



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

Формирование личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития

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:

82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.


Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Коршина Анастасия Владимировна 

Научный руководитель:

д. филол. наук, профессор,

Кожевников Михаил Васильевич 

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	11
1.1 Теоретические подходы к проблеме личностной мотивации у дошкольников при задержке психического развития	11
1.2 Психолого-педагогическая характеристика готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению	19
1.3 Характеристика коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	33
Выводы по первой главе.....	47
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	50
2.1 Выявление уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	50
2.2 Содержание и организация коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	57
2.3 Выявление динамики уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	69
Выводы по второй главе	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Приоритетной задачей дошкольного образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования является освоение детьми универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных). Решение данной задачи возможно при условии обеспечения преемственности детского сада и школы, где детский сад на этапе дошкольного детства осуществляет личностное, физическое, интеллектуальное развитие ребенка. Также формирует предпосылки учебной деятельности, которые станут фундаментом для формирования у младших школьников универсальных учебных действий, необходимых для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Актуальной в этой связи является проблема личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Успешность последующего развития и обучения детей в школе зависит от определения сущности и показателей мотивационной готовности, путей ее формирования.

Личностная мотивация к обучению в школе является многомерной концепцией. Она обеспечивает детям не отдельные знания и навыки, а определенную систему базовых элементов готовности: интеллектуальную, коммуникативную и мотивационную.

Наиболее значимой из этих сфер, по мнению ряда ученых (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович и других авторов), является формирование у дошкольников мотивационной готовности. Именно отсутствие мотивационной готовности вызывает огромное количество трудностей, с которыми столкнется ребенок при последующем обучении в школе.

Многие родители и учителя считают, что если ребенок умеет читать и считать, то он готов учиться. Но этого недостаточно, важно, чтобы у будущего первоклассника были предпосылки для учебной деятельности, «внутренняя

позиция школьника» и все ее составляющие, необходимые для успешного обучения.

С одной стороны, Л.И. Божович, Н.В. Нижегородцева, А.К. Маркова подчеркивают, что личностная мотивация является основой для успешного обучения в школе, с другой стороны, диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе свидетельствует о недостаточном уровне сформированности мотивационной готовности детей.

На основании вышеизложенного, стало возможным установить **противоречие** между необходимостью формирования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе и недостаточной методической разработанностью коррекционно-педагогической работы.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить **проблему** исследования: каковы возможности коррекционно-педагогической работы для формирования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема** исследования: «Формирование личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объектом исследования является процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе.

Предмет исследования – коррекционно-педагогическая работа по формированию у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе.

В ходе работы была выдвинута **гипотеза** исследования: процесс формирования личностной мотивации к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет возможным, если коррекционно-педагогическая работа будет включать в себя следующее:

– организацию совместной деятельности педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа» с предварительной работой;

– «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы на основе игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности;

– обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы игровыми материалами и атрибутами школьной тематики для организации самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах;

– организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей личностной мотивации к обучению в школе.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы нами решались следующие **задачи**:

1. Рассмотреть теоретические подходы к проблеме личностной мотивации у дошкольников при задержке психического развития;
2. Изучить психолого-педагогическую характеристику готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению;
3. Исследовать особенности коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
4. Провести диагностику уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
5. Разработать и реализовать содержание и организация коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

6. Выявить динамику уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- на философском уровне: пирамида потребности (А. Маслоу), философские идеи о соотношении сознания, деятельности и развития личности (И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн и др.);

- на общенаучном уровне: системный подход (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Т. В. Ильясова, В. В. Краевский, А. М. Сидоркин и др.), личностно-ориентированный подход (А. А. Кирсанов, С. В. Кульневич, И. С. Якиманская и др), деятельностный подход (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.);

- на конкретно-научном уровне: коммуникативный подход (И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.); методологические положения теории обучения (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый); идеи гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов); теории мотивации деятельности и поведения (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Х. Хекхаузен); концепция системного подхода в организации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Талызина и др.); теоретические положения в области мотивационной готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста Л.И. Божович, Н.В. Нижегородцевой, А.К. Марковой; теоретические положения о содержании коррекционно-педагогической работы с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития Т.Г. Богдановой.

- подходы обучения в специальной психологии и коррекционной педагогике (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А.

Никашина, М. С. Певзнер, В. Л. Подобед, Р. Д. Тригер, У. В. Ульenkова, С. Г. Шевченко, Н. А. Цыпина и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Личностная мотивация к школьному обучению у дошкольников (мотивационная готовность) — это система мотивов и потребностей ребёнка, проявляющихся в позитивном отношении к школьно-учебной деятельности, особенно к её сторонам, непосредственно связанным с учением. Это одна из главных составляющих психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

2. Процесс формирования личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста будет продуктивным, если в коррекционно-педагогической работе использовать разработанную коррекционно-развивающую программу, включающую организацию совместной деятельности педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы на основе игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности, обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы игровыми материалами и атрибутами школьной тематики, организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей личностной мотивации к обучению в школе.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- расширен спектр имеющихся знаний об особенностях формирования личностной мотивации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- показана возможность формирования личностной мотивации к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях реализации коррекционно-развивающей работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании содержания поэтапной коррекционно-педагогической работы по

формированию мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; в представлении подходов к обеспечению процесса формирования личностной мотивации к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанное содержание поэтапной коррекционно-педагогической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач в ходе исследования использовались **методы**, соответствующие определенным этапам исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме);
- эмпирические (наблюдение, беседа, тестирование, психолого-педагогический эксперимент);
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Базой исследования выступило образовательное учреждение МДОУ «Д/с 125 к.в.» г. Магнитогорска. В исследовании приняли участие старшие дошкольники с задержкой психического развития в количестве 10 человек.

