Использование внешних, реальных заместителей переходит в использование заместителей внутренних, образных, а это перестраивает все психические процессы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, позволяет ему строить в уме представления о предметах и явлениях действительности [5,77].

Л. А. Венгер, К. Д. Ушинский отмечают, что в сюжетно-ролевой игре развивается воображение. В. В. Давыдов указывает, что в игре развивается способность переносить функции одного предмета на другой, не обладающий этими функциями (кубик становится хлебом и т. д.). Благодаря этому свойству воображения, по мнению В. В. Давыдова, дети используют в игре предметы-заместители, символические действия. Широкое использование в игре предметов-заместителей в дальнейшем позволит ребенку овладеть другими типами замещения (моделирование, схемы, символы и т. д.), что потребуется в учении [5].

В сюжетно-ролевой игре ребенок учится действовать с заместителем предмета,— он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить, о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений [41].

Значимость сюжетно-ролевой игры для развития наглядно-образного мышления состоит и в том, что ребёнок в воображаемой ситуации воспроизводит действия, поведение, взаимоотношения взрослых. Т.е. в сюжетно-ролевой игре осуществляется моделирование реальной жизни.

Психолог Д. Б. Эльконин предоставляет такое определение сюжетно-ролевой игры: «Ролевая, или так называемая творческая, игра детей дошкольного возраста дети берут на себя роли (функции) взрослых и в

обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними» [78].

Л. С. Выготский отмечает, что основой сюжетно-ролевой игры является мнимая, или воображаемая, ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет игровые действия в созданной им самим игровой обстановке.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре ребенок осуществляет замещение двух видов. Во-первых, он переносит действие с одного предмета на другой при переименовании предмета, что выступает средством моделирования общего значения человеческих действий. Во-вторых, берет на себя роль взрослого при воспроизведении смысла человеческой деятельности посредством изобразительных действий, что выступает средством моделирования социальных отношений. Можно говорить еще об одном виде замещения — создании и обозначении игрового пространства, аналога реальной предметной ситуации: «здесь будет дом», «здесь будет поликлиника». Вероятно, дети, отгораживая часть комнаты стульями, ширмами, обставляя уголок кукольной мебелью, стараются предметно обозначить игровое пространство, совершают особое игровое действие. Оно также развивается от предметного к условному и вербальному, сопровождаемому словесным обозначением. В речи дети совершают переход от одной ситуации к другой: «Я из дома ушел, а теперь в поликлинике» [70].

Л.С. Выготский (1966) главное значение игры видел в формировании опосредствования и, тем самым, в коренном преобразовании сознания, отрыве значений от вещи, внутреннего от внешнего, т.е. в формировании идеального плана сознания. Д.Б. Эльконин, опираясь на идеи П.Я. Гальперина о закономерностях функционального развития деятельности, рассматривал игру, как естественную стихийно сложившуюся на протяжении дошкольного детства практику поэтапной отработки умственных действий на основе функционального развития игровых



действий от развёрнутых и выполняемых с реальными игрушками и предметами-заместителями к речевым, затем к умственным действиям. Действия в уме, составляя основу идеального плана. Развивают путь к развитию наглядно-образного мышления, высших форм перцептивной деятельности, воображения.

Наконец, игра как деятельность, реализация которой требует от ребёнка отказа от сиюминутных желаний и подчинения правилу в пользу выполнения принятой на себя роли, обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Произвольное поведение как поведение, осуществляемое ребёнком в соответствии с образом и правилом и контролируемое в соответствии с этим образом и правилом становится доступным ребёнку благодаря принятию на себя ролей и взаимному контролю за выполнением игровых ролей со стороны участников игры.

Исследования А. В. Запорожца показывают, что у дошкольников качественные и количественные показатели произвольного запоминания, удержания определенной позы, построения сложного движения в условиях сюжетно-ролевой игры гораздо выше, чем в ситуации выполнения прямого задания взрослого.

Таким образом, развивающее значение сюжетно-ролевой игры многообразно. В игре ребенок познает окружающий мир, совершенствуются мыслительные операции, чувства, воля, формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самооценки и самосознания.

Дидактические игры занимают промежуточное место между сюжетно-ролевыми играми и учебной деятельностью. Отличительная черта дидактических игр – постановка и реализация учебных задач, как формирования способа действий, умений, навыков, знаний при сохранении игрового контекста и смысла деятельности [25].

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка.

Использование дидактической игры как средства развития психических процессов детей дошкольного возраста началось очень давно. Так, использование дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, представлено в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов прошлого М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, А.И. Сорокина и др. В советской педагогике система дидактических игр была создана авторами: Л.А. Венгер, А. П. Усова, В.Н. Аванесова и др.

Е.И. Тихеева высоко ценила дидактическую игру, её роль в ознакомлении детей с предметными явлениями окружающей жизни. Дидактическая игра представляет собой сложную структуру, в которой можно выделить основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Один из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия [26].

Две задачи, дидактическая и игровая – отражают взаимосвязь обучения и игры.

Дидактическая задача осуществляется в игре через игровую задачу, которая определяет игровые действия, становится задачей ребенка, активизирует игровые действия.

Дидактическая задача реализуется на протяжении всей игры через осуществление игровой задачи, игровых действий, а итог её решения обнаруживается в финале. Только при этом условии дидактическая игра может выполнить функцию обучения, и вместе с тем будет развиваться игровая деятельность.

Наличие одной или нескольких дидактических задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего развития на познавательную деятельность детей.

Игровые действия являются основой дидактической игры – без них невозможна сама игра. Важно отметить, что чем содержательнее и разнообразнее игровые действия, тем интереснее детям становится сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

Игровым действиям детей нужно учить. Обучение игровым действиям дается через методы и приемы, например, показ. В игровых действиях определяется мотив игровой деятельности, по сложности они различны и обусловлены сложностью познавательного содержания и игровой задачи [64].

Одним их составных элементов игры – правила игры. Содержание и направленность которых обусловлены общими закономерностями развития ребенка и коллектива детей, познавательным содержанием, игровыми задачами и действиями. В дидактической игре правила являются заданными. Используя их, педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей.

Правила организуют познавательную деятельность детей: сравнить, обобщить, найти решение поставленной задачи.

Организованные правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. Соблюдение правил в ходе игры вызывают проявления усилий, овладению способами общения в игре и вне игры и формированию знаний.

Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические игры. В первом случае, ведущая роль принадлежит воспитателю, логопеду, психологу, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др.

Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом.

С помощью игр-занятий взрослый не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребенка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приемов.

Таким образом, дидактические игры очень разнообразны: с дидактическим материалом и без него, игры-беседы, игры-загадки и т.п. Но чаще всего игры соотносятся с содержанием воспитания и обучения: игры по ознакомлению с окружающим миром, игры по формированию элементарных математических представлений, словесные игры и др.

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на занятиях учителя дефектолога, так и воспитателем, а также включена в различные режимные моменты детского сада [26].

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определёнными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Благодаря этому особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра делает процесс обучения эмоциональным, действенным и позволяет ребенку получить собственный опыт.

Таким образом, дидактические игры (игры с предметами, настольно-печатные, словесные) создаются взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе реализации игровой и дидактической

задач. Их своеобразие состоит в том, что они выступают одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия со взрослым, особая форма обучения. В дидактической игре ребёнок усваивает общественно выработанные средства и способы умственной деятельности, не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их, у него развиваются познавательные процессы и способности.

У детей с ЗПР наглядно-образное мышление без коррекционного воздействия развивается значительно медленнее, чем у нормально-развивающихся детей. Они слабо обобщают уже имеющийся опыт, плохо ориентируются в условиях проблемной ситуации. У них наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка данной категории, что игры будут способствовать формированию у него умения решать проблемные задачи. А полученный при этом опыт, в дальнейшем, даст возможность понимать и решать аналогичные задачи.

Главной особенностью дидактических игр является то, что при соблюдении всех поставленных правил игры, у детей появляется необходимость сравнивать, обобщать, анализировать, систематизировать, что, в свою очередь, развивает способность к анализу, синтезу, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения – успешное развитие мышления дошкольников.

Правильная и своевременная организация работы по формированию мышления для ребенка с ЗПР приобретает особое значение, так как недостаточная сформированность познавательных процессов, а особенно мышления, является главной проблемой при данном нарушении.

В ходе дидактической игры у детей с задержкой психического развития происходит формирование тесной связи между практическим, жизненным опытом детей и наглядно-чувственными представлениями, а

также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

В процессе действия с предметами у дошкольников с ЗПР появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При совершении действий с предметами и изменении реальной ситуации у ребенка с ЗПР в ходе дидактической игры создается фундаментальная основа для становления образов-представлений. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления.

Дидактическая игра является игровым методом обучения детей дошкольного возраста, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью и средством всестороннего воспитания личности ребенка. В ходе дидактической игры у детей с задержкой психического развития происходит формирование тесной связи между практическим, жизненным опытом детей и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В первой главе мы рассмотрели такие вопросы как: понятие и особенности наглядно-образного мышления у дошкольников, понятие «задержка психического развития» и особенности развития детей данной категории. Также раскрыли особенности развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. И обосновывали роль игровой деятельности в умственном развитии ребёнка, в частности, в коррекции наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР.

Итак, проблема развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР является особенно актуальной. Недостаточная сформированность познавательных процессов, а особенно мышления – главная причина возникновения трудностей у таких детей. Отсюда возникает необходимость в разработке системы работы по коррекции наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР. Игра – вид деятельности наиболее подходящий для коррекционной работы с детьми с ЗПР. На наш взгляд в работе по развитию наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР целесообразно использовать комплекс разных видов игр.

В отличие от дидактической игры, в которой значимую роль играет взрослый и регламентирует деятельность детей, сюжетно-ролевая игра предполагает большую самостоятельность ребёнка. И при грамотном участии в ней взрослого позволяет решать проблему коррекции наглядно-образного мышления детей.

Дидактические и сюжетно-ролевые игры будут дополнять друг друга, и усиливать эффективность коррекционной работы.

Таким образом, системный подход позволяет максимально эффективно реализовать главные компоненты целей развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

### **2.1 Результаты исследования уровня наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития**

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы можем отметить, что в структуре задержки психического развития одним из важнейших составляющих является недоразвитие мыслительной деятельности. У детей с ЗПР имеется ряд специфических особенностей в развитии такой формы, как наглядно-образное мышление, которые можно выявить с помощью специально подобранных методик.

Таким образом, целью исследования является изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования, нами были определены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики для выявления уровня развития наглядно-образного мышления детей.

2. Проанализировать результаты, полученные при обследовании.

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, мы подобрали такие методики, как: «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.), «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Экспериментальная часть исследования была проведена на базе МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» города Магнитогорска Челябинской области, реализующего адаптированную



основную образовательную программу дошкольного образования для детей с задержкой психического развития. В сроки с 01.11.2021г. по 20.05.2022г. В эксперименте приняло участие 7 детей с задержкой психического развития, 5 мальчиков и 2 девочки в возрасте 5 – 6 лет.

Характеристика контингента испытуемых.

Кирилл А. детский сад посещает с 2 лет, второй ребёнок в семье. Физическое развитие соответствует возрасту. Внимателен, учебный материал усваивает, с заданиями справляется самостоятельно. Эмоции проявляет сдержанно. Старается выполнить все задания педагога. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения. Мыслительная деятельность достаточно активна, хорошо устанавливает причинно-следственные зависимости. Легко справляется с заданиями по образцу и анализу. Выводы и обобщения делает не уверенно. Добрый, отзывчивый, не отказывается от помощи. Самооценка адекватная.

Хасан М. детский сад посещает с 2 лет, первый ребёнок в семье. По физическому развитию соответствует возрасту. Интерес к занятиям снижен. На занятиях неусидчив, быстро утомляется, отказывается выполнять задания до конца, педагог постоянно оказывает помощь. Отвлекается на различные слуховые и зрительные раздражители. Внимание не устойчивое, переключается с трудом. Не может выделить главное. Выводы и умозаключения делает плохо. Затрудняется в выполнении мыслительных операций, проявляет агрессию в ответ на обиду. Поведение не соответствует возрасту, часто капризничает, обижается, проявляет плаксивость. Часто прибегает к помощи педагога. Отмечается поведения младшего возраста, активность мимики и поведенческих реакций. На контакт идет легко, общителен, эгоистичен. Самооценка завышена.

Геннадий И. детский сад посещает с 2,3 лет. Вторым ребенком в семье. Ребёнок опрятный, самостоятельный. С заданиями справляется не с первого раза, но заинтересован в правильности выполнения задания.

Выводы и обобщения делает с помощью педагога. Не уверен в правильности выполнения задания. Ожидает поддержки и помощи педагога. Внимание можно привлечь без особого труда, всегда активен, увлечён. В свободное время любит играть со сверстниками. Отзывчив, всегда готов помочь сверстникам и педагогу. Легко идет на контакт, общителен, трудолюбив, добр и опрятен.

Гордей К. детский сад посещает с 2,5 лет, второй ребёнок в семье. Активно себя ведет на занятиях. Учебный материал усваивает, с заданиями справляется самостоятельно. На занятиях привлечь внимание ребенка можно без особого труда. Если задать вопрос в момент когда он отвлекается, даст правильный и полноценный ответ. Преобладает произвольное внимание. Оно устойчивое легко переключается, с одного вида деятельности на другой. Легко воспринимает целостный предмет, редко затрудняется в определение его частей. Очень медлителен, проявляет упрямство, может спорить с педагогом. Самооценка завышена.

Денис Г. детский сад посещает с 3 лет, второй ребенок в семье. Отмечается гиперопека со стороны мамы. Садик посещает редко из-за простудных заболеваний. Снижены навыки самообслуживания. Очень редко включается в деятельность группы. Мальчик пассивен, интерес к занятиям снижен. Учебный материал усваивает частично, с заданиями справляется с помощью педагога, быстро утомляется. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения не с первого раза. Мыслительная деятельность затруднена, с трудом устанавливает причинно-следственные зависимости. С заданиями по образу или анализу ждёт подсказки сверстников и педагога. Выводы и обобщения делает с помощью педагога. Может проявлять плаксивость. Самооценка занижена.

Евангелина С. детский сад посещает с 2 лет, второй ребёнок в семье. Физиологически развитие по возрасту. Переключаемость внимания затруднена, не сразу переходит от одного задания к другому. Преобладает

непроизвольное внимание. Путается в названии формы и величины предметов. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения. Материал усваивает после многократного повторения. Ей сложно устанавливать причинно-следственные связи, не может длительно удерживать новый материал, рассеянна, совершает много ошибок при выполнении задания. Сложности в выполнении заданий на классификацию, сложно выделять главный признак. Не может полностью сформулировать и сделать выводы. С заданиями справляется с помощью педагога, ждет поощрения и похвалы, при малейших неудачах плачет. В свободное время любит играть со сверстниками. Охотно идет на контакт с педагогами, очень отзывчива, всегда готова помочь. Капризна, любит привлекать внимание взрослых и сверстников. Самооценка завышена.

Анастасия У. детский сад посещает с 2 лет, второй ребенок в семье. Физическое развитие соответствует норме. Дисциплинирована, к заданиям относится серьезно, старательно. Учебный материал усваивает, с заданиями справляется самостоятельно. Внимание устойчивое. Мыслительная деятельность достаточно активна, причинно-следственные зависимости устанавливает слабо. Затруднений в выполнении сравнений нет. Легко справляется с заданиями по образцу или анализу. Опрятная, добрая, стеснительная. В свободное время предпочитает рисовать, играет в «Школу». Уважает своих сверстников и педагога. К сверстникам относится внимательно, дружелюбно, старается помочь. На контакт идет легко, общительная, трудолюбивая. Самооценка занижена.