Цель и поставленные задачи определили ход исследования, которое проходило в три **этапа** с 2023 по 2025 гг.:

Первый этап (поисково-теоретический) – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана программа опытно-экспериментальной работы; проведён констатирующий эксперимент.

Второй этап (опытно-экспериментальный) – проведен формирующий эксперимент, который выявил эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию личностной мотивации к обучению в школе у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Третий этап (аналитико-обобщающий) – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация опытно-экспериментальных данных, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

Материалы исследования отражены в публикациях.

Структура исследования: исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Теоретические подходы к проблеме личностной мотивации у дошкольников при задержке психического развития

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

В психологическом словаре дается следующее определение: «мотивация – это совокупность составляющих ее побуждений, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели» [51].

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [25].

Строение мотивационной сферы зависит от возрастных и индивидуальных особенностей человека. Возрастное развитие мотивации состоит в появлении психологических новообразований, т.е. качественно новых особенностей, характеризующих её более высокий уровень. Особенности мотивов и познавательных интересов учащихся разных возрастов не являются «фатально неизбежными» и необходимо присущими этим возрастам.

Вместе с тем, как отмечают ученые, эта проблема ещё недостаточно разработана как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Известный психолог Л.И. Божович, подчёркивая связь между мотивами и потребностями, так определяет её состояние на сегодняшний день: «...в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических практиках, нет его в программе воспитательной работы школы. Вследствие этого нет и хоть сколько-нибудь разработанной методики воспитания потребностей и мотивов» [9].

В последнее время учебная мотивация перестала быть преимущественно психологической категорией, и проблема её формирования приобрела особую актуальность, как для научных педагогических исследований, так и для образовательной практики.

Под мотивацией в дидактике понимается любое желание, стремление, интерес, потребности, направленные на определённый объект и побуждающие к деятельности или действиям. Мотивированные действия всегда связаны с избирательным отношением ученика к интересующему его объекту.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность [47]. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой её вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович и её сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и её выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребёнка занять определённую позицию в системе общественных отношений [9]. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [9]. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчёркивает иерархичность её строения. Так, в неё входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [45].

К. Занюк выделяет следующие категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.

6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.

7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.

8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях [25].

Существует ещё одна сторона мотивационной сферы учебной деятельности, о которой часто говорят в школе, – интерес к учению. Он тесно связан с уровнем сформированности учебной деятельности и в этом плане есть выражение и проявление состояния других сторон мотивационной сферы – мотивов и целей.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями [11].

Продолжая исследования Б. И. Додонова, Б. Б. Айсмонтсом выявлены четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения [3]. Этими авторами установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью школьников. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нём, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. [42].

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит чёткую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на:

- а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- б) положительное, активное, познавательное;
- в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [45].

Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровнева, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

Как правило, психологи выделяют пять уровней учебной мотивации:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

2. Хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4. Низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

5. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения [30].

Таким образом, мотивация к учебной деятельности представляет собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики мотивации к учебной деятельности как ее устойчивость и связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Личностная мотивация к школьному обучению у дошкольников (мотивационная готовность) — это система мотивов и потребностей ребёнка, проявляющихся в позитивном отношении к школьно-учебной деятельности, особенно к её сторонам, непосредственно связанным с учением. Это одна из

главных составляющих психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

Представим некоторые теории, объясняющие формирование личностной мотивации к школьному обучению у дошкольников.

Л.И. Божович выделяла две группы мотивов учения: мотивы, связанные с потребностью в общении, и мотивы, связанные с потребностью в интеллектуальной активности. Синтез мотивов этих групп формирует «внутреннюю позицию школьника» — систему потребностей и стремлений ребёнка, связанных со школой.

Н.П. Нижегородцева рассматривает мотивы учения как факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребёнка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития. Собственно учебные мотивы (осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей) у дошкольников, как правило, отсутствуют — они формируются только в процессе школьного обучения.

Н.И. Гуткина в качестве центрального момента готовности к школе выделяет развитие, прежде всего, познавательных и социальных мотивов. По её мнению, доминирование того или иного мотива приводит к формированию особой структуры готовности и в дальнейшем — специфичной адаптации.

Учебная деятельность дошкольников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Некоторые группы мотивов, которые определяют отношение к учению:

- социальные — понимание общественной значимости и необходимости учения, стремление к социальной роли школьника;
- учебно-познавательные — интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;
- оценочные — стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение;
- позиционные — интерес к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;

- внешние — не выражающие желания самого ребёнка, например, «Я пойду в школу, потому что так мама сказала»;

- игровые — неадекватно переносятся ребёнком в новую ведущую деятельность — учебную.

Для каждого ребёнка степень выраженности и сочетание мотивов индивидуальны.

На формирование личностной мотивации к школьному обучению у дошкольников влияют, например:

- отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности;

- отношение других детей — возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравниться в положении со старшими;

- индивидуальные особенности ребёнка — его характер, темперамент, способности и склонности.

Для формирования личностной мотивации к школьному обучению у дошкольников используются, например:

- сюжетно-ролевые игры — например, игра «В школу» помогает дошкольнику успешно войти в жизнь школы, овладеть необходимым опытом;

- рассматривание картин школьной тематики — формирует представление о тех предметах и явлениях, с которыми необходимо познакомить детей;

- чтение и анализ детской художественной литературы о школьной жизни, заучивание стихов;

- создание ситуаций, которые связывают учебный материал с реальной жизнью — например, эксперименты в лаборатории, посещение музея или театра.

Таким образом, личностная мотивация к школьному обучению у дошкольников (мотивационная готовность) — это система мотивов и потребностей ребёнка, проявляющихся в позитивном отношении к школьно-учебной деятельности, особенно к её сторонам, непосредственно связанным с

учением. Это одна из главных составляющих психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению

Г.Е. Сухарева впервые предложила термин «Задержка психического развития», и на данный момент он трактуется как специфический вид дизонтогенеза по типу задержанного развития, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка, характеризующееся во временном отставании развития психики в целом или отдельных ее функций, замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Результаты исследований показали, что данная категория аномальных детей, которые испытывают трудности в обучении составляет значительную часть неуспевающих детей - около 50%.

Причины задержки психического развития очень разнообразны:

- минимальные мозговые дисфункции. Наличие лёгкого нарушения работы головного мозга вследствие следующих фактор риска: поздний возраст матери и крупный плод, хронические заболевания;
- органическое поражение центральной нервной системы;
- социальные факторы: ограниченное эмоциональное общение с родителями или педагогическая запущенность;
- стрессовый психотравмирующий фактор: неадекватное воспитание в семье или долгое пребывание ребёнка в круглосуточных яслях и изолированность семьи от ближайшего окружения;
- соматический фактор: аллергическое состояние, инфекции, порок сердца.

В данном направлении нашей работы мы не будем углубляться в эту тему. Только отметим, что в результате анализа различных подходов в

изучении причин задержки психического развития становится очевидной сложность механизма ее формирования.

Принимая во внимание этиологический принцип, К.С. Лебединская выделила четыре главных варианта задержки психического развития, описанных в таблице 1.

Таблица 1 - Виды задержки психического развития

Задержка психического развития	Краткая характеристика
Конституционального происхождения	Характерно отставание в психическом и физическом развитии. Наблюдается эмоционально-личностная незрелость, присутствует игровая мотивация. Страдает эмоционально-волевая сфера, несдержанные, импульсивны. Характерен инфантилизм.
Соматогенного происхождения	Данная задержка характерна для соматически ослабленных детей, часто болеющих. Дети страдают астенией – нервная психическая слабость, возникающая в результате различных причин (черепно-мозговая, родовая травмы). У детей данной категории низкая работоспособность (физическая и умственная), высокая утомляемость, раздражительность. Дети характеризуются отставанием в антропометрических показателях, отстают от своих сверстников. Отмечается эмоционально-личностная незрелость.
Психогенного происхождения	Данный вид задержки возникает в результате психотравмирующих факторов, из-за неблагоприятной социальной среды и условий воспитания. Отстают в познавательной сфере. невротизация личности, эгоцентризм
Церебрально-органического генеза	органическое поражение центральной нервной системы. Самый тяжёлый вид ЗПР, граничит с УО. Сложно диагностируется. Отстают познавательной сфере, эмоционально-волевой сфере, личностная незрелость.

Согласно чему, она же выделяет шесть видов психического дизонтогенеза: психическое недоразвитие, задержанное психическое развитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоничное развитие [24].

Задержка психического развития у детей - это сложное нарушение, характеризующее у разных детей разными компонентами их психологической, психической и физической деятельности. Как психолого-педагогический

диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если по окончании этих периодов остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже об умственной отсталости или о конституциональном инфантилизме.

Такие дети не принадлежат к категории больных и дефективных. И в отличие от умственной отсталости это «пограничная» форма нарушения развития ребенка между нормой и патологией в силу указанных выше обстоятельств, характеризующаяся неравномерностью формирования различных высших психических функций (типичным является сочетание, как повреждения, так и недоразвития отдельных психических функций с сохранными), задержка психического развития характеризуется временным отставанием развития психики, замедлением темпа психического развития. При этом глубина повреждений и степень незрелости может быть также различной. Частичное (парциальное) нарушение высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом задержка психического развития может носить обратимый характер.

При сохраненном интеллекте дети с задержкой психического развития имеют худшие адаптационные возможности, чем у их сверстников. Сниженная учебная мотивация и отсутствие познавательных интересов обуславливают низкий уровень выполнения учебных и не учебных заданий такими детьми. В сочетании с повышенной отвлекаемостью, импульсивностью и гиперактивностью, все это обусловлено неярко выраженными теми или иными отклонениями в их развитии [34].

Комплексное изучение дошкольников с задержкой психического развития ведущими педагогами и психологами В.И. Лубовским, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.Ю. Боряковой, С.Г. Шевченко, Т.А. Власовой, У.В. Ульенковой и др., показало, что такие дети оказываются не готовыми к школьному обучению по всем параметрам, поэтому испытывают большие трудности в усвоении образовательной программы, чувство неуспеха

усугубляет ситуацию развития и способствуют возникновению защитных механизмов негативного характера и вторичному проявлению психической задержки. Исследователи установили, что одной из основных причин подобного состояния ребенка с задержкой психического развития является его неготовность к школьному учению как к деятельности нового для него типа из-за несформированности нужных для этого психологических механизмов.