Методики предъявлялись детям в первой половине дня после проведения подгрупповых занятий, индивидуально. Обработка результатов исследования производилась путем оценки уровня развития наглядно-образного мышления детей по бальной системе.

В соответствии с целью и задачами исследования, для изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития были отобраны следующие методики:

## 1. Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер).

Цель – выявление уровня сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации).

Стимульный материал: листы с изображением полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, письма, условно указывающие путь к одному из домиков. Таблица для обработки результатов исследования.

Инструкция: «Посмотри внимательно, на рисунке изображена полянка с домиками. Внизу показано, как найти нужный домик».

Проведение методики: предварительно решаются вводные задачи А и Б совместно с педагогом. Последующие задачи решаются ребенком самостоятельно. Задания даются ребенку по одному. Время решения ограничено. Анализ результатов: решение вводных задач не оценивается. В протокол записывается номер выбранного ребенком домика и количество очков, получаемых им за каждый выбор. Количество очков устанавливается по шкале оценок. Подсчитывается сумма очков по всем задачам.

Максимальное количество баллов – 44.

Уровни развития:

30 – 44 баллов – высокий уровень;

18 – 29 баллов – средний уровень;

0 – 18 баллов – низкий.

## 2. Методика «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.).

Цель – определение уровня развития наглядно-образного мышления, организации деятельности, умения действовать по образцу, анализировать пространство.

Стимульный материал: изображение рыбки, состоящее из разноцветных геометрических фигур (схема), геометрические фигуры.

Инструкция: «Как ты думаешь, что здесь нарисовано? Правильно, это рыбка. Выложи, пожалуйста, рядом точно такую же рыбку».

Проведение методики: ребёнку предлагают набор геометрических фигур, из которых можно собрать изображение рыбки. По ходу выполнения задания можно попросить ребенка показать знакомые геометрические фигуры, назвать их и сказать, какого они цвета.

Критерии оценки:

— ребенок самостоятельно анализирует схему и на основе анализа без затруднений воспроизводит изображение — 2 балла.

— ребенок недостаточно полно и точно анализирует схематическое изображение, построение осуществляется путем проб — 1 балл.

— ребенок не справляется с заданием — 0 баллов.

В Протоколе отмечается, как ребенок складывает картинку по образцу, умеет ли он находить ошибки, сверяясь с образцом. В разделе «Примечания» отмечается знание геометрических фигур и цвета.

3. Методика «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Цель – выявить умение устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка.

Стимульный материал: 4–6 картинок с изображением различных ситуаций, связанных единым сюжетом.

Инструкция: «Внимательно посмотри на эти картинки и разложи их по порядку, а затем составь рассказ».

Процедура проведения. Ребенку предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

Анализ результатов. Дети с нормальным умственным развитием таблицы 45, 46 выполняют к 5—6 годам, в 7—8 лет самостоятельно

справляются с таблицами 47,48. При составлении рассказа некоторым из них нужна помощь со стороны взрослого (уточняющие вопросы).

Дети с задержкой психического развития при установлении причинно-следственных связей испытывают трудности, особенно при составлении рассказов по таблице 47, 48. При оказании помощи это задание выполняют.

Остановимся на результатах исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Обработка результатов исследования производилась путем оценки уровня развития наглядно-образного мышления детей по 3-х бальной системе (высокий уровень, средний уровень, низкий уровень).

Оценка действий ребенка: принятие задания, характер деятельности, умение в речевом плане назвать изображенный предмет.

1 балл – не понимает условий задачи, выполняет хаотично, без учета основного признака, не может назвать изображенный предмет;

2 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, но в речевом плане не называет изображенный предмет;

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане назвать изображенный предмет.

Оценка результатов:

3 балла – высокий уровень;

2 балла – средний уровень;

1 балла – низкий уровень.

В результате проведения методики «Лабиринт» получили следующие данные.

70% испытуемых (Хасан М., Геннадий И., Денис Г., Евангелина С., Настя У.) выполняли задания с большим трудом, сложности были в понимании условий задачи, с трудом понимали обозначения в письме и в

каком направлении нужно двигаться. Для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

30% испытуемых (Кирилл А., Гордей К.) справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Выполняли задачи, активно пользуясь письмом, манипулируя им, понимали условия задачи, использовали методы проб и ошибок. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, то есть неразвитостью наглядно-образного мышления.

По этой методике высокий уровень развития наглядно-образного мышления не показал не один из испытуемых.

Графически результаты методики «Лабиринт» представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Лабиринт» на констатирующем этапе эксперимента

Результаты обследования по методике «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.).

При выполнении задания большинство ребят испытывали затруднения, недостаточно точно и полно анализировали схематическое изображение, построение осуществляли путём проб, совершали ошибки, требовалась помощь педагога. Некоторые ребята не справились с заданием. Результаты проведенного обследования указаны на рисунке 2.

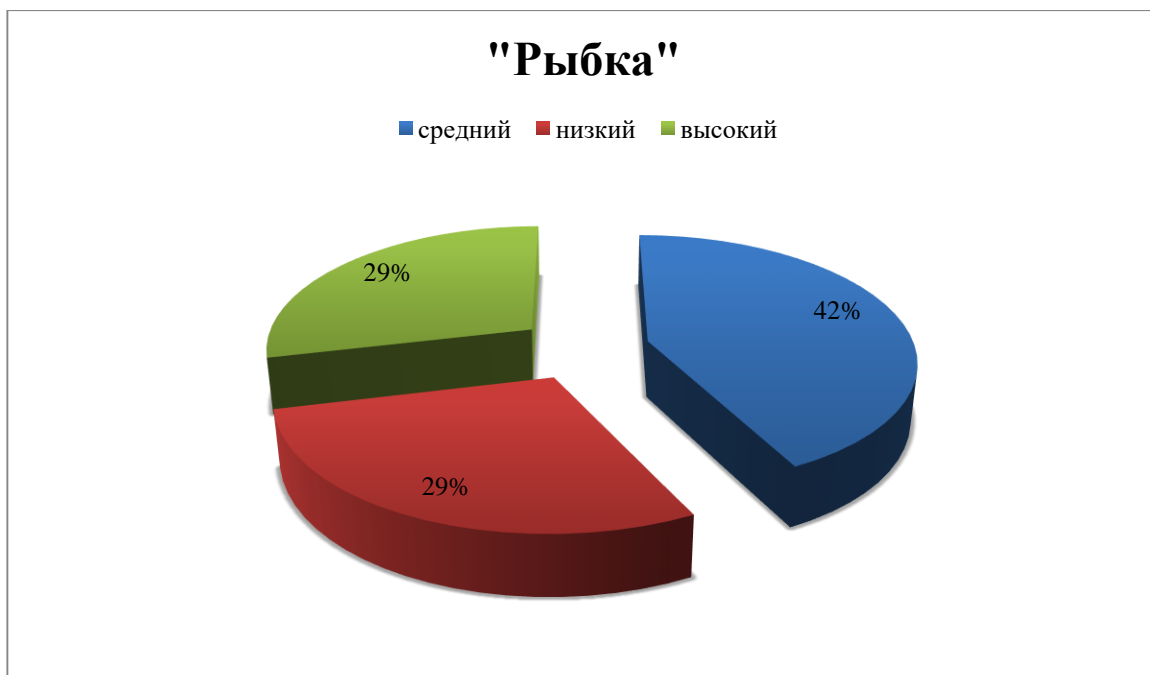


Рисунок 2 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Рыбка» на констатирующем этапе эксперимента

В рисунке 2 видно, что часть группы обследуемых детей – 42%, справились с заданием (Кирилл А., Евангелина С., Геннадий И.). Это означает, что у детей (42%) средний уровень развития наглядно-образного мышления. У других ребят – 29% (Денис Г., Хасан М.), был выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Ещё двое детей – 29% (Анастасия У., Гордей К.) показали высокий уровень. Они самостоятельно проанализировали схему и на основе анализа без затруднений воспроизвели изображение.

Результаты обследования по методике «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).



При показе картинок дети с интересом рассматривали их. После проговаривания инструкции большинство детей подолгу рассматривали картинки и начинали пытаться выкладывать последовательность только после направляющей помощи. Некоторым ребятам была продублирована инструкция. Часть детей стали активно пробовать выкладывать картинки, но выполняли задание методом проб и ошибок. При составлении рассказа дети испытывали трудности. Некоторые дети ошибочно отвечали на наводящие вопросы. Результаты проведенного обследования указаны на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Установи последовательность событий» на констатирующем этапе эксперимента

Из рисунка 3 видно, что в группе 43% детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети (Кирилл А., Гордей К., Анастасия У.) выкладывали последовательность картинок методом проб и ошибок, ребятам требовалась помощь педагога. Дети испытывали трудности в составлении рассказа, нуждались в наводящих вопросах. Большинство - 57% детей (Хасан М., Геннадий И., Денис Г., Евангелина С.) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Эти

ребята даже при помощи наводящих вопросов не справились с заданием, допустили ошибки, не смогли составить рассказ.

Из данных, приведенных в таблице 1, можно сформулировать выводы:

1. Четверо испытуемых по результатам диагностики показали низкий уровень развития наглядно-образного мышления (Хасан М., Геннадий И., Денис Г., Евангелина С.). В характере действий этих ребят отмечалось стремление достигнуть искомого результата, но действия детей оставались хаотичными, а в дальнейшем иногда происходил отказ от выполнения заданий. В преобладающем большинстве случаев испытуемые нуждались в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания. Важно отметить, что они не владеют необходимым запасом более или менее дифференцированных общих представлений и простейших понятий. Необходимыми операциями в умственном плане владеют явно недостаточно. После выполнения упражнений не все испытуемые были заинтересованы в результатах своей деятельности.

2. Трое испытуемых (Кирилл А., Гордей К., Анастасия У.) по результатам диагностики показали средний уровень развития наглядно-образного мышления. Эти ребята заинтересованно сотрудничали с педагогом, сразу же принимали задание и стремились к его выполнению. Однако самостоятельно данные испытуемые не всегда могли найти адекватный способ выполнения, испытывали трудности и часто обращались за помощью к взрослому, поэтому не все предложенные мыслительные операции испытуемые совершали правильно. Важно отметить, что дети проявляли большую заинтересованность в результатах своей деятельности.

Таблица 1 – Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя испытуемого	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	Кирилл А.	2	2	2	6	с
2	Хасан М.	1	1	1	3	н
3	Геннадий И.	1	2	1	4	н
4	Гордей К.	2	3	2	7	с
5	Денис Г.	1	1	1	3	н
6	Евангелина С.	1	2	1	4	н
7	Анастасия У.	1	3	2	6	с

Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены на рисунке 4.

## "Общие результаты диагностики на констатирующем этапе"

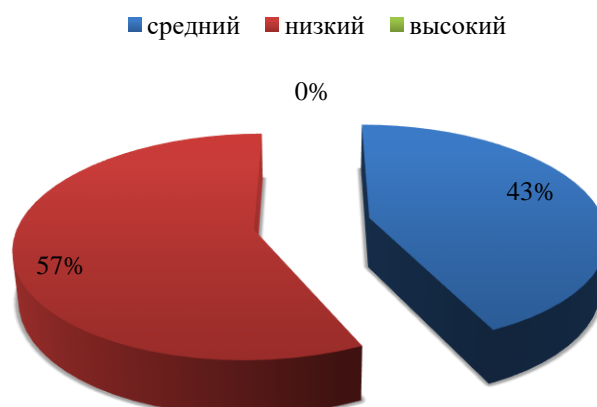


Рисунок 4 – Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Исследуя уровень развития наглядно-образного мышления, мы получили следующие результаты:

Высокий уровень – 0%

Средний уровень – 43%

Низкий уровень – 57%

Итак, осуществив диагностическую процедуру, можно сделать вывод, что у испытуемых детей старшего дошкольного возраста с ЗПР преобладает низкий уровень развития, так же есть дети со средним уровнем развития наглядно-образного мышления и это указывает на необходимость совершенствования наглядно-образного мышления.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования позволили выявить следующие основные затруднения у старших дошкольников с задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий: затруднения в понимании, непосредственно связанные с недоразвитием понятий; затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала; затруднения в

понимании, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации; затруднения в понимании, связанные с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов. Все это подтверждает целесообразность проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления.

## **2.2 Коррекция наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности**

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтверждают, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается значительное своеобразие мыслительной деятельности, отставание наглядных форм мышления. Были выявлены трудности при решении задач в наглядно-образном плане. Так же при изучении психолого-педагогической литературы была выделена главная деятельность дошкольного возраста – игровая. Был сделан вывод о том, что психологическая работа по развитию наглядно-образного мышления должна осуществляться педагогом с использованием игр.

Образное мышление – основной вид мышления детей дошкольного возраста. Уже в среднем дошкольном возрасте в результате специальной тренировки дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, они могут научиться мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме.

В связи с этим тренировка образного мышления направлена на развитие следующих способностей.

Осуществлять мысленное преобразование образа. Оперирование образами предполагает умение делать с ними различные мысленные

преобразования, например, такие как: вращение, перегруппировку исходных элементов, расчленение на части и соединение их в целое и многие другие.

Ориентироваться в пространстве с помощью простой план-схемы, а также самостоятельно ее создавать.

Одной из важных функций образного мышления, а точнее его разновидности – пространственного мышления – является обеспечение ребенка возможностью ориентации в пространстве. Таким образом, в дошкольном возрасте все более актуальным становится формирование у ребенка пространственных представлений.

Формирование таких представлений предполагает прежде всего развитие умения строить схематизированные образы пространства и применять их в реальной ситуации. В связи с этим тренировка образного мышления обязательно включает и тренировку этого умения.

«Читать» и создавать простые схематические изображения различных объектов.

Действия образного мышления часто характеризуются как действия по построению и применению схематизированных образов, отображающих связи и отношения реальных объектов. И тренировка образного мышления старших дошкольников может и должна включать упражнения для развития таких действий.

Планировать свои действия в уме.

Эта способность дает возможность заранее представить то, что получится в результате его усилий, возможность иметь образ будущего результата, образ того, что еще реально не существует, что нельзя воспринять.

Учитывая результаты экспериментального исследования, была подобрана серия упражнений и игр (сюжетно-ролевых и дидактических), способствующих развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью коррекционной работы посредством игр является повышение уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи коррекционной работы:

- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование познавательной мотивации к обучению;
- развитие вербальных и невербальных средств общения;
- развитие познавательных и психических процессов: восприятия, памяти, внимания, воображения.

Основные методы: сюжетно-ролевые игры, позволяют усилить мотивацию, задействовать образное мышление в естественной форме, дидактические игры позволяют формировать тесные связи между практическим, жизненным опытом детей и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

Количество занятий: 48 часов, по два занятия в неделю.

Продолжительность занятия: 25 – 35 минут.

Форма организации: подгрупповые занятия. Количество участников – 7 человек.

Все игры и упражнения систематизированы нами в комплекс занятий.

Каждое из предложенных занятий имеет следующую структуру:

- приветствие;
- разминка;
- основное содержание;
- рефлексия занятия.

Ожидаемые результаты:

- развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию;

- умение использовать в игре знаки и символы, ориентироваться по ним в процессе игры;
- умение использовать в игре предмет-заместитель;
- умение играть небольшими группами, подчиняясь сюжету игры;
- умение использовать усвоенные цепочки действий в игре;
- умение брать на себя определенную роль в сюжетно-ролевой игре, связанную с конкретными правами, обязанностями и результатом;
- умение использовать в игре речевую активность.

Коррекционная работа составлена с учетом разработок и рекомендаций следующих авторов: Н. А. Виноградовой, А. О. Карабановой, Н. В. Краснощёковой, Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Н. В. Поздняковой, Е. А. Стребелевой, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко и других [8,24,27,5,61,63,69].

Предложенные нами дидактические игры и упражнения (приложение 4) направлены на то, чтобы обучить детей действиям замещения и наглядного моделирования.

У ребенка владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.д.) появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, заранее «видеть» возможные результаты собственных действий.

Рекомендованные задания имеют игровую форму или предлагаются в виде интересных упражнений. Они могут быть предъявлены без предварительного обучения.

Эти задания группируются следующим образом:

- задания на замещение предметов;
- задания на анализ строения предметов;
- задания на выделение пространственных отношений.



Одним из заданий на развитие у детей способности мысленно перегруппировывать элементы объекта и планировать свои действия в уме является игра «Головоломка с палочками». В этой игре детям предлагается в сложенном схематически из спичек домике переместить одну спичку так, чтобы «повернуть» дом в другую сторону. Затем детям можно предложить усложнение головоломки, при котором они должны будут совершать все действия в уме, преобразовывать предмет мысленно. В старшем дошкольном возрасте взрослому все реже придется вмешиваться в выполнение ребенком задания, так как при систематической работе у детей совершенствуется наглядно-образное мышление.

Для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей в занятия может быть включена игра «Шахматная доска». Для начала используется поле размером 3x3. Детям предлагается собрать целое поле из частей, но так, чтобы черные и белые клетки чередовались между собой, как на шахматной доске. Поле для начала разрезается на 3 части. В среднем дошкольном возрасте дети смогут достаточно быстро и безошибочно собрать поля. А используя эту игру в работе со старшими дошкольниками можно устроить состязания – кто быстрее и правильно сложит поле. Постепенно можно увеличить размер поля, разрезать его на большее количество частей.

Среди игр на развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства предлагается игра «Где сидит попугай?». При первом знакомстве детей с этой игрой на ограниченной части пространства (столе) размещается игрушечная комната (мебель можно сделать из конструктора). Перед началом игры детям предлагается представить, что в этой комнате живёт мишка и попугайчик, которого они должны найти (на схеме это место отмечено крестиком). На первом этапе требуется объяснить им, что означают те или иные изображения и фигурки, где в комнате находятся соответствующие им предметы. Для ориентации в план-схеме важно определить место, где стоит сам ребёнок. Усложняя

игру, можно предложить детям и другие ее варианты (например, найти зайчика и т.д.). Для разнообразия игры детям можно предложить детскую площадку, на которой они играют, групповую комнату, музыкальный зал.

На развитие способности «читать» и создавать схемы объектов может быть использована игра «Прогноз погоды». Существует два её варианта.

1-й вариант. Взрослый, как ведущий, сообщает детям по «рации», какая будет погода (ветреная, дождливая, пасмурная), а они по очереди находят соответствующие карточки и вывешивают их на стенде «Информация для лётчиков и моряков».

Усложняя игру, детям предлагается 2-й вариант игры, позволяющий самостоятельно рассказывать о погоде по схематичным изображениям. Для этого диктором телевидения становится один из детей, а другой ребенок – метеорологом, который показывает диктору карточки.

Игра «Найди все тропинки» направлена на развитие комбинаторных способностей и внутреннего плана действий. Для этой игры заранее готовится игровое поле, каждая клеточка которого имеет свой номер. Детям в игровой форме предлагается найти все возможные тропинки к домику ёжика. Чтобы детям было легче понять условия игры, одна тропинка показывается.

Развивает умения ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию игра «Собери по схеме». Материалом для игры служит строительный конструктор. Детям показывают схематическое изображение конструкции, а они собирают её из конструктора.

Перед работой детям предлагается описать форму предмета. А после того, как конструкция собрана, вместе с ребёнком анализируют, всё ли он сделал верно.

В старшем дошкольном возрасте предлагается усложненный вариант этой игры:

– детям показывается схематическое изображение на короткое время, после чего просят собрать конструкцию по памяти.

Используют большее количество деталей.

В старшем дошкольном возрасте также можно использовать игру «Созвездие», направленную на формирование умения соотносить схематическое изображение предмета с художественным. Детям предлагается внимательно рассмотреть схемы созвездий и их художественное изображение и определить, на какой рисунок похоже то или иное созвездие.

После того, как дети достаточно хорошо справляются с данными играми, можно перейти заданиям, связанным с формированием у детей умения создавать план-карту знакомого им пространства, например своей площадки, где они играют.

При составлении план-карты у ребенка могут возникнуть следующие ошибки: упускается из виду важные детали планировки, не отображаются некоторые предметы, искажаются размеры отображаемых предметов. (Например, меньшие по размеру предметы обозначаются большими фигурками, а большие предметы – меньшими). Но такого рода ошибки вполне естественны в этом возрасте. Главное, чтобы взрослые обращали внимание на эти ошибки и объясняли детям, почему это является ошибкой. Необходимо также стараться, чтобы дети самостоятельно или с помощью взрослого исправляли эти ошибки.

Необходимо также помнить о том, что развитие наглядно-образного мышления происходит и в обычных видах детской деятельности. Это прежде всего сюжетно-ролевая игра, которая учит детей не только замещению, но и моделированию взаимоотношений взрослых.

Использование заместителей и моделирование в игре, служит источником развития внутренних форм замещения и наглядного моделирования.

Коррекционная работа по формированию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр представлена в приложении 5.

### **2.3 Анализ эффективности проделанной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Целью контрольного этапа эксперимента является оценка эффективности проведения коррекционной работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических и сюжетно-ролевых игр. В ходе реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента: «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.), «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

В результате проведения методики «Лабиринт» на контрольном этапе эксперимента получили следующие данные.

Двое испытуемых – 29% (Хасан М., Евангелина С.) выполняли задания с большим трудом, сложности были в понимании условий задачи, с трудом понимали обозначения в письме, и в каком направлении нужно двигаться.

Для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

Ещё двое испытуемых – 29% (Геннадий И., Денис Г.) справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Выполняли задачи, активно

пользуясь письмом, манипулируя им, понимали условия задачи, использовали методы проб и ошибок. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т. е. неразвитостью наглядно-образного мышления.

Трое испытуемых – 42% (Кирилл А., Гордей К., Анастасия У.) показали по этой методике высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

Графически результаты методики «Лабиринт» представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Лабиринт» на контрольном этапе эксперимента

В результате проведения методики «Рыбка», получили следующие данные.

Большинство ребят справились с заданием достаточно легко.

71% детей вышли на высокий уровень (Кирилл А., Геннадий И., Гордей., Евангелина С., Анастасия У.) Ребята точно и полно анализировали схематическое изображение, построение осуществляли самостоятельно, без помощи педагога.

Двое ребят – 29% (Денис Г., Хасан М.) вышли на средний уровень развития наглядно-образного мышления. Построение осуществляли путём проб и ошибок, с незначительной помощью педагога.

Результаты проведенного обследования указаны на рисунке 6.

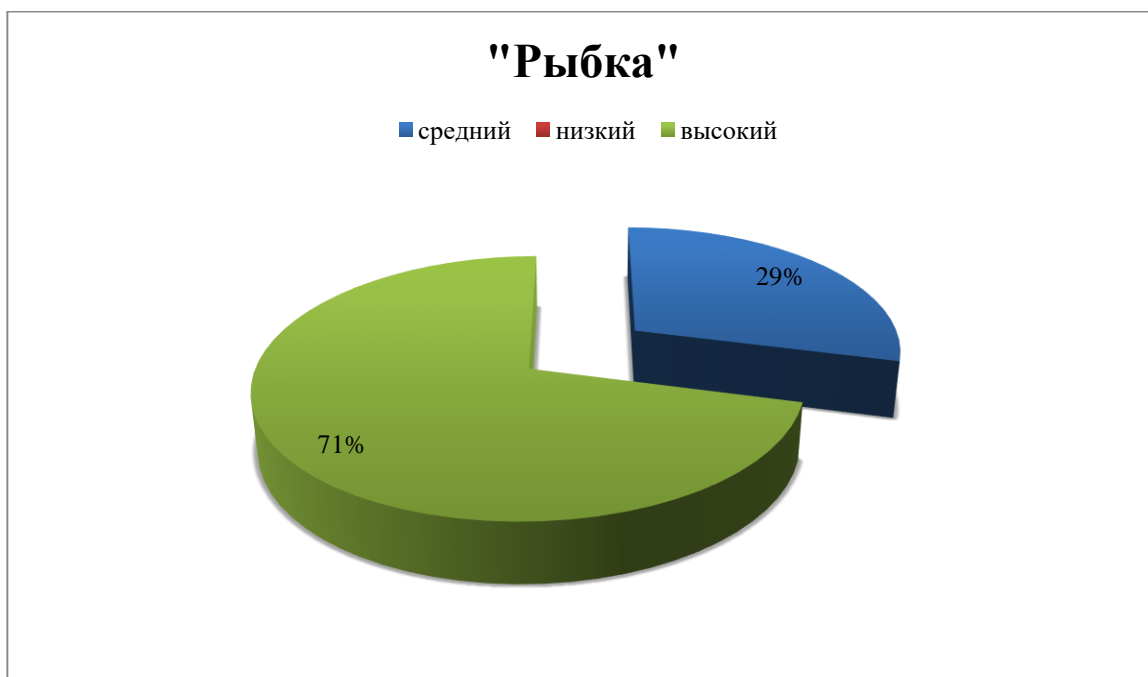


Рисунок 6 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Рыбка» на контрольном этапе эксперимента

В результате проведения методики «Установи последовательность событий», получили следующие данные.

57 % испытуемых (Кирилл А., Геннадий И., Гордей К., Анастасия У.) показали по этой методике высокий результат развития наглядно-образного мышления. Эти ребята быстро и правильно разложили картинки, а также смогли составить рассказ.

43% испытуемых (Евангелина С., Денис Г., Хасан М.) показали средний уровень развития наглядно-образного мышления. Методом проб и

ошибок выложили последовательность картинок, с помощью наводящих вопросов педагога составили рассказ.

Графически результаты методики «Установи последовательность событий» представлены на рисунке 7.



Рисунок 7 – Уровень развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР по методике «Установи последовательность событий» на контрольном этапе эксперимента

Данные, приведенные в таблице 3, свидетельствуют о том, что в результате проведенной коррекционной работы, были отмечены следующие положительные изменения в уровне развития мышления по методике «Лабиринт»: у пяти испытуемых (Кирилл А., Геннадий И., Гордей К., Денис Г., Анастасия У.) на контрольном этапе были отмечены более высокие результаты по сравнению с констатирующим.

Таблица 3 – Анализ динамики развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по результатам проведенной методики «Лабиринт»

№	Имя испытуемого	Уровень развития

Продолжение таблицы 3

1	Кирилл А.	с	в
2	Хасан М.	н	н
3	Геннадий И.	н	с
4	Гордей К.	с	в
5	Денис Г.	н	с
6	Евангелина С.	н	н
7	Анастасия У.	н	в

Из таблицы 4 очевидно, что в результате проведенной работы произошли положительные изменения в уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Рыбка» у всех испытуемых. Все ребята справились с заданием и показали положительную динамику на контрольном этапе. У пяти ребят – высокий уровень, у двоих – средний. Низкий уровень по этой методике не показал ни один из испытуемых.

Таблица 4 – Анализ динамики развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по результатам проведенной методики «Рыбка»

	Имя испытуемого	Уровень развития	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Кирилл А.	с	в
2	Хасан М.	н	с
3	Геннадий И.	с	в
4	Гордей К.	в	в



Продолжение таблицы 4

5	Денис Г.	н	с
6	Евангелина С.	с	в
7	Анастасия У.	в	в

Данные, приведенные в Таблице 5, свидетельствуют о том, что в результате проведенной коррекционной работы, были отмечены следующие положительные изменения в уровне развития мышления по методике «Установи последовательность событий» у всех семи испытуемых. На контрольном этапе были отмечены более высокие результаты по сравнению с констатирующим. Низкий уровень по этой методике также не показал ни один из испытуемых.

Таблица 5 – Анализ динамики развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по результатам проведенной методики «Установи последовательность событий»

	Имя испытуемого	Уровень развития	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Кирилл А.	с	в
2	Хасан М.	н	с
3	Геннадий И.	н	в
4	Гордей К.	с	в
5	Денис Г.	н	с
6	Евангелина С.	н	с
7	Анастасия У.	с	в

Таким образом, анализируя результаты (таблица 6), полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в уровне развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Это доказывает эффективность тщательно подобранной и проведенной с ними коррекционной работы.

Таблица 6 – Общий анализ уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по данным констатирующего и контрольного этапов исследования

	Имя испытуемого	Уровень развития	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Кирилл А.	с	в
2	Хасан М.	н	с
3	Геннадий И.	н	в
4	Гордей К.	с	в
5	Денис Г.	н	с
6	Евангелина С.	н	с
7	Анастасия У.	с	в

Графическое изображение общего анализа уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по данным констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 8.

## "Общие результаты диагностики на контрольном этапе"

■ средний ■ низкий ■ высокий



Рисунок 8 – Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

Из рисунка 8 видна положительная динамика развития уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР. Можно отметить, что после проведения коррекционной работы с детьми, низкий уровень развития наглядно-образного мышления не определен ни у одного из испытуемых, наглядно виден рост среднего и высокого уровня развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР.

У детей с ЗПР ускорился темп мышления, отмечается улучшение в понимании наглядно-образных заданий, улучшилась переключаемость с одного вида умственной деятельности на другую, дети начали использовать прошлый опыт для понимания нового материала, при выполнении заданий стали опираться на полученные знания, отмечается что при попытках достичь цели начали ориентироваться в заданиях, отбрасывать ошибочные варианты, что способствовало осознанному и правильному выполнению заданий и фиксации действий в слове.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, нами были выбраны такие методики, как: «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.), «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» города Магнитогорска. В эксперименте приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По результатам обследования наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе, мы выяснили, что четыре воспитанника (57%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. У троих детей (43%) старшего дошкольного возраста уровень развития наглядно-образного мышления находится на среднем уровне. Высокий уровень развития наглядно-образного мышления не показал ни один из испытуемых.

Было установлено, что для повышения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития необходимо проводить коррекционную работу.

Для этого мы систематизировали и структурировали дидактические и сюжетно-ролевые игры по уровню развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

По окончании коррекционной работы была проведена оценка развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики показали положительную динамику развития уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР. Низкого уровня развития не было выявлено ни у одного

испытуемого. Наглядно виден рост среднего и высокого уровня развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР. 57% (4 ребёнка) воспитанников показали высокий уровень и 43% воспитанников (3 ребёнка) показали средний уровень развития наглядно-образного мышления.

Анализ развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР на контрольном этапе позволил сделать следующие выводы. У детей ускорился темп мышления. Отмечается улучшение в понимании наглядно-образных заданий, улучшилась переключаемость с одного вида умственной деятельности на другой. Мышление стало более гибким. При выполнении заданий дети стали опираться на предыдущий опыт. Отмечается, что при попытках достичь цели дошкольники начали ориентироваться в заданиях, отбрасывать ошибочные варианты, что способствовало осознанному и правильному выполнению заданий и фиксации действий в слове. Дети стали лучше ориентироваться в пространстве, научились использовать знаки и символы, ориентироваться по ним в процессе игры.

Полученные качественные и количественные результаты, позволяют с уверенностью считать, что проведенная коррекционная работа с использованием специально подобранных дидактических и сюжетно-ролевых игр оказалась эффективной и успешной в совершенствовании наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время вопросы развития и обучения детей очень актуальны в современном обществе. Для многих очевидно, что дошкольный возраст – это тот период, в котором происходит интенсивное психическое развитие ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности.

Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полном объеме.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, было определено, что мышление – это отношение между предметом и явлением действительности, связь которых приводит к получению новой информации.

В психологии особенно распространенным является деление мышления на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление – познание с помощью манипулирования предметами.

Наглядно-образное мышление – познание с помощью представлений предметов, явлений.

Словесно-логическое мышление – познание с помощью слов, понятий, рассуждений.