В клинико-психологической структуре вне зависимости от происхождения задержки психического развития Б.П. Пузанов, В.А. Лапшин выделяют специфическое сочетание незрелости эмоционально-волевой, познавательной, личностной, интеллектуальной и коммуникативной сферах. Е. Е. Дмитриева, Е.Н. Васильева, Л.В. Кузнецова отмечают неготовность мотивационной сферы, незрелость мыслительных процессов и слабую эмоционально-волевою регуляцию [43].

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

Личностная сфера.

Связана с такими понятиями как, новая «социальная позиция» школьника, уровень развития мотивационной сферы, наличие в поведении общественных и моральных мотивов, произвольность поведения, формирования самосознания и устойчивой самооценки, которые предполагают адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы и поведению.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие детей, их личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы «Я». В старшем дошкольном возрасте такие дети безынициативны, в понимании состояний других людей затрудняются. Дети не могут

регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готовы к волевой регуляции поведения.

Измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с задержкой психического развития в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Отношения отличаются проявлением черт детскости в деятельности и поведении и эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, (Г.В. Грибанова, В.Б. Никишина). Для игровой деятельности многих детей с задержкой психического развития характерно неумение (без помощи взрослого) развернуть совместную игру в соответствии с замыслом.

Большую роль в выборе нравственных критериев в детском возрасте играет самооценка личности, так же оказывающая влияние на успешность деятельности и поступков личности, так как ее одна из важнейших функций является функция регуляции поведения, отношения с другими людьми. Личностная самооценка индивида значимо коррелирует с его самооценкой невротического состояния, поэтому в зависимости от ситуации нормы и правила поведения могут нарушаться. Это происходит потому, что дети с задержкой психического развития не способны сознательно регулировать свое поведение и систему взаимоотношений [4].

Деятельность таких детей носит недостаточно целенаправленный характер, они часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются и истощаются. Также наблюдаются и проявления инертности и тогда дети с трудом переключаются с одного задания на другое. Также у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа.

Недостаточно представлена проблема мотивационной готовности детей к школе. В основном отмечается только преобладание игрового мотива над учебным.

Интеллектуальная сфера.

У.В. Ульяненкова соотносит общую способность к учению с уровнем интеллектуального развития ребенка. Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Это в первую очередь, проявляются в речевой и коммуникативной деятельности. Т.П. Артемьева, Н.П. Слободяник, Л.И. Переслени [25] при анализе их мыслительных процессов установили явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников и проявляются в следующем.

Мышление. Слабости регулирующей роли мышления и несформированной основных мыслительных операций: низкой способности к обобщению материала, анализа, синтеза, сравнения. Отставание на уровне наглядных форм мышления, поэтому в формировании образных представлений возникают трудности и часто не соответствуют возрасту, так как словесно-логическое мышление сформировано на низком уровне. Т.В. Егорова, Ю.Т. Матасов подчеркивают, что трудности образного мышления зависят от слабой сформированности зрительно-аналитико-синтетической деятельности.

Невысокий уровень сформированности логических операций и слабость абстрактного мышления. В практической деятельности детей эти недостатки проявляются в непланомерности анализа, слабая дифференциация обобщения, в неумении систематизировать и классифицировать однородные предметы и образы, в трудности установления последовательности действий, абстракции и переноса (Т.П. Артемьева, Т.А. Фотекова, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени).

Сравнив разные виды мышления, Т.В. Егорова пришла к выводу, что наибольшие затруднения вызывает у детей с ЗПР выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным у детей в наименьшей

степени. Все нарушения мыслительных процессов оказывают негативное влияние на развитие других сфер.

Познавательная активность. В.И. Лубовская, И.Ю. Кулагина, Л.И. Переслени, С.Г. Шевченко, Т.Д. Пускаева отмечают снижение познавательной активности дошкольников, что приводит к низкому уровню знаний об окружающем мире, элементарных математических знаний, практических навыков и трудовых умений, и навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе. К обучению в школе ребенок должен быть не только готов психологически, но и владеть определенным запасом элементарных, в основном практических, знаний и понятий, которые служат предпосылкой для овладения основами наук.

Недостаточная выраженность познавательных интересов сочетается с незрелостью высших психических функций, нарушениями памяти, внимания, функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, плохой координацией движений.

Восприятие. В.Б. Никишина выявила, что ограниченность, фрагментарность и нарушение целостности восприятия в связи с недостаточностью интегральной деятельности мозга снижает скорость выполнения перцептивных операций: замедленный темп формирования целостного образа предметов, не способны выделить основные структурные элементы предмета. Процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся детей семилетнего возраста. Л.И. Переслени, У.В. Ульяновская, Н.Ю. Боркова [17] отмечают у детей с задержкой психического развития недостаточность процесса переработки сенсорной информации.

По мнению зарубежных психологов, проблемы отставания в развитии восприятия служат одной из причин трудностей в подготовке к обучению в школе [30]. Недостатки восприятия у старших дошкольников приводят к тому, что они не замечают многих явлений, происходящих в окружающем их мире, не видят того, что показывает педагог, используя дидактические

материалы, картины, другой иллюстрационный материал. Поэтому дети с трудом выполняют задания по допрессовыванию фигур, составлению разрезных картинок, не узнают известные им объекты, если поменять их местоположение, изменить освещение. Весь характер деятельности детей с задержкой психического характера носит репродуктивный характер, что снижает способность к творческому восприятию новой информации.

Недостаточность интегративной деятельности мозга при ЗПР проявляется и в так называемых сенсомоторных нарушениях и отставание в развитии у них пространственных представлений (нарушение зрительно-пространственных функций), что находит свое выражение в рисунках детей и недостаточной ориентировки в частях собственного тела. При рисовании по образцу геометрических фигур они не могут передать форму и пропорции, неправильно изображают углы и их соединения.

Им характерно недоразвитие перцептивных действий – это наглядно проявляется в процессе осязательного восприятия. У детей происходят примитивные манипуляции с предметами посредством их ощупывания: в этом случае неточно формируется образ восприятия предмета.

Моторика. У детей наблюдается заторможенность действий и нарушение общей, и в особенности, тонкой моторики [22]. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. И.Ф. Марковская, Е.А. Екжанова обнаружили малую дифференцированность движений кистей рук, трудность формирования сложных серийных движений и действий, отрицательно отражающих на продуктивную деятельность – изобразительную, лепку, аппликацию и конструирование; в некоторых случаях и сформированность навыка самообслуживания. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков. Таким образом, единой из основных особенностей у детей с ЗПР является недостаточность образования

связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями. Все эти специфические нарушения восприятия у детей с ЗПР определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

Внимание. Наблюдается и выраженное нарушение у большинства из них функции активного внимания: пассивное внимание у детей с ЗПР более сохранно, чем активное. Эти особенности проявляются в нарушении подвижности дошкольников, происходит дисбаланс между возбуждательными и тормозными процессами: особенно выражены при двигательной расторможенности, повышенной аффективной возбудимости, т.е. у детей с гиперактивным поведением.

Кроме того, для многих детей, по мнению В. И. Лубовского, характерна недостаточная сформированность произвольного внимания и дефицитарность основных свойств внимания: ограниченный объем внимания, его фрагментарность, низкий уровень концентрации, распределение. Эти нарушения внимания могут задерживать процесс формирования понятий. Недостаточная концентрация на существенных признаках, рассеянность внимания, усиливающаяся по мере выполнения задания, свидетельствует о повышенной психической истощаемости ребенка. Дети не способны быстро переключать внимание при смене деятельности.

Память. Нарушение памяти связано с психическим недоразвитием внимания и восприятия. Т.В. Егорова отмечает у детей с ЗПР низкую продуктивность и неустойчивость памяти, слабую смысловую память и слабое развитие опосредованного запоминания, его снижение при осуществлении интеллектуальной активности. Дошкольники плохо запоминают текст сказок, песенок, стихов, цифровую информацию, ведет к слабой мыслительной деятельности.

Н.Ю. Борякова и В.И. Лубовский в своих исследованиях, говорит о том, что своеобразие структуры памяти проявляется иногда в большой продуктивности произвольного запоминания. Однако и она всегда ниже,

чем у нормально развивающихся сверстников, что связано с более низкой познавательной активностью этих детей.

Н.В. Бабкина [2] подчеркивает, что недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью ее самоконтроля.

У детей с задержкой психического развития позже формируется фантазия, проявление творчества: придумывание, сочинение и пр., логика.

Эмоционально-волевая сфера. Специфика эмоциональных проявлений при задержанном развитии, определяется признаками эмоционально-волевой незрелости. Л.В. Кузнецова отмечает, что нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости и гиперактивности, двигательной расторможенности или, наоборот, апатичности и вялости.

Также в поведении проявляют неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения, неуравновешенность и раздражительность, повышенный уровень тревоги и агрессии (М.С. Певзнер). Они с трудом, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость. [14. с. 57] Эмоциональная неустойчивость мешает им приспособливаться к детскому коллективу и адекватно общаться в нем: в процессе общения с ровесниками и взрослыми у них наблюдается резкая смена настроения и повышенная утомляемость.

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют отклонения в поведении: часто проявляются агрессивность и

несдержанность эмоций. Эта агрессивность действий, поступков может быть направлена прямо на собеседника (ровесников, педагога и родителей) или быть смещенной, то есть, направленными на другой объект, беспомощный и менее слабый. Иногда вспыльчивость и отрицательные эмоции могут быть направлены на самого себя. Научные исследователи Ш. Паренс связывает неадекватное поведение таких детей с развитием всех психических феноменов в единстве: при нормальном развитии личности агрессивность трансформируется в активность. Дж. Доллард, Л. Берковитц и другие объясняют агрессивное поведение, как реакцию на фрустрацию. М. Алворд, П. Бейкер объясняют, что проявление агрессивности можно наблюдать в следующих нарушениях норм нравственного поведения:

- нарушают правила этикета и спорят с другими детьми;
- теряют контроль над своими поступками и словами во время общения;
- мстительны и завидуют другим детям, сердятся;
- отказываются выполнять нормы и правила, которые приняты в обществе;
- очень чувствительны к проявлениям эмоции [13].

И.П. Подласова в своих педагогических исследованиях выделяет совершенно другие проявления в нравственных поступках: упрямство, игнорирование просьб, драки, жестокость обращения с животным и растительным миром, беспричинные вспышки раздражительности и гнева, эгоцентризма, нежелания или неумения понять других, эмоционального и душевного равнодушия. Много факторов влияют на проявление таких ярких качеств: стиль воспитания и социально-культурный статус семьи, окружающая обстановка в детском саду, низкий уровень активного торможения и сниженная произвольность действий, [37].