На протяжении дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления. Ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи отводят наглядно-образному мышлению.

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Общеизвестно положение о том, что

внешние действия с предметами в процессе их интериоризации преобразуются в действия внутренние, умственные. Т.е. переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению является чрезвычайно важным этапом в развитии мыслительной деятельности в целом.

Овладение наглядно-образным мышлением у разных детей происходит с разным успехом и разной скоростью. Но особые трудности в развитии наглядно-образного мышления наблюдаются у дошкольников с ЗПР.

Нами были определены понятие «задержка психического развития» и особенности развития мышления детей данной категории.

Задержка психического развития – это временное, обратимое к норме замедление темпа созревания отдельных психических функций (эмоционально-волевой и/или познавательной сфер) в результате действия неблагоприятных биологических и социальных факторов.

У детей данной категории все основные психические новообразования возраста формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Для них характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР старшего возраста состоит в том, что у них наблюдается отставание во время решения задач, предполагающих использование наглядно-образного мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление.

Отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития

навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Дети с ЗПР отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Таким детям для развития предлагается, как правило, больший объем стимулов, чем нормальным детям.

Эти особенности психики детей с ЗПР необходимо учитывать при выборе методов работы по развитию у них наглядно-образного мышления.

У детей с задержкой психического развития мышление без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Достичь успехов в развитии мышления у детей с ЗПР можно опираясь на ведущую деятельность детей дошкольного возраста. Для дошкольников это предметно-операциональная деятельность и затем сюжетно-ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с задержкой психического развития следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них — обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Использование дидактических игр в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития неоспоримо актуально, так как задача дидактической игры предполагает формирование средств и способов развития мышления детей данной категории.

Дидактические игры (игры с предметами, настольно-печатные, словесные) создаются взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе реализации игровой и дидактической задач.



Их своеобразие состоит в том, что они выступают одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия со взрослым, особая форма обучения. В дидактической игре ребёнок усваивает общественно выработанные средства и способы умственной деятельности, не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их, у него развиваются познавательные процессы и способности.

В современной психологической литературе сюжетно-ролевая игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Она способствует всестороннему развитию ребёнка дошкольного возраста.

Исследования психологов Л. А. Венгер, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. подтверждают, что в сюжетно-ролевой игре складывается символическая (знаковая) функция сознания, состоящая в использовании вместо реальных предметов их заместителей. Использование внешних, реальных заместителей переходит в использование заместителей внутренних, образных, а это перестраивает все психические процессы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, позволяет ему строить в уме представления о предметах и явлениях действительности [5,77].

В сюжетно-ролевой игре ребенок учится действовать с заместителем предмета,— он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить, о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений [41].

Значимость сюжетно-ролевой игры для развития наглядно-образного мышления состоит и в том, что ребёнок в воображаемой ситуации

воспроизводит действия, поведение, взаимоотношения взрослых. Т.е. в сюжетно-ролевой игре осуществляется моделирование реальной жизни.

В отличие от дидактической игры, сюжетно-ролевая игра предполагает большую самостоятельность ребёнка. И при грамотном участии в ней взрослого позволяет решать проблему коррекции наглядно-образного мышления детей.

На наш взгляд в работе по развитию наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР целесообразно использовать комплекс разных видов игр. Дидактические и сюжетно-ролевые игры будут дополнять друг друга, и усиливать эффективность коррекционной работы.

Прежде чем начать коррекционную работу, необходимо выявить исходный уровень развития ребёнка, т.е. собрать факты.

Наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно выявить с помощью специально подобранных методик.

Для исследования состояния наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР, нами были выбраны такие методики, как: «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.), «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д., Боровик О.В.).

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» города Магнитогорска Челябинской области. В эксперименте приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По результатам обследования наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе, мы выяснили, что четыре воспитанника (57%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. У троих детей (43%) старшего дошкольного возраста уровень развития наглядно-образного мышления находится на среднем

уровне. Высокий уровень развития наглядно-образного мышления не показал ни один из испытуемых.

Было установлено, что для повышения уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития необходимо проводить коррекционную работу.

Для этого мы систематизировали и структурировали дидактические и сюжетно-ролевые игры по уровню развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

По окончании коррекционной работы была проведена оценка развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики показали положительную динамику развития уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР. Низкого уровня развития не было выявлено ни у одного из испытуемых. 57% (4 ребёнка) воспитанников показали высокий уровень и 43% воспитанников (3 ребёнка) показали средний уровень развития наглядно-образного мышления.

Подводя итог, можем сказать, что использование систематизированных нами дидактических и сюжетно-ролевых игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР может способствовать у них развитию наглядно-образного мышления.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 398 с. : ил., портр., табл.; 24 см. - (Мастера психологии).; ISBN 978-5-91180-846-4 (В пер.)
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 121 с.
3. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект) [Текст] / Борякова, Н. Ю., Касицына, М. А. – М.: В. Секачев, 2007. – 78 с.
4. Венгер, Л. А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Венгер, Л. А., Мухина, В. В. Дошкольное воспитание., 1974. – № 7. – С. 30 – 37
5. Венгер, Л. А. Психология [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 210 с.
6. Веракса, Н. Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников [Текст] / Н. Е. Веракса. – М. 1991. – 212 с.
7. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов [Текст] / Т.Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2013. – 263 с., [3] л. ил. : ил., табл. – Лит.: с. 250–263.
8. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников [Текст] : практическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2011. – 128 с.
9. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина. – М. : Просвещение, 1991г. – 100 с.
10. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – М. : Смоленск, 1990. – 182 с.

11. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1985. – 186 с.
12. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
13. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. - Москва : Изд-во АПН, 1960. - 92 с.
14. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти томах / Л. С. Выготский ; сост. М Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. - Москва : Педагогика, 1982-1984. - 22 см.
15. Гальперин, П. Я. Формирование умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1989. – 368 с.
16. Глуховея, Н. Познавательная деятельность детей ее особенности [Текст] // Дошкольное воспитание - 2003 - №11
17. Гурова, Л.Л. Функция наглядно-образных компонентов в решении задач [Текст] // Вопросы психологии. - 1998, №5
18. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология: Учебник для вузов [Текст] / М. И. Еникеев.– М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2000.
19. Ежканова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е. А. Ежканова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 25-33.
20. Жан, Пиаже. Речь и мышление ребенка [Текст] / Жан, Пиаже. – М.: Римис, 2008. – 416 с.
21. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2003. – 32 с.

22. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик, В. Н. Секачев. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 154 с.
23. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986 Т.1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 425 с.
24. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой [текст]. – М., 1972.
25. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] : Учеб. пособие / О. А. Карабанова. - М. : Рос. пед. агентство, 1997. - 191 с.; 20 см. - (Готовим психолога).; ISBN 5-86825-029-X : Б. ц.
26. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А. А. Катаева. – М.: Владос, 2001.
27. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
28. Комарова, Н. Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н. Ф. Комарова. – М. : Скрипторий, 2003 ; 2012. – 160 с.
29. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов-н/Д : Феникс, 2008. – 251 с.
30. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Издательский центр «Академия», 2002г. — 480 с.
31. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] /под ред. К. С. Лебединской. – М. : Издательский центр «Академия», 1982г. – 340 с.

32. Левченко, Н.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М. : Коррекционная педагогика, 2005г. – 160 с.
33. Лубовский, В. И. Специальная психология – 2-е изд., испр. [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
34. Лурия, А.Р. Язык и мышление [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1989г. – 262 с.
35. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971.– 564 с.
36. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004г. – 352 с.
37. Мастюкова, Е.М. Клиническая характеристика задержки психического развития [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология. — 1982г. — № 4. —19 с.
38. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. — М. : Просвещение, 1992г. – 95 с.: ил.
39. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития (клинико-пато-психологическая диагностика) [Текст] / И.Ф. Марковская. – М. : Компенс-центр, 1993г. –143 с.
40. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
41. Мухина, В. С., Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

42. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. к учеб. заведений: в 3кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 479 с.
43. Никифорова И. М., Медведева Е. Н., Балицкая Т. С., Зарецкая Ю. В. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2021. №20 (47). С. 92-94. URL: <https://apni.ru/article/2422-osobennosti-igrovoj-deyatelnosti-detej-s-zad>
44. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов [Текст] / В.Б. Никишина. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003г. — 128 с.
45. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М. : Пед. Общество России, 2000г. – 442 с. 92
46. Общая психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Общая психология, 1976. – 479 с.
47. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб., 1997. – 434 с.
48. Петровский, А.В. Общая психология [Текст] / Под ред. А. В. Петровского.– М.: Просвещение, 1986г. – 479 с.
49. Петровский, А.В. Психология: Словарь [Текст]/ Под ред. А.В. Петровского, М. П Ярошевского – М., 1990
50. Психология [Текст] : Учебник / под ред. А. А. Крылова.– М.: ПБОЮЛ Гроженко Б. Л., 2000.
51. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Педагогика, 1966. – 95 с.
52. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М. : 1977г. – 299 с.



53. Поддьяков, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника/Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика 1985. —200 с.
54. Психологический словарь. 3-е изд [Текст], Феникс. 2008. – 268 с.
55. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
56. Пузанова, Б.П. Коррекционная педагогика [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. — М. : 1999г. – 110 с.
57. Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. [Текст] / Гл. ред. В. Р. Панов – М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. – 27 с.
58. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
59. Савенков, А. И. Развитие логического мышления 6-7 лет [Текст] / А. И. Савенков. – М. : Издательство: «Академия развития», 2004. – 75 с.
60. Светланова, И.А. Психологические игры для детей [Текст] / И.А. Светланова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015г. – Изд. 3-е. – 188 с. 93
61. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Проблемные дети Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003.
62. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М., 1990. – 466 с.
63. Слепович, Е. С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович, С. С. Харин // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 102-109.
64. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду (Старшие группы) [Текст]: Пособие для воспитателей детского сада / А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 70 с.

65. Столяр, А. А. Давайте поиграем [Текст] / А. А. Столяр. – М.: Академия, 2007. – 416 с. – М.: Принт, 2013. – 123 с.
66. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.
67. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 180 с.
68. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
69. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова – Н. Новгород, 1994. – 228 с.
70. Урунтаева, Г. А. Детская психология [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 336 с. — (Сер. Бакалавриат).
71. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М., 2001. – 336 с.
72. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1976. – 128 с.
73. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г.В. Фадина. — Балашов. : «Николаев», 2004г. — 68 с.
74. Фокина, Э.Д. Планирование занятий по развитию познавательных способностей и речи детей в образовательном учреждении [Текст] / Э.Д. Фокина. – СПб. : – 1995г. – 12 с.
75. Чередникова, Т. В. Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов [Текст] / Т. В. Чередникова. – СПб. : Речь, 2004. – 304 с.

76. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 81 с.
77. Эльконин, Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 92 с.
78. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1999. – 360 с.
79. Якиманская, С. И. Возрастные индивидуальные особенности образного мышления [Текст] / С. И. Якиманская, В. С. Столетнев. – М. : Педагогика, 1989. – 240 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

### Методика «Лабиринт» (Л. А. Венгер)

Цель: диагностика развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Стимульный материал: листы с изображением полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, письма, условно указывающие путь к одному из домиков. Таблица для обработки результатов исследования.

Инструкция: «Посмотри внимательно, на рисунке изображена полянка с домиками. Внизу показано, как найти нужный домик».

Проведение методики: предварительно решаются вводные задачи А и Б совместно с педагогом. Последующие задачи решаются ребенком самостоятельно. Задания даются ребенку по одному. Время решения ограничено.

Анализ результатов: решение вводных задач не оценивается. При решении 1-6 задач за каждый правильный поворот начисляется 1 балл. Поскольку в задачах 1-6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество баллов за каждую из задач равно 4. В задачах 7-10 за каждый правильный поворот дается 2 балла, в задачах 7-8 – 2 поворота, максимальное количество баллов равно 4; в задачах 9-го – 3 поворота – 6 баллов. Баллы, полученные за решение каждой задачи, суммируются. Максимальное количество баллов – 44.

Уровни развития:

30 – 44 баллов – высокий уровень

18 – 29 баллов – средний уровень

0 – 18 баллов – низкий уровень

Таблица для обработки результатов исследования

№ домика	№ задачи									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0	0	1	1	0	0	2	4	0
2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	0
3	1	0	0	1	1	0	0	4	0	2
4	1	0	0	1	1	0	2	2	0	0
5	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0
6	2	0	0	2	3	0	0	0	2	0
7	4	0	0	4	2	0	2	0	0	2
8	3	0	0	3	2	0	0	2	0	4
9	0	2	4	0	0	1	2	0	4	2
10	0	2	3	0	0	1	0	2	2	2
11	0	3	2	0	0	1	0	0	0	4
12	0	4	2	0	0	1	0	0	0	2
13	0	1	1	0	0	3	4	0	0	4
14	0	1	1	0	0	4	2	2	0	6
15	0	1	1	0	0	2	2	0	0	2
16	0	1	1	0	0	2	2	0	2	2
17									2	2
18									2	4
19									0	0
20									2	0
21									6	0
22									4	0
23									2	2
24									2	0
25									0	0
26									2	4
27									0	0
28									2	0
29									0	2
30									0	0
31									4	0
32									2	0

### Интерпретация полученных результатов

38-44 балла — дети с детальным соотношением одновременно двух параметров. Имеют достаточно полные и расчлененные пространственные представления.

31-38 — дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недоста-

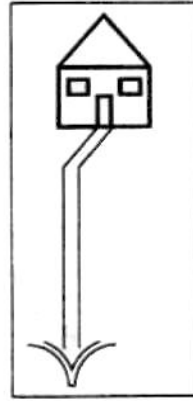
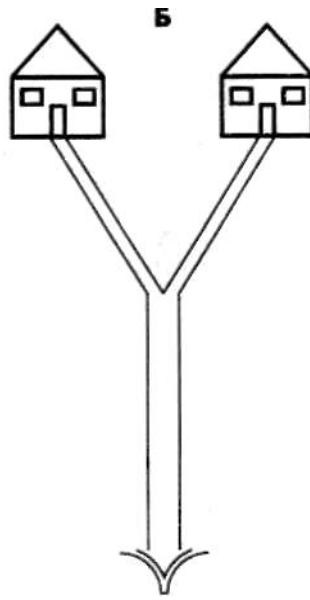
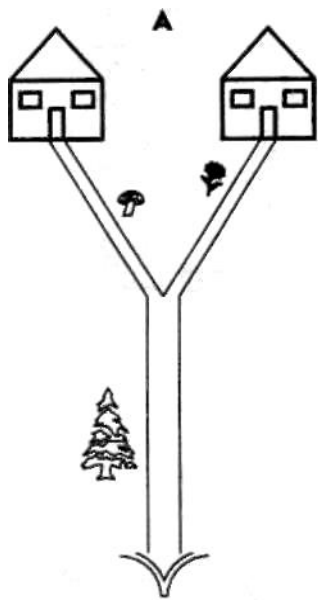
точной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

24-31 балл — дети с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

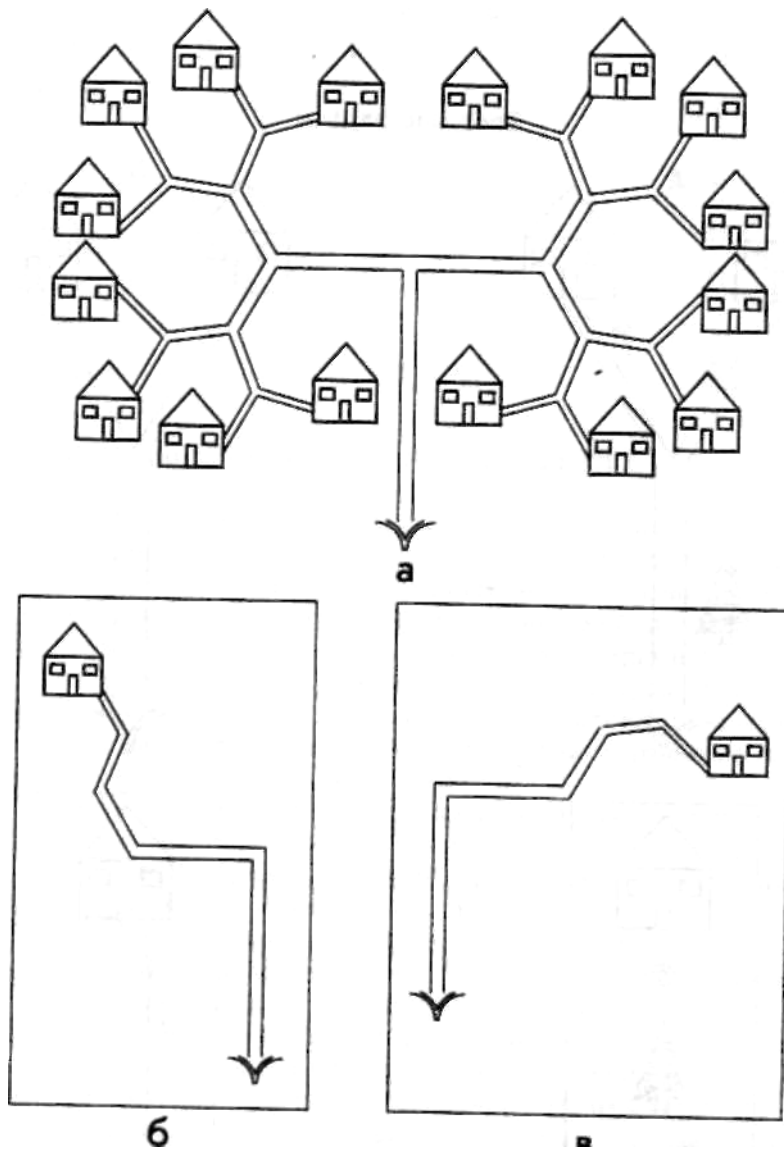
18-24 — для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

Менее 18 баллов — дети с неадекватными формами ориентировки. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т.е. неразвитостью наглядно-образного мышления.

Вводные задачи



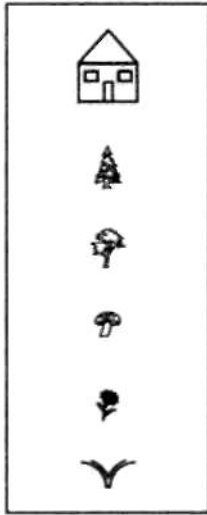
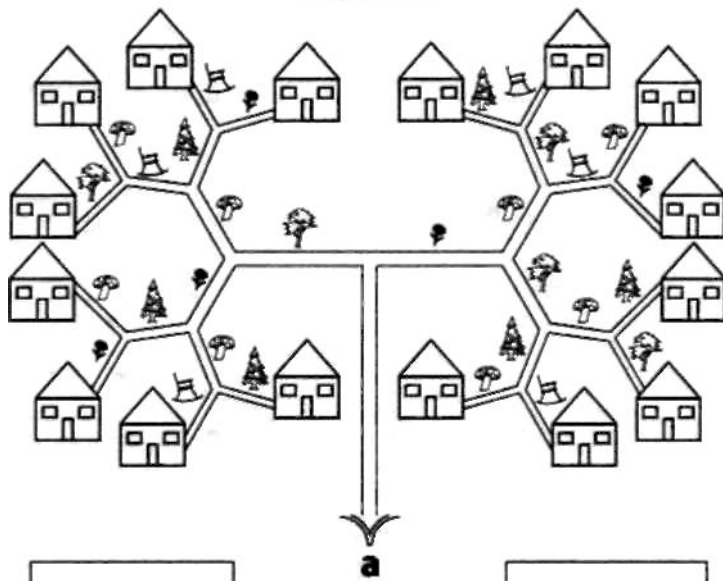
**Задачи 1-2**



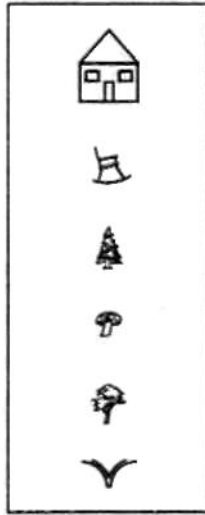
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо



Задачи 3-4



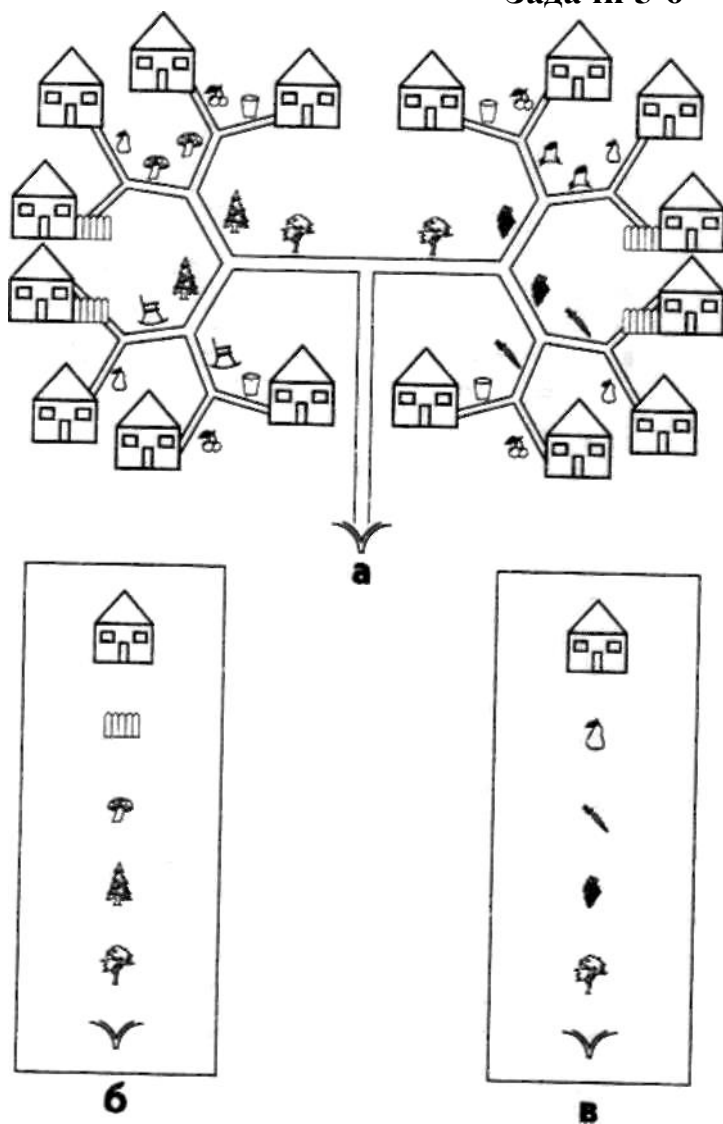
б



в

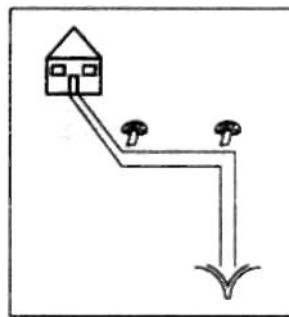
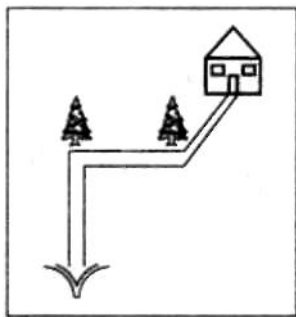
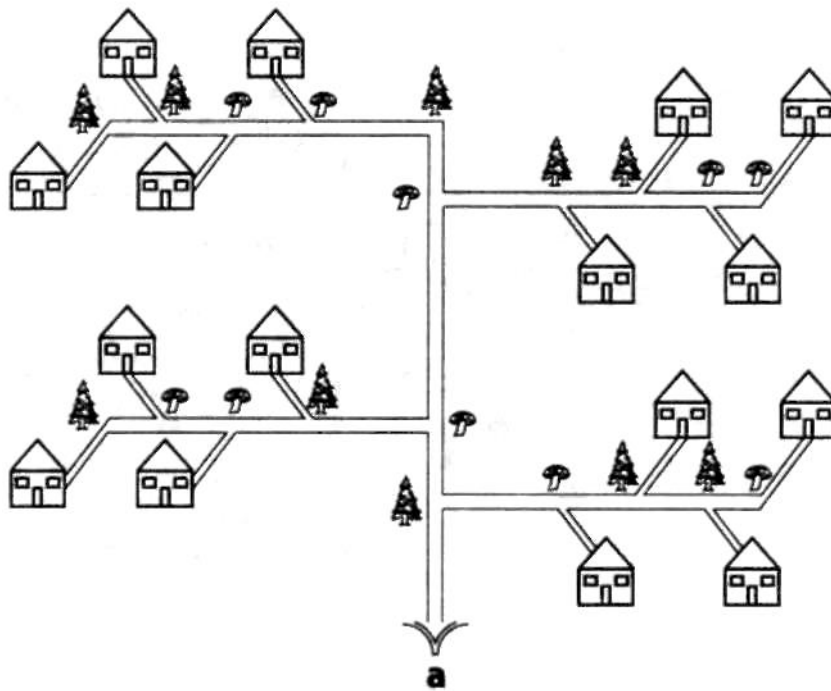
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 5-6



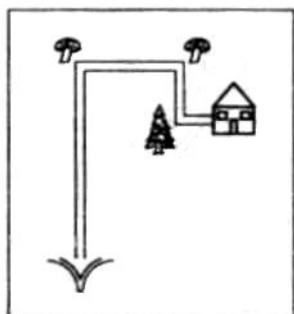
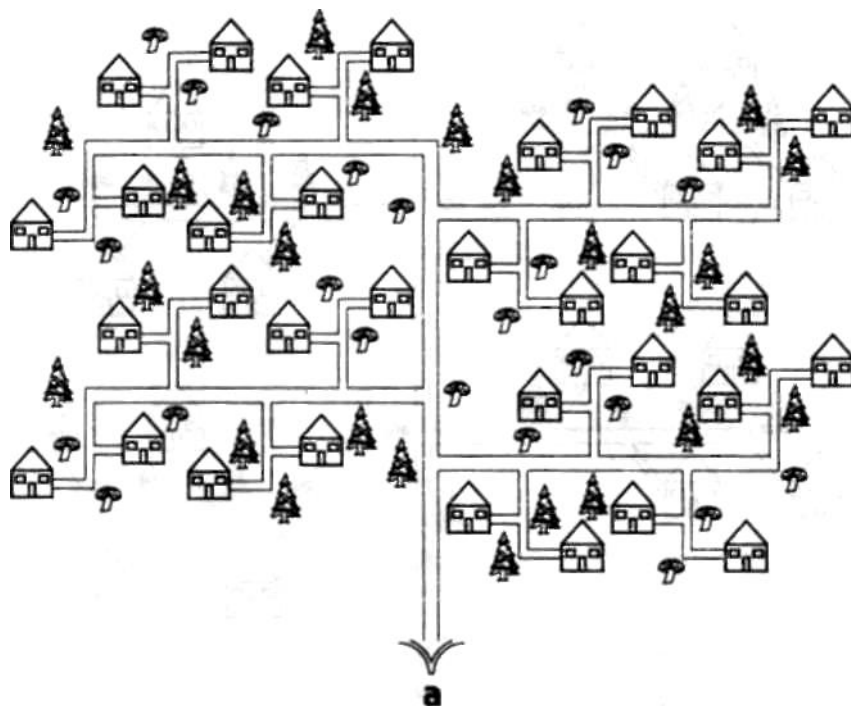
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 7-8

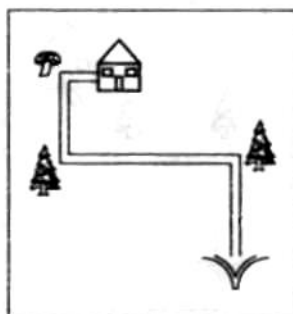


а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 9-10



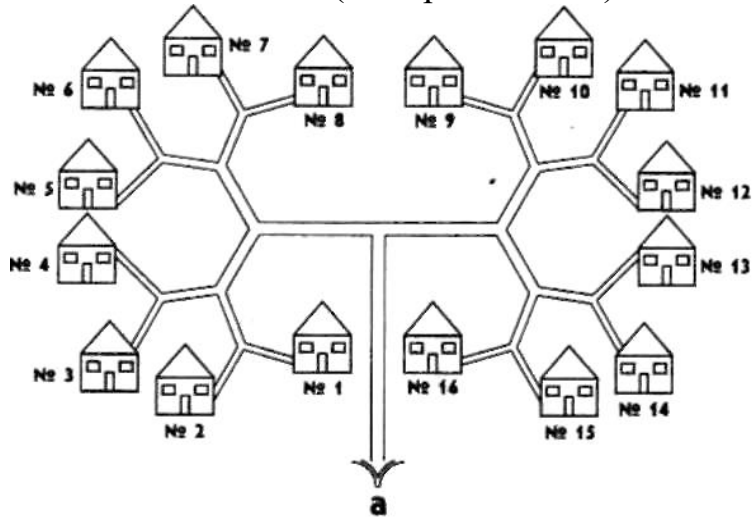
б



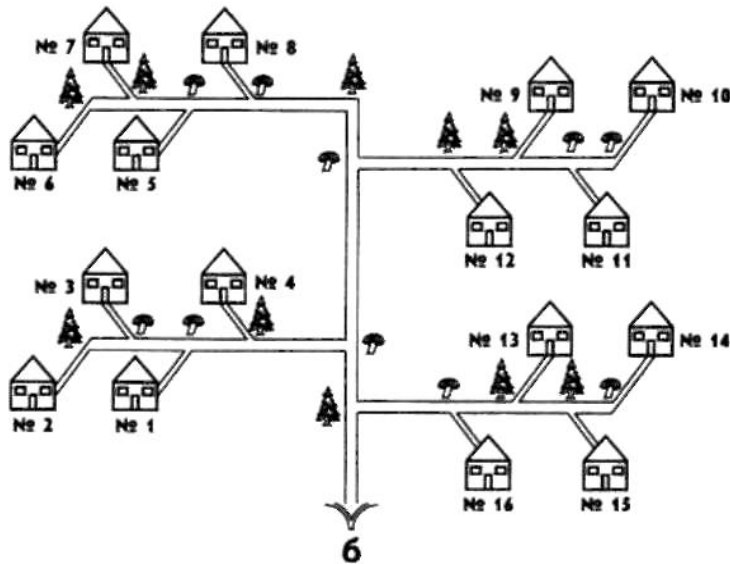
в

а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

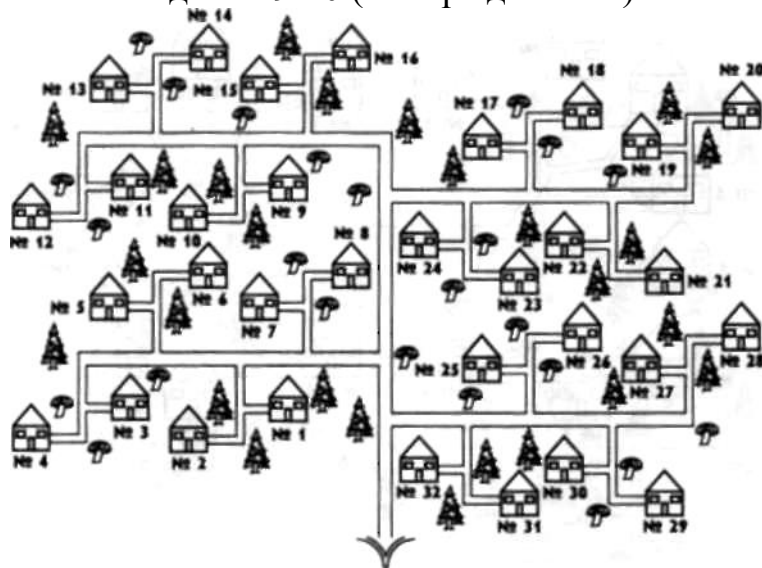
Ключ к задачам 1-6 (номера домиков)