Социально - коммуникативная сфера. Дети с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся детей и по уровню коммуникативной деятельности. Нарушения в речевой сфере у дошкольников с задержкой психического развития характеризуется неправильным

звукопроизношением, связанное со слабостью артикуляции в следствии снижения тонуса артикуляционных мышц из-за заболевания и патологии развития. Также бедность и недостаточная дифференцированность словарного запаса слов, трудности усвоения логико-грамматических конструкций и лексики. У большинства дошкольников наблюдается снижение слухоречевой памяти и недостаточность фонетико-фонематического восприятия. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развёрнутость высказывания [34].

С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. По мнению Е.В. Крыловой дети с задержкой психического развития сталкиваются с трудностями при освоении речи, в первую очередь с монологической связной речью. Объясняет она это тем, что детям сложно удерживать в памяти структуру сообщения, контролировать речевую деятельность. И как следствие дети испытывают трудности на занятиях при составлении рассказа по картинке и пересказе текста.

У дошкольников с задержкой психического развития слабо сформирована внутренняя речь, что мешает решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане. Внутренняя речь детей обеспечивает процесс мыслительных действий и саморегуляцию поведения. В речи таких детей не фиксируются результаты их собственной деятельности, их внимание и память рассеяны [32, с.156].

Е.Е. Дмитриева отмечает, что ведущей формой общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является ситуативно-деловая, что не соответствует возрасту. Низкий уровень коммуникации таких детей в своем исследовании подчеркивает С.И. Чаплинская, видя причину данного явления с недостаточном уровне развития социальных потребностей.

Речевое развитие дошкольников с задержкой психического развития тесно связано с их общим развитием: соматическая ослабленность и замедленность развития локомоторных функций негативно влияет на координацию движений. Дети неуверенно выполняют дозированные движения, у них снижается скорость и ловкость рук, что, соответственно, отражается на речевых функциях.

Вследствие того, что развитие речи и мышление тесно переплетаются и оказывают друг на друга влияние, нарушения в речи старших дошкольников отражаются на их мыслительной деятельности.

Группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна. Основываясь на совокупности клинико-физиологических и психолого-педагогических данных обследования детей с задержкой психического развития, были разделены на две группы, которые отличаются по ведущему фактору в структуре дефекта.

Первая группа - это дети, у которых нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко, а на первый план выступает замедленность произвольной регуляции поведения и становление эмоционально-личностных характеристик. У таких детей задержано формирование личностной готовности к обучению, с трудом формируется чувство критичности к своему поведению, ответственности и долга. Дети, как правило, общительны и приветливы, часто повышено оживлены, крайне подражательны и внушаемы, но их эмоции обычно неустойчивы и поверхностны.

Вторую группу составляют дети, для которых в сочетании с нарушениями регуляции произвольных форм деятельности ведущим фактором в структуре дефекта выступает недостаточность познавательных процессов. Дети данной категории отличаются выраженными особенностями познавательной деятельности (внимание неустойчиво; работоспособность неравномерна, память отличается невысокой прочностью запоминания и ограничена по объему, неточно воспроизведение), которые обусловлены несформированностью высших психических функций. Такое деление может

способствовать наилучшему подбору диагностики и коррекции задержки психического развития в процессе обучения.

Конкретные проявления задержки психического развития у ребенка согласно исследованиям Т.А. Власовой [54, с.73], зависят от времени, а также причин ее возникновения, то есть от степени деформации пострадавшей функции, от ее качественной характеристики и значения в общей системе психического развития и от периода воздействия детерминирующего фактора.

Особый вопрос, отмеченный Т.А. Власовой, в проблеме задержки психического развития состоит в прогностической неоднородности. Данные экспериментальных исследований различают следующие варианты прогнозов:

- 1) постепенное улучшение развития;
- 2) та же динамика, которое прерывается возрастными кризисами;
- 3) развитие негрубого стойкого дефекта;
- 4) регресс формирования состояния.

Каждый вариант прогноза определен интенсивностью и длительностью воздействия формирующих факторов. Развитие ребенка в благоприятных условиях со временем приближается к возрастной норме не смотря на обусловленное неблагоприятным воздействием биологических факторов, тогда как развитие регрессирует, когда отягощено еще и социальным фактором.

1.3 Характеристика коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Многие ученые (Т.А. Власова, М.С. Певзнер [9], К.С. Лебединская [17], У.В. Ульенкова [32], С.Г. Шевченко и др.) отмечают у детей с задержкой

психического развития пониженный уровень обучаемости и адаптации к школе: несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все это свидетельствует о необходимости ранней коррекционно-развивающей работе с такими детьми. Н.В. Бабкина [2] утверждает, что наилучшие результаты коррекция ЗПР может дать при условии начала работы с детьми в максимально ранние сроки.

Готовность к обучению в школе предполагает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, способности к принятию социальной позиции школьника, к произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, недостаточное развитие которой рассматривается в качестве одной из основных причин трудностей, возникающих в процессе школьного обучения.

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте наряду с более незрелыми психическими функциями имеется фонд сохранных психических функций, на который возможно опереться при планировании коррекционных мероприятий.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие детей: умственное, физическое, нравственное, эстетическое. Содержание воспитания и обучения должно способствующего активизации познавательной деятельности детей с ЗПР, укреплению их физического и психоневрологического здоровья, коррекции негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, что, в конечном счете, обеспечивает полноценную подготовку детей к школе.