Ключ к задачам 7-8 (номера домиков)



Ключ к задачам 9-10 (номера домиков)



**Методика «Рыбка» (Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.)**

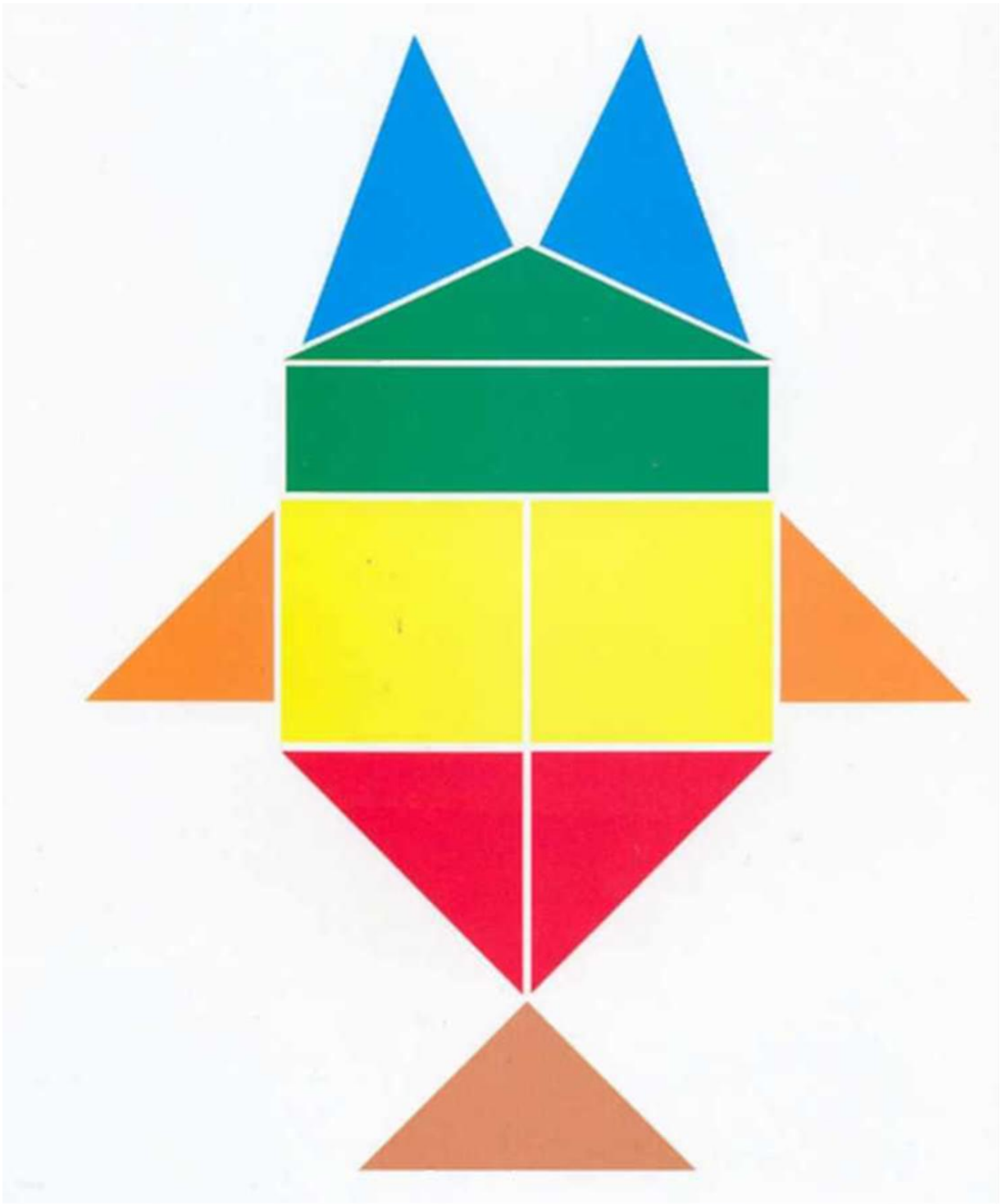
Цели: определение уровня развития наглядно-образного мышления, организации деятельности, умения действовать по образцу, анализировать пространство.

Процедура проведения. Ребенку показывают изображение рыбки, состоящее из разноцветных геометрических фигур (схему). Психолог спрашивает: «Как ты думаешь, что здесь нарисовано? Правильно, это рыбка». После этого ему предлагают набор геометрических фигур, из которых можно собрать изображение рыбки: «Выложи, пожалуйста, рядом точно такую же рыбку». По ходу выполнения задания можно попросить ребенка показать знакомые геометрические фигуры, назвать их и сказать, какого они цвета.

**Критерии оценки**

- Ребенок самостоятельно анализирует схему и на основе анализа без затруднений воспроизводит изображение — 2 балла.
- Ребенок недостаточно полно и точно анализирует схематическое изображение, построение осуществляется путем проб — 1 балл.
- Ребенок не справляется с заданием — 0 баллов.

В Протоколе отмечается, как ребенок складывает картинку по образцу, умеет ли он находить ошибки, сверяясь с образцом. В разделе «Примечания» отмечается знание геометрических фигур и цвета.



**Методика «Установи последовательность событий» (Забрамная С.Д.,  
Боровик О.В.)**

Цели. Выявить умение устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка.

Процедура проведения. Ребенку предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

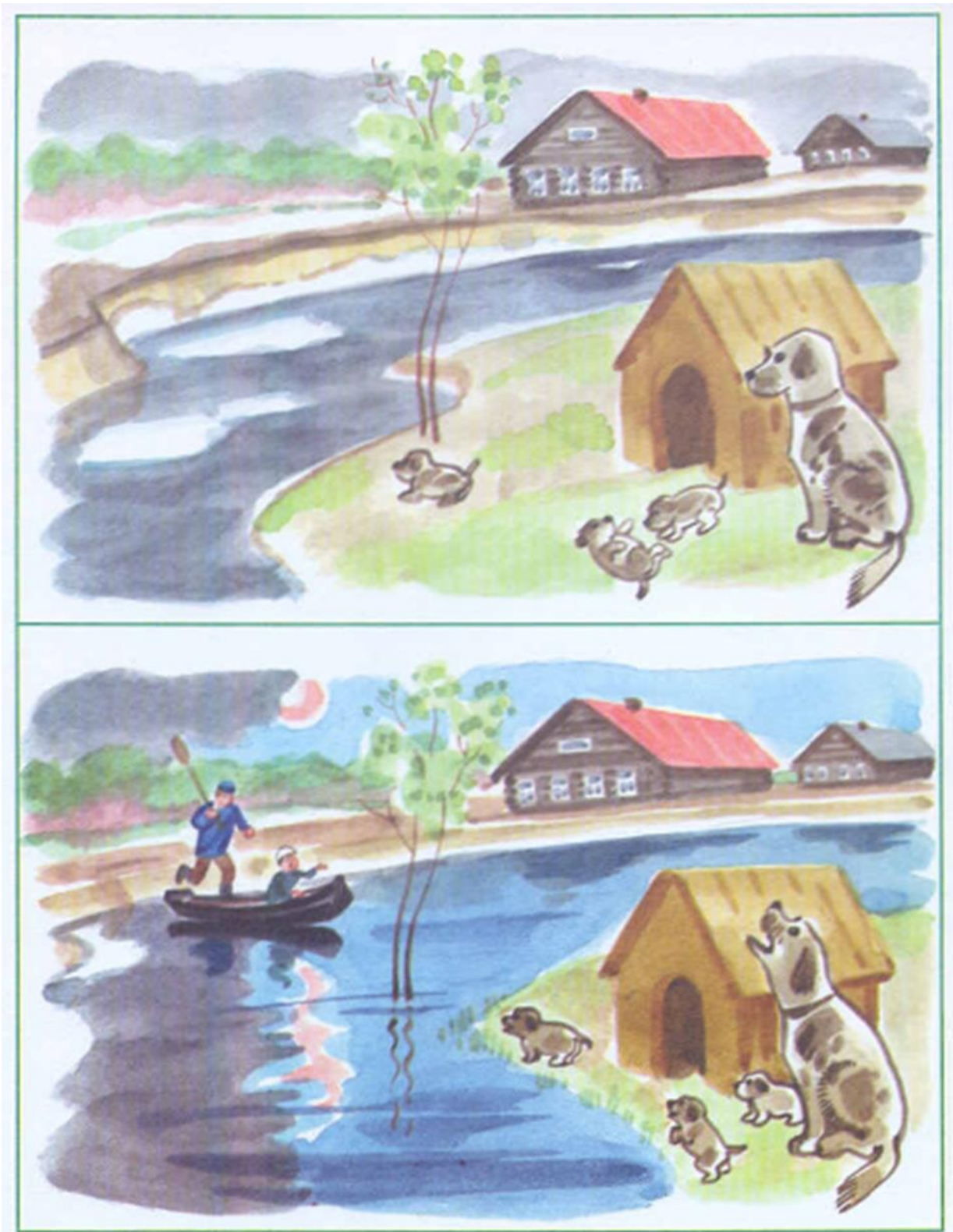
Анализ результатов. Дети с нормальным умственным развитием таблицы 45, 46 выполняют к 5—6 годам, в 7—8 лет самостоятельно справляются с таблицами 47, 48. При составлении рассказа некоторым из них нужна помощь со стороны взрослого (уточняющие вопросы).

Дети с задержкой психического развития при установлении причинно-следственных связей испытывают трудности, особенно при составлении рассказов по таблице 47, 48. При оказании помощи это задание выполняют.

Умственно отсталые дети в 7—8 лет лишь перечисляют изображенные на картинках объекты. Они не могут сами установить последовательность событий, особенно в таблице 47, 48. Попытки составить рассказ по наводящим вопросам ограничиваются только рассказом по одной картинке. Помощь неэффективна.









**Комплекс дидактических игр, направленных на коррекцию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития**

Цель занятий - развитие наглядно-образного мышления.

*Занятие №1* . Формировать умение испытывать один и тот же предмет в качестве заместителя других предметов и наоборот.

«Головоломка с палочками» (мысленное преобразование образа)

Придумай сам (учить видеть в различных предметах возможные заместители других предметов, годных для той или иной игры).

*Занятия №2*

Головоломка с палочками

Придумай сам.

«Разные дома» (учить сравнивать рисунок и чертеж предмета).

*Занятие №3*

Как пройти к зайке? (учить ориентироваться в пространстве по схеме).

Разные дома.

Замри (учить понимать схематическое изображение позы человека).

*Занятие №4*

Замри.

Как пройти к зайке?

3. Игра в перестановки (развивать способности планировать свои действия в уме).

*Занятие №5*

1. Помоги белочке найти бельчонка (учить детей пользоваться схемой).

Дорисуй, что забыл нарисовать художник.

Игра в перестановки

*Занятие №6*

Помоги ежихе найти своего ежонка (учить пользоваться схемой)

Стройка (учить выполнять действия заданные схемой, и конструировать по схематическому образцу).

Что перепутал художник? (развивать элементарные образные представления об окружающем мире).

*Занятие №7*

Стройка.

Что забыл нарисовать художник?

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутренний план действий).

*Занятие №8*

1. Головоломка с палочками

2. Где сидит попугай? (развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства).

Найди дорогу к домику

*Занятие №9*

Где сидит попугай?

Найди животных? (предложить зрительно найти по изображенным частям животных) способность к комбинированию.

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию).

*Занятие №10*

«Собери по схеме».

Определи недостающую часть (развитие наглядно-образного мышления, способность к комбинированию) (определить недостающую часть круга и треугольника).

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутренний план действий).

*Занятие №11*

Шахматная доска (для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей).

Найди все тропинки.

«Где спрятался жучок?» (учить свободно пользоваться планом).

*Занятие №12*

1. «Созвездия» - (умение соотносить схематическое изображение предмета с художественным чтением схемы объекта).

«Шахматная доска»

«Где мишка?»

*Занятие №13*

«Созвездия».

«Игра в перестановки».

«Геометрические фигуры» (умение действовать по образцу и анализировать пространство).

*Занятие №14*

«Прогноз погоды» (чтение и создание схемы объекта).

«Шахматная доска».

«Найди дорогу к домику» (учить пользоваться схемой).

*Занятие №15*

«Прогноз погоды».

«Геометрические фигуры».

«Где сидит попугай?».

*Занятие №16*

1. «Начерти плен-карту» (учить создавать план-карту знакомого ему пространства).

«Замри».

«Перевертыши» (учить создавать образы на основе схематического изображения).

*Занятие №17*

«Перевертыши».

«Найди игрушку» (учить ориентироваться по плану в групповой комнате)

«Прогноз погоды».

*Занятие №18*

«Начерти план-карту».

«Головоломка с палочками».

«созвездия».

*Занятие №19*

«Кукла Маша купила пианино» (учить пользоваться планом в конкретной ситуации).

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематичном изображении предмета и способность к конструированию)

«Геометрические фигуры».

*Занятие №20*

«Замри».

«Зашифруй сказку» (развитие умения создавать простейшую графическую план-схему логически связанного текста).

«Игра в перестановки» (развивать способности планировать свои действия в уме).

*Занятие №21*

«Помоги ежихе найти своего ежонка».

«Нарисуй схему» (развивать умение создавать схематические изображения конструкции).

Найди все тропинки (развитие комбинаторских способностей и внутреннего плана действий).

*Занятие №22*

Головоломка с палочками.

Зашифруй сказку

«Где сидит попугай»

*Занятие №23*

«Нарисуй схему».

«Кукла Маша купила пианино»

«Определи недостающую часть».

*Занятие №24*

«Начерти план-карту».

«Разные дома».

«Прогноз погоды».

*Занятие №25*

«Как пройти к зайке».

«Зашифруй сказку»

«Замри».

*Занятие №26*

Помоги белочке найти бельчонка (учить детей пользоваться схемой).

Дорисуй, что забыл нарисовать художник.

Игра в перестановки.

*Занятие №27*

Помоги ежихе найти своего ежонка (учить пользоваться схемой)

Стройка (учить выполнять действия заданные схемой, и конструировать по схематическому образцу).

Что перепутал художник? (развивать элементарные образные представления об окружающем мире).

*Занятие №28*

Стройка.

Что забыл нарисовать художник?

Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутренний план действий).

*Занятие №29*

1. Головоломка с палочками

2. Где сидит попутай? (развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства).



3. Найди дорогу к домику.

*Занятие №30*

Где сидит попугай?

Найди животных? (предложить зрительно найти по изображенным частям животных) способность к комбинированию.

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию).

*Занятие №31*

«Собери по схеме».

Определи недостающую часть (развитие наглядно-образного мышления, способности к комбинированию; определение недостающей части круга и треугольника).

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутреннего плана действий).

*Занятие №32*

Шахматная доска (для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей).

Найди все тропинки.

«Где спрятался жучок?» (учить свободно пользоваться планом).

*Занятие №33*

1. «Созвездия» - (умение соотносить схематическое изображение предмета с художественным чтением схемы объекта).

«Шахматная доска»

«Где мишка?»

*Занятие №34*

«Созвездия».

«Игра в перестановки».

«Геометрические фигуры» (умение действовать по образцу и анализировать пространство).

*Занятие №35*

«Прогноз погоды» (чтение и создание схемы объекта).

«Шахматная доска».

«Найди дорогу к домику» (учить пользоваться схемой).