С целью оказания специальной помощи детям с задержкой психического развития в нашей стране создана система коррекционно-развивающего

образования и компенсирующего обучения, позволяющие удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье. Технология организации специального коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении предусматривает соблюдение следующих условий:

- создание различных моделей специальных дошкольных образовательных учреждений для детей данной категории: детские сады компенсирующего и комбинированной вида;

- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования;

- совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования с целью определения особенностей организации коррекционно-развивающего обучения и воспитания, сохранения и укрепления здоровья детей;

- проведение лечебно-оздоровительной по охране и укреплению здоровья воспитанников и коррекционно-развивающей работы (ритмика, лечебная физкультура, занятия с логопедом, психологическая помощь), создающей благоприятную базу для организации занятий, игр, других видов деятельности детей;

- нормативное и учебно-методическое обеспечение практики образования детей с ЗПР;

- усиление индивидуального подхода к ребенку и учета его состояния здоровья, индивидуальных возрастных, психофизиологических, личностных особенностей и возможностей при выборе для него формы организации и методов обучения и воспитания;

- построение образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающего коррекцию нарушений умственного, речевого и эмоционального развития и стимулирование, обогащение развития во всех видах детской деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой, коммуникативной);

- использование адекватных технологий, характеризующихся эмоционально-игровой окрашенностью, прикладной направленностью (тактильно-действенным обследованием, экспериментированием, трансформацией) и ценностной значимостью для ребенка того, что он делает, познает, с чем играет и взаимодействует;

- разработка работы по взаимодействию с семьей (активное включение родителей в жизнь учреждения, просвещение родителей, объяснение цели и задач воспитания и подготовки к школе детей с ЗПР) и консультативной помощи семье;

- организации жизнедеятельности детей, обеспечивающая всестороннего развития и укрепления здоровья ребенка;

- создание и применение критериев и методик оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;

- подготовку педагогических кадров по коррекционной педагогике для системы дошкольного и школьного образования.

Итак, в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного вида для детей с задержкой психического развития вся коррекционная работа ведется в трех направлениях: диагностико-консультативная, лечебно-оздоровительная и коррекционно-развивающая.

Диагностико-консультативное направление работы основывается на основополагающих принципах дефектологии — принципе единства диагностики и коррекции и динамического изучения развития ребенка в процессе образовательно-воспитательной работы. Заключается в том, что специалисты образовательного учреждения, в составе психолога, логопеда, дефектолога, старшего воспитателя, врача систематически изучают и

динамически наблюдают за развитием ребенка с целью выявления качественных изменений в развитии ребенка в результате образовательно-воспитательного процесса: состоянием здоровья ребенка (медицинское), выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер (психологическое изучение), изучение особенностей развития речевой деятельности (логопедическое изучение), социальной ситуации развития ребенка (отношения в семье, детском саду), запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни (дограмматических, элементарных математических, об окружающих предметах и явлениях действительности), — педагогическое изучение.

Итогом такой работы становится разработка рекомендаций, обеспечивающих индивидуальный подход: установление четких целей коррекционно-развивающей работы с ребенком, путей и сроков ее достижения; выработка адекватного состоянию ребенка подхода со стороны всех взрослых; выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе; анализ хода развития ребенка и результаты педагогической работы, то есть результатом являются рекомендации специалистов, обеспечивающих положительную динамику его развития, на основе поэтапных исследований. При отсутствии положительной динамики после выяснения причин и уточнения механизмов нарушения развития ребенка с согласия родителей переводят в соответствующее учреждение (на основании заключения ПМПК).

Коррекционно-развивающее направление — это второе важнейшее направление, предполагающее комплекс мер, воздействующих на личность в целом, нормализацию и совершенствование ведущего вида (наряду с типичными видами) деятельности, коррекцию индивидуальных недостатков развития. Коррекционно-развивающее направление реализуется взаимодействием в работе педагога-дефектолога, воспитателей, логопеда, психолога и других специалистов образовательного учреждения.

Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития, как и нормально развивающихся дошкольников, осуществляется в двух формах: в процессе обязательных регулярных занятий с воспитателями и специалистами, а также в повседневной жизни при участии семьи ребенка.

Ведущая роль в коррекционно-развивающем процессе детского сада принадлежит педагогу-дефектологу и воспитателю: стилю их общения с детьми. Педагог должен обеспечить субъективное переживание ребенком с ЗПР успеха на фоне определенных затрат усилий, искать и использовать любой повод, чтобы отметить даже незначительное продвижение ребенка.

Это способствует появлению чувства уверенности, выработке положительной мотивации к познанию окружающего мира и собственно воспитательно-образовательному процессу, стимулирует познавательную активность детей с ЗПР. Взрослый становится организатором педагогических ситуаций, занятий, в которых развиваются желания каждого ребенка делать, угадывать, отвечать и т.д. В этом случае взрослый занимает позицию не «над», а «вместе» с ребенком, позицию равноправного партнера, которая возможна, если педагог ориентирован на личностную модель взаимодействия с ребенком: уважение индивидуальности и неповторимости личности каждого ребенка с ЗПР и признание его права на соответствующий его особенностям путь развития.