*Занятие №36*

«Прогноз погоды».

«Геометрические фигуры».

«Где сидит попугай?».

*Занятие №37*

«Начерти план-карту» (учить создавать план-карту знакомого ему пространства).

«Замри».

«Перевертыши» (учить создавать образы на основе схематического изображения).

*Занятие №38*

«Перевертыши».

«Найди игрушку» (учить ориентироваться по плану в групповой комнате)

«Прогноз погоды».

*Занятие №39*

«Начерти план-карту».

«Головоломка с палочками».

«созвездия».

*Занятие №40*

1. «Кукла Маша купила пианино» (учить пользоваться планом в конкретной ситуации).

2. «Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематичном изображении предмета и способность к конструированию)

3. «Геометрические фигуры».

**Комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на коррекцию  
наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой  
психического развития**

**Конспект психологического занятия на тему: «Знакомство»**

Цель – установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе.

Задачи:

- знакомство участников с ведущим;
- формирование доверительной атмосферы;
- создание положительного эмоционального настроения для дальнейшей работы;
- формирование умения координировать совместные действия.

1. Ритуал приветствия.

Психолог представляется и предлагает детям сыграть в игру.

Упражнение «Снежный ком» Участники садятся в круг. Человек, который начинает, произносит свое имя. Следующий участник повторяет имя предыдущего и следом произносит своё имя. Третий участник произносит имя первого, второго участника, затем своё имя, и, таким образом, с каждым последующим участником растет цепочка имён.

2. Разминка. «Меняются местами те, кто...» Ведущий встает в круг, убирает один из стульев. Он говорит: «Пусть поменяются местами те, кто...» и называет признак, объединяющий большинство участников. Во время перемещения участников ведущий старается занять чей-нибудь стул. Упражнение следует закончить до того, как у участников пропадет интерес к нему.

3. Основная часть.

Задание «Покорми кролика!»

Оборудование: сюжетная картинка: на столе стоит клетка с кроликом. Недалеко находится стол, на котором – банка с морковкой. Горлышко в банке – узкое, в банке – вода. Около стола стоит задумчивый мальчик. Рядом на столе лежат предметы: вилка, ложка, деревянная палочка.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку, а затем рассказать мальчику, как достать морковку. В случае затруднения создается реальная ситуация: ребенка просят достать морковку из банки, т. е. выполнить задание в наглядно-действенном плане. После этого ребенок рассказывает, как он выполнил задание, т. е. его подводят к более полному осмыслению ориентировочно-исследовательской деятельности и к установлению причинно-следственных отношений. Затем ребенку снова предлагают рассказать мальчику, как достать морковку, т. е. выполнить задание в наглядно-образном плане.

#### 4. Рефлексия

В заключение работы участники делятся впечатлениями, пожеланиями, новыми знаниями. Идет обратная связь с группой по оценке работы.

#### 5. Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

Педагог-психолог просит участников подарить ему что-нибудь на прощание: У вас нет ничего с собой, но у вас есть тепло сердец, которое можно почувствовать это тепло ваших ладошек. Рукопожатие по кругу.

Прощаемся до следующего занятия.

### **Конспект психологического занятия на тему: «Любимая еда»**

Цель – установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе.

Задачи:

– формирование доверительной атмосферы;

– создание положительного эмоционального настроения для дальнейшей работы;

– развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.

1. Ритуал приветствия: Психолог представляется и предлагает детям сыграть в игру «Здороваемся необычно».

Психолог говорит: «Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п.

2. Разминка Упражнение «Мне нравится» Водящему предлагается изобразить при помощи жестов то, что ему нравится. Остальные участники должны угадать, что изображает водящий.

3. Основная часть.

Игра «Любимая еда»

Ход игры: подбираются картинки с изображением животных и пищи для этих животных. Перед дошкольниками раскладываются картинки с животными и отдельно картинки с изображением пищи, предлагается каждому животному разложить его любимую еду.

4. Рефлексия

В заключение работы участники делятся впечатлениями, пожеланиями, новыми знаниями. Идет обратная связь с группой по оценке работы.

5. Ритуал прощания. «Тепло рук и сердец»

Педагог-психолог просит участников подарить ему что-нибудь на прощание: У вас нет ничего с собой, но у вас есть тепло сердец, которое можно почувствовать это тепло ваших ладошек. Рукопожатие по кругу.

Прощаемся до следующего занятия.

## Конспект сюжетно-ролевой игры «Семья»

Цель – Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Предварительная работа: просмотр картинок с изображением семьи.

Беседы по теме игры: «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом». «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом».

Основная часть:

Психолог: Ребята, почтальон принес письмо и посылку. Посмотрите, какое оно красивое и адрес наш написан. Давайте посмотрим, что в письме.

Психолог открывает письмо.

Что же это за письмо, давайте посмотрим. Да тут загадки, ребята.

Вот послушайте:

Кто стирает, варит, шьет

На работе устает

Просыпается так рано?

Лишь заботливая ....

Дети: Мама.

Психолог: Молодцы ребята, правильно. Достает картинку мамы и вставляет в панно домик.

Еще одна загадка:

Кто научит гвоздь забить

И подскажет, как быть смелым,

Сильным, ловким и умелым?

Все вы знаете ребята

Это наш любимый ...

Дети: Папа.

Психолог: Правильно, молодцы. Достает картинку папы и вставляет в панно домик.

Хорошо давайте отгадаем следующую загадку:

Кто любить не устает,

Пироги для нас печет,

Вкусные оладушки?

Это наша ...

Дети: Бабушка.

Психолог: Молодцы, конечно...достает картинку бабушки и вставляет в панно домик.

Следующая загадка:

Он трудился не от скуки,

У него в мозолях руки,

А теперь он стар и сед – Мой родной, любимый....

Дети: Дед.

Психолог: Молодцы ребята, правильно. Достает картинку дедушки и вставляет в панно домик замечательно ребята, но у меня осталась еще загадка,

послушайте:

Кто загадки отгадает

Тот своих родных узнает.

Все родные с кем живете,

Неприменно вам друзья,

Вместе вы одна ...

Дети: Семья.

Психолог: А все эти люди вместе называются одним словом – Семья.

Посмотрите, какая у нас семья получилась в нашем домике.

Психолог показывает панно «домик» с картинками членов семьи.

Психолог: А теперь давайте посмотрим, что в посылке (платок, очки, газета, фартук, игрушки, руль, касса, продукты, игрушечные деньги, волшебная палочка)

Психолог: предлагает детям поиграть в «Семью». Роли распределяются по желанию. Семья очень большая, бабушка и дедушка приезжают в гости. Психолог создает воображаемую ситуацию, используя волшебную палочку и заклинание

Психолог: «Будем чудо в гости звать, раз, два, три, четыре, пять.

Палочкой взмахну своей, превращайтесь поскорей!» (дети входят в роли мам, пап, дочек / сыночков).

Психолог: А сейчас мы отправим маму и дочку в магазин за угощением, а папа с сыном поедут на такси за гостями. Поход в магазин и поездка за бабушкой на вокзал.

Мама: Здравствуйте! Нам нужны угощения для гостей.

Продавец: Вот возьмите печенье, кекс-пирог и пирожки. С вас 300 рублей.

Мама: Спасибо.

Мама расплачивается и уходит. Папа вызывает такси и садится в машину.

Таксист: Куда едем?

Папа: На вокзал.

Папа встречает бабушку и дедушку, они садятся в такси.

Папа: Теперь едем домой.

Таксист везет всех домой.

Таксист: С вас 100 рублей.

Папа расплачивается, и гости заходят домой. Хозяйка встречает гостей, рассаживает, предлагая им самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой; их приветливо угощают

Дочка: Кушайте, пожалуйста. Попробуйте этот пирог.

Сын: Возьмите кусочек кекса. Не хотите ли еще чаю?



Наступает вечер, пора прощаться с гостями.

Мама: До свидания!

Папа: Спасибо, что пришли!

Дочка: Приходите к нам еще!

Сын: Мы рады были вас видеть!

Гости в свою очередь благодарят хозяев за вкусные угощения:

Бабушка: Мы рады, что вы нас встретили!

Дедушка: Спасибо за угощения, все было очень вкусно! До свидания!

Психолог: Дорогие дети. Вот бабушка с дедушкой уехали домой. А вы любите ездить в гости в деревню к ним?

Дети: Да.

Психолог: А давайте мы с вами отправимся в гости к ним. Но это будет уже завтра.

Рефлексия

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

### **Конспект сюжетно-ролевой игры «Путешествие по городу»**

Цель – развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Предварительная работа: Просмотр картинок с изображением «Наш любимый город»

просмотр мультимедийной презентации «Прогулки по городу»

Беседа о правилах хорошего тона, поведения в автобусе, уважения к старшим.

Основная часть:

Психолог: Дети, какое сейчас время года? Какой осенний месяц? Назовите осенние месяцы (ответы детей)

Психолог: Вы, хотите поехать в путешествие по городу на автобусе?

Дети: (Да)

Предлагаю детям сесть (в заранее построенный из стульчиков) автобус.

Психолог: Ребята, а чтобы автобус поехал кто нам нужен?

Дети: (водитель) выбираем водителя.

Психолог: А ещё кто нам нужен?

Дети: (кондуктор)

Психолог: Можно я буду кондуктором? (продажа билетиков).

Появляется бабушка.

Кондуктор обращает внимание детей на бабушку, идущую к автобусу, просит детей уступить место (ребёнок уступает место). Затем идёт тётя с ребёнком (дети уступают место).

Кондуктор. Автобус отправляется!

Физкультминутка.

Мы в автобусе сидим, и сидим, и сидим

И из окошечка глядим – все глядим!

Глядим назад, глядим вперед – вот так вот, вот так вот

Ну что ж автобус не везет – не везет?

Колеса закружились – вот так вот, вот так вот

Вперед мы покатались – вот так вот!

А щетки по стеклу шуршат – вжик, вжик, вжик, вжик, вжик, вжик

Все капельки смести хотят – вжик, вжик, вжик!

И мы не просто так сидим – би, би, би, би, би, би

Мы громко-громко все гудим – би, би, би!

Пускай автобус нас трясет – вот так вот, вот так вот

Мы едем-едем все вперед – вот так вот!

Мы громко-громко все гудим – би, би, би!

Кондуктор. Остановка «Парк» – уважаемые пассажиры, не забывайте вещи в автобусе. Если увидите бесхозные вещи – не трогайте, не

открывайте, не передвигайте, срочно сообщите водителю. Двери открываются.

Раздаётся телефонный звонок, беру телефон, слушаю, затем, объясняю детям, что экскурсовод заболел и поэтому он не может нас встретить, вместо него я возьму роль экскурсовода.

Веду детей в парк. Обращаю внимание детей на деревья (назвать деревья, посчитать, отгадывание загадок).

Экскурсовод:

В парке, что ещё есть? (ответы детей)

Хотите покататься на каруселях?

Дети: (Да)

Экскурсовод. – Тогда вам нужно купить билеты (дети подходят к кассе и вежливо просят продать билетик). Когда билеты будут у всех детей, проводится игра «Карусель».

Экскурсовод:

Ребята, а в парке есть ещё и кафе. Пойдёмте, попьём сок, уточняю кто какой хочет попить сок, дети называют виды соков и из чего они сделаны (апельсиновый-делают из апельсинов, яблочный – из яблок, пьют сок. Напоминаю детям о слове (спасибо). Ой, ребята автобус отправляется. Идемте быстрее к автобусу (дети садятся в автобус)

«Едет, едет наш автобус

Крути, крутит руль

Едет, едет наш автобус

И гудит би, би, би».

Экскурсовод.

Напоминаю о забытых вещах. Остановка «Зоопарк». Ребята, а куда мы с вами приехали? (ответы детей) Чтобы попасть в зоопарк, мы что должны сделать? Правильно, купить билетики. Становитесь в очередь (дети достают денежки, покупают билетики).

Звучит музыка.

Дети заходят в зоопарк. Вместе с детьми рассматриваем игрушки зверей (беседа о зверях).

Появляется клоун, здоровается и предлагает детям потанцевать.

Под музыку дети вместе с клоуном танцуют «Танец зверей» (имитируют движениями и жестами различных животных). После танца клоун даёт детям «Мыльные пузыри»

Игра с мыльными пузырями.

После игры приглашаю детей в автобус, напоминаю о том, что нужно возвращаться в детский сад. Дети прощаются с клоуном, клоун дарит детям мыльные пузыри. (Дети благодарят).

Дети возвращаются на автобусе в детский сад, продолжают игру с мыльными пузырями.

Рефлексия

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

### **Конспект сюжетно-ролевой игры «Зоопарк»**

Цель – Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Предварительная работа:

- беседы о животных с использованием иллюстраций о зоопарке.
- рассматривание плакатов «Животные Африки», «Животные севера», « дикие животные».
- загадывание и отгадывание загадок о животных.
- чтение художественной литературы о животных и зоопарках мира.
- презентации «Зоопарк», «Дикие животные», «Животные Африки и севера».

Материалы: Строительный материал, крупный и мелкий «Лего», мягкие модули для автобуса, игрушки - заменители, касса, повязка на руку контролёра, кепка для водителя, указка, деньги, билеты для зоопарка,

кошельки, овощи, макеты мяса, рыбы, стульчики для автобуса, руль, билеты для автобуса, игрушки-животные.

Основная часть:

Ход игры: (дети вокруг психолога)

Психолог: Ребята давайте поиграем в игру – зоопарк?

Дети: (Да)

Психолог: Ребята, давайте поделимся на 2 команды.

Одна команда будет строить автобус.

А другая команда – зоопарк.

(Строим автобус, зоопарк, расставляем животных и раскладываем еду в миски).

Психолог: – Все готово к игре? (Да)

– Ребёнок-водитель: – Кто заказывал автобус для поездки в зоопарк?

Пожалуйста, садитесь в автобус.

Ребёнок-кондуктор: – Уважаемые пассажиры, приобретайте билеты.

(Дети приобретают билеты у кондуктора и проходят на свои места.)

Автобус под музыку едет в зоопарк.

Ребенок-водитель: – Остановка «Зоопарк».

(Дети выходят с автобуса и благодарят шофёра).

Психолог: – Мы приехали. В зоопарк на экскурсию пойдём? (ответы детей).

– Ребята, чтобы попасть в зоопарк, нам нужны билеты. Давайте купим их у кассира (Купили билеты).

Психолог: Ребята сегодня в зоопарке я буду вашим экскурсоводом!

Экскурсовод: Здравствуйте! Сейчас я покажу вам животных нашего зоопарка. Проходите, пожалуйста.

Медведь: – Живёт в лесу. Медведь бурый. Зимой спит в берлоге. Любит лазать по деревьям, быстро бегают и хорошо плавают. Питается ягодами, грибами, рыбой, орехами, любит мёд.

Лиса: – Живёт в лесу. Лиса рыжая. Лиса живёт в норе. Питается мясом и рыбой, ягодами, насекомыми, мышами и другими мелкими животными. Она хитрая, ловкая.

Волк: – Живёт в лесу. У него серая шерсть. Жилище волка называется – логово. Питается мясом, он хищник. Он злой, зубами щёлкает, воет.

Слон. Слон живет в Африке. Слоны умеют плавать. Любят кушать траву и листья и много пьют воды.

Лев – Царь зверей. Живет в Африке. Он хищник. Питается мясом.

Жираф – самое высокое животное. Он питается листьями деревьев. Шея у жирафа длинная и гибкая, на голове у него рожки.

Обезьяны – Живут в Африке. Любят фрукты, мёд, грибы. Руки очень длинные – в два раза длиннее ног.

Зебра – полосатое животное, похожее на лошадку, только маленькая. Зебра очень любит пить, кушать траву и листву.

Экскурсовод: На этом наша экскурсия закончена. А наш зоопарк закрывается на санитарный час. Приходите к нам ещё.

Психолог: А нам пора, ребята, отправляться обратно в детский сад. Занимайте места в автобусе.

Дети садятся в автобус.

Водитель-ребёнок: Остановка «Детский сад».

Психолог: Мы вернулись в детский сад.

Рефлексия

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

### **Конспект сюжетно-ролевой игры «Больница»**

Цель – развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Предварительная работа: экскурсия в кабинет медсестры, знакомство детей с внешним видом врачей, с инструментами, чтение сказки

«Айболит» К. И. Чуковского, рассматривание сюжетных иллюстраций, беседы с опорой на личный опыт детей о врачах, больницы.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Основная часть:

1 Беседа о профессии «Доктор»

Психолог: Ребята посмотрите, какой у меня красивый сундучок.

Отгадайте загадку, и вы узнаете, кому он принадлежит.

Психолог: Кто в дни болезней всех полезней?

Лечит нас от всех болезней?

Дети: Доктор.

Психолог: Этот сундучок принадлежит доктору. А как вы думаете, что в нём находится?

Дети: В нем лежат инструменты и лекарства, которые нужны врачу для работы.

Психолог: Ребята давайте посмотрим эти инструменты и назовём их

Дети: Фонендоскоп, шприц, градусник, капли в нос, шпатель...

Психолог: Молодцы. Ребята, вспомните, как называют врача, который лечит детей? (показать картинку)

Дети: Педиатр.

Психолог: Педиатр – это самый главный детский врач.

2 Письмо от кукол.

Стук в дверь. Пришло письмо.

Психолог: Ребята, к нам пришло письмо от кукол. Давайте его прочитаем (открывает письмо).

«Здравствуйте, ребята. Пишут Вам знакомые куклы: Нина, Маша, Кирилл.

Мы очень заболели,

Утром даже не поели.

Еле глазки открываем,

Не смеемся, не играем.

Целый день мы молчим,  
Даже «мама» не кричим.  
Помогите нам, пожалуйста».

Психолог: Ребята, поможем куклам?

Дети: Да.

Психолог: Я предлагаю отправиться к ним в гости. На каком виде транспорта мы к ним поедим?

Дети: Автобус.

Психолог и дети проходят к заранее построенному автобусу из стульев.

Психолог: Ребята, нам нужно выбрать водителя автобуса.

Дети выбирают. Все занимают места в автобусе.

3 Физкультминутка (под музыкальное сопровождение).

Мы в автобусе сидим, и в окошечко глядим.

Глядим назад, глядим вперед, ну что ж автобус не везет.

Колеса закружились, вперед мы покатались

Пускай автобус нас, везет, мы едем, едем все вперед.

(Дети делают те движения, о которых говорится в стихотворении, повторяя за педагогом слова).

Водитель: Остановка. Мы приехали.

Дети и воспитатель выходят из автобуса и проходят в кукольный уголок. Садятся на диван, на кресло.

Психолог: Ребята, наши детки-куклы нас заждались, грустные сидят за столиком. Куда мы их должны отвезти, чтобы им помогли, подсказали, как лечить?

Дети: Больница.

4 Распределение ролей.

Психолог: Давайте выберем с вами доктора, который будет лечить наших кукол. Им будет тот, кто из вас самый ответственный. У нас же с вами самая настоящая больница.



Дети выбирают Еву.

Психолог: Ева выбери себе медсестру.

Ева выбирает Вику.

Психолог: Ребята, перед приемом к врачу, нам нужно обратиться в регистратуру и взять карточку больного. Давайте выберем медсестру в регистратуру.

Дети выбирают Милану

Психолог: Ребята, а теперь нам нужно выбрать санитарку – очень важная роль, ведь она следит за чистотой во всей больнице, работа её очень важна – ведь если не будут убираться в больнице, посетителям будет неприятно туда приходить.

Дети выбирают Алёну.

Психолог: Скажите, пожалуйста, а где мы будем покупать лекарства, которые нам выписал доктор?

Дети: В аптеке.

Психолог: Выберем фармацевта.

Дети выбирают Артёма.

Психолог: Наши куклы не могут самостоятельно идти в поликлинику, выберем для них папу, маму.

Дети выбирают Марка, Соню

5 Игра

Психолог: Роли распределены. Мы можем начинать играть. Пройдите, пожалуйста, на свои рабочие места и приготовьтесь. Ева и Вика проходят в поликлинику, одевают халаты, шапочки доктора и медсестры. Вика идет в регистратуру, одевает халат медсестры, готовит карточки пациентов. Алёна проходит в поликлинику, одевает халат санитарки и готовит принадлежности для уборки. Артём идет в аптеку, одевает халат фармацевта и готовит лекарства.

Марк и Соня возьмите, пожалуйста, кукол, пожалейте, успокойте их, оденьте им шапочки, курточки. Сейчас мы отправимся в больницу.

Психолог и дети с больными куклами подходят к регистратуре.

Диалог в регистратуре:

Дети здороваются, называют свою фамилию имя и просят карту больного.

Регистратор выдает карту больному (по геометрическим фигурам, которые находятся на карточках и на пациенте).

Психолог и дети с больными куклами подходят к кабинету доктора.

Начинается прием.

Психолог: напоминает «посетителям», чтобы те заняли очередь к врачу. Прежде, чем войти в кабинет, нужно постучать в «дверь». Войдя в кабинет, поздороваться рассказать, что болит у вашей дочки?

Диалог в больнице больного и доктора:

П: Здравствуйте.

Д: Здравствуйте, что болит у вашей дочки?

П: У неё высокая температура, болит голова.

Д: Не беспокойтесь, сейчас я осмотрю её и назначу лечение.

Ребёнок в роли доктора оказывает медицинскую помощь, осматривает пациента и предлагает медсестре сделать жаропонижающий укол, затем выписывает рецепт и предлагает приобрести лекарство в аптеке.

Посетители сидят в очереди, не шумят, не ругаются, ждут своей очереди. Пока пациенты ждут свою очередь, у дверей появляется санитарка, которая моет пол. Она старательно всё моет и просит посетителей не сорить.

Психолог следит за тем, чтобы дети не забывали говорить «спасибо и до свидания».

Психолог: Больница закрывается. Доктор осмотрел всех пациентов и назначил лечение. Врач, медсестра и санитарка, снимите халаты и расставьте по местам медицинское оборудование. Родители, зайдите в аптеку за таблетками и витаминами.

психолог и дети с больными куклами проходят в аптеку.

Диалог в аптеке родителя и фармацевта:

Р: Здравствуйте.

Ф: Здравствуйте, дайте, пожалуйста, ваш рецепт. Спасибо. Возьмите лекарство.

Р: Спасибо.

Лекарство выдали. Аптека закрывается.

Психолог: Лекарство приобрели. А теперь отведем кукол домой.

Все дети собираются в кукольном уголке.

Психолог: Посадите кукол за стол, поставьте лекарство. Нашим куклам стало намного легче. Доктор им помог. Они теперь будут принимать лекарство и совсем поправятся.

Психолог: Ребята, расскажите, пожалуйста, куклам, как можно сберечь свое здоровье, и что для этого нужно делать.

Дети: Делать зарядку, кушать овощи и фрукты, заниматься спортом, гулять на свежем воздухе.

Психолог: Ребята давайте мы с вами сделаем зарядку, научим кукол.

Выходите на коврик. Дети выполняют зарядку.

Солнце глянуло в кроватку,

Раз, два, три, четыре, пять.

Все мы делаем зарядку,

Надо нам присесть и встать.

Руки вытянуть пошире,

Раз, два, три, четыре, пять.

Наклониться — три, четыре.

И на месте поскакать.

На носок, потом на пятку.

Все мы делаем зарядку.

Дети делают те движения, о которых говорится в стихотворении, повторяя за психологом слова.

Психолог: Ребята, вы большие молодцы. Вылечили кукол. Они хотят вас поблагодарить.

Рефлексия.

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

### **Конспект сюжетно-ролевой игры «Магазин»**

Цель – развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Материалы и оборудование: «деньги» стоимостью 1,2,3,4,5, «ценники» в магазине 1,2,3,4,5, кошельки, муляжи, фруктов, кондитерских изделий, игрушки.

Предварительная работа: беседа о работе продавца, рассматривание муляжей фруктов, чтение художественной литературы, различные игровые ситуации, сделать кошельки своими руками, вырезывание «денег» для игры, индивидуальная работа, рисунки магазина.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

I. Организационный момент:

Психолог: Ребята, хочу вам сообщить, что у нашей куклы Кати сегодня день рождения. Вы все знаете, что в день рождения принято дарить подарки, сладости. А где можно приобрести подарки? (ответы детей). А кто работает в магазине? (ответы детей). Продавец, консультант.

II. Основной ход игры:

Психолог: Ребята, у нас открылся новый магазин. Там сделали два отдела: продуктовый, где можно купить сладости и фрукты, и игрушечный, где можно купить игрушку в подарок. Но этот магазин пока закрыт, потому что там нет продавцов. Раз два отдела в магазине, то сколько продавцов надо? (ответы детей) Давайте выберем их. (по считалке, выбранные занимают «рабочие места» одевают фартуки), я буду консультант в магазине, а вы – покупатели.

Для того, чтобы нам купить подарки нам нужны кошельки и деньги. Они у нас с вами есть.

Психолог: Отправится в новый магазин мы можем на чём? (на автобусе).

Психолог: Давайте построим автобус (дети берут стульчики и выстраивают автобус)

Психолог: Нужен водитель (с помощью считалки выбирается водитель автобуса, ставим впереди стульчик, даём ему руль). – А кто нам билеты будет продавать? (кондуктор), (выбираем кондуктора с помощью считалки). Он берёт сумку и продаёт билеты с согласованной заранее стоимостью билета. Дети должны найти в кошельке «денежку» и дать кондуктору. Кондуктор продаёт билеты в автобусе.

Психолог: А пока мы едем, нарисуйте любимый магазин.

Психолог:

– Ребята давайте вспомним как нужно вести себя в автобусе? (не шуметь, не кричать, не отвлекать водителя, не бегать, пристегнуться, не ссорить)

– А чтобы нам не было скучно пока мы с вами едем, давайте сделаем физминутку (про автобус)

Психолог: Как быстро пролетело время, мы даже не заметили, как доехали до магазина, аккуратно выходим, заходим в магазин.

– Давайте повторим, как мы ведём себя в магазине? (не кричим, не толкаемся, стоим в очереди)

Психолог: мы рады видеть вас в нашем магазине! Делайте свои покупки (Согласно ценникам дети дают продавцам «деньги» и покупают по одному товару).

(Консультант помогает с выбором, консультирует).

Психолог:

– Уважаемые покупатели, если вы приобрели необходимый товар, и посетите в нашем магазине комнату отдыха, где вы можете принять участие в акции «Подари улыбку другу» (музыка дети танцуют).

III. Игровая ситуация «Интервью» (надеваю кепку, беру микрофон)

Психолог:

– Здравствуйте, я корреспондент газеты «Почемучка», хочу взять у вас интервью.

– Вам понравился новый магазин?

– Что вам понравилось больше всего?

– Можно поинтересоваться, что вы приобрели в магазине?

– Для кого купили подарок?

IV. Выход из игры.

Психолог: Уважаемые покупатели, наш магазин закрывается на перерыв, благодарим всех за покупки!

– Ребята, займите места в автобусе, едем в детский сад.

– Приехали! (включаем опять музыку)

– Поздравим нашу именинницу Катю с днём рождения, подарите ей свои подарки (дети поздравляют, дарят подарки, исполняют «Каравай»).

Психолог:

– Катя очень рада за такое день рождения и хочет вас отблагодарить, угостить вас конфетами.

### **Конспект сюжетно-ролевой игры «Варим, варим мы компот»**

Цель – Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Предварительная работа:

подготовка дидактического и раздаточного материала, чтение художественной литературы, разучивание динамической паузы «Варим, варим мы компот».

Основная часть:

Заходит повар.

Повар: Ребята, кто это?

Психолог: Это повар.

Повар: Здравствуйте, дети. Я работаю поваром на кухне вашего детского сада. Я готовлю еду, варю супы, каши, компоты, делаю салаты, пеку пироги.

Психолог – Что это у вас? (это специальная одежда для повара, фартук, чтоб не испачкаться и колпак, чтобы убирать волосы).

Повар – У меня очень много работы. Я прошу вас помочь мне.

Дидактическая игра: «Разложи овощи и фрукты по корзинкам» (В корзине лежат муляжи овощей и фруктов, детям предлагается разложить овощи и фрукты по разным корзинам)

Повар – Спасибо вам ребята, помогли, пойду на кухню готовить вам обед (повар уходит).

Психолог – Кто к нам приходил?

Дети – Повар

Психолог – Давайте, и мы поиграем в поваров (Дети надевают фартуки и колпаки).

Дидактическая игра: «Какой фрукт?» (в волшебной коробочке с двумя окошками лежат фрукты, детям предлагается найти на ощупь определенный фрукт, яблоко, груша, лимон, банан, дети обследуют фрукт, находят его и достают из коробочки).

Подходят к столу, на котором на подносе лежат фрукты и стоят кастрюльки.

Психолог – Вам нужно собрать себе в кастрюльку те фрукты, которые вы достали из волшебной коробочки, вот из них и будем варить компот (дети собирают с подноса определенные фрукты).

Психолог – Какой компот будешь варить ты? (яблочный, грушевый, лимонный, банановый).

Дети складывают фрукты в кастрюльки, кладут «сахар» (кусочки пенопласта), наливают воду, размешивают и ставят кастрюльки на газовую плиту.

Психолог – Пока наш компот вариться поиграем в пальчиковую игру.

Пальчиковая гимнастика «Варим, варим мы компот»

Пальчиковая гимнастика

«Варим, варим мы компот» (фрукты)

Будем мы варить компот

Фруктов нужно много. Вот.

(левую ладонь держать «ковшиком», а указательным пальцем правой руки мешать)

Будем яблоки крошить,

Груши будем мы рубить,

Отожмем лимонный сок,

Слив положим и песок.

(загибать пальцы по одному, начиная с большого)

Варим, варим мы компот

Угостим честной народ.

(правую ладонь держать «ковшиком», а указательным пальцем левой руки мешать)

Заходит повар

Повар – Ребята я для вас сварила компот, и хочу вас угостить.

(Разливает компот по чашкам и раздает его детям)

Психолог – Спасибо очень вкусный компот. Яблочный.

Рефлексия

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

### **Конспект психологического занятия на тему: «Прощание»**

Цель – дружеский ритуал завершения занятия.



Задачи:

- прощание участников с ведущим;
- развивать мышление, речь;
- сплочение детского коллектива.

1. Ритуал приветствия.

Психолог представляется и предлагает детям сыграть в игру.

Упражнение «Снежный ком» Участники садятся в круг. Человек, который начинает, произносит свое имя. Следующий участник повторяет имя предыдущего и следом произносит своё имя. Третий участник произносит имя первого, второго участника, затем своё имя, и, таким образом, с каждым последующим участником растет цепочка имён.

2. Разминка: Упражнение «Барометр настроения».

Детям предлагается показать свое настроение только руками.

3. Основная часть: упражнение «Комплименты»

Дети образуют круг, берутся за руки.

Психолог начинает говорить ребенку, которого держит за руку справа. Например: «Миша, ты сегодня такой вежливый!»

Далее ребенок обращается к ребенку, которого он держит за руку справа. Если ребенку трудно произнести комплимент, то ему помогают другие дети.

4. Рефлексия

В заключение работы участники делятся впечатлениями, пожеланиями, новыми знаниями. Идет обратная связь с группой по оценке работы.

5. Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

Педагог-психолог просит участников подарить ему что-нибудь на прощание: У вас нет ничего с собой, но у вас есть тепло сердец, которое можно почувствовать это тепло ваших ладошек. Рукопожатие по кругу.

Прощаемся до следующего занятия.