Демократический стиль общения, положительная эмоциональная оценка любого достижения ребенка со стороны взрослого, формирование представлений о навыках общения и правилах поведения являются первоначальными элементами социально-педагогической профилактики, направленной на предупреждение нежелательных отклонений в поведении дошкольника, связанных с неблагоприятной социальной ситуацией его развития. Важное значение придается коррекционной работе воспитателя при выполнении ежедневных режимных моментов.

Среди функций, которые выполняет дошкольное учреждение в системе народного образования, помимо всестороннего развития ребенка

(физического, умственного, нравственного, эстетического), большое место занимает подготовка детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения.

Содержание работы воспитателя на занятиях по формированию готовности к школе включает в себя следующее:

1. Формирование у детей представлений о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний. На основе этих представлений у ребенка вырабатывается активное поведение на занятиях (тщательное выполнение заданий, внимание к словам воспитателя). А также предпосылок учебной деятельности и ее характерных черт: умения слушать и слышать взрослых, работать по их указанию; способность отделять свои действия от действий других детей; развивать самоконтроль за своими действиями и словами и др.

2. Формирование нравственно-волевых качеств (настойчивости, ответственности, самостоятельности, старательности). Их сформированность проявляется в настойчивом стремлении ребенка овладеть знаниями, умениями, прилагать для этого достаточные усилия;

3. Динамическое развитие психических процессов (восприятие, память, мышление, воображение) и умственных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстракции, конкретизации, обобщения, классификации, самостоятельных суждений и др., совершенствование основных видов деятельности (труд, игра, учение);

4. Развитие речи, формирование правильного звукопроизношения

5. Обучение детей приемам «обработки» материала познания: отнесение предметов, явлений по признакам сходства, различия и способам обследования с целью рационального познания окружающей действительности;

6. Формирование познавательных способностей: точности и расчлененности восприятия, умения легко схватывать отличительные

способности предметов, умения разбираться в сложных ситуациях, выделять в них главное, планировать свои действия, решать задачи, требующие сообразительности, смекалки;

7. Формирование у ребенка опыта деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам, осознание значимости собственного активного участия в решении общей задачи; усвоение способов активного воздействия на сверстников как участников общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки). Для этого дети должны знать о моральных нормах поведения в коллективе;

8. Формирование у детей навыков организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива. Наличие этих навыков оказывает существенное влияние на общий процесс нравственного становления личности ребенка, делает его более самостоятельным в выборе занятий, игр, деятельности по интересам [12, с 190].

Помимо психологической готовности ребенку, поступающему в первый класс, необходим известный запас сведений об окружающем мире — о предметах и их свойствах, о явлениях живой и неживой природы, элементарных математических представлениях, о людях, их труде, о том, что такое “хорошо” и “плохо”, т. е. о моральных нормах поведения. Воспитатель, работая с детьми на занятиях должен опираться на лучший опыт семейного воспитания, учитывать своеобразие каждой семьи, тактичными советами, педагогическим просвещением родителей, привлечение их к участию в мероприятиях, проводимых в детском саду, добиться взаимопонимания, единства, взаимосочетаемости педагогических воздействий, направленных на подготовку ребенка к школе, поэтому работа с семьей приобретает особое значение.

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению - это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными её структурными

компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным).

Формирование общей способности к учению у детей 6 лет в условиях детского сада происходит в процессе всех видов деятельности, но особо важное значение в этом возрасте приобретает учебная деятельность. Именно в ней, по мнению У.В. Ульенковой [32], при определенных педагогических условиях ее организации, способствующих реализации возрастных возможностей ребенка как субъекта этой деятельности, могут быть обеспечены предпосылки к овладению школьной учебной деятельностью.

Очень важно сформировать у детей интерес к урокам, желание учиться и выполнять задание учителя. Этому способствует внимательное отношение педагога к детям, готовность прийти на помощь, спокойный тон, поощрение малейших успехов. Успех формирует у ребенка веру в себя, стимулирует его активность. Преодолеть трудности мотивационного плана можно лишь сделав обучение интересным занятием для ребенка, т. е. проводя его в форме специальных учебно-дидактических игр, рассчитанных на увлечения ребенка и на его обучение путем пробуждения интереса к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам. Поиск ответов на возникшие игровые проблемы повышает познавательную активность детей в реальной жизни. Достигнутые в игре процессы психического развития ребенка существенно влияют на возможности его систематического обучения на занятиях, способствуют совершенствованию его реальной нравственно-эстетической позиции среди сверстников и взрослых: доброжелательного и уважительного отношения.

Но игра не только развивают познавательные интересы, они и играют немаловажную роль в обеспечении интеллектуально-эмоциональной готовности ребенка и выполняют особую роль в развитии воли детей, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой специфический вклад в совершенствование волевого процесса: настойчивости, прилежания, старательности, ответственности, стремления достигать качественного результата. Конструктивные, предметные игры, проявляющиеся первыми в

возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий: сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают еще одну: укрепление саморегуляции поступков. Учение, появляющееся в последние годы дошкольного детства и превращающееся в ведущую деятельность в школе, наибольший вклад вносит в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

Большое значение в учебно-воспитательном процессе имеет индивидуальный подход. Воспитателю необходимо изучить личные дела детей, протоколы их обследования при поступлении в школу, иметь представление о выраженности основного дефекта, о сопутствующих отклонениях, знать о физическом здоровье каждого, о социально-бытовых условиях жизни.

Продуктивность обучения детей с ЗПР достигается благодаря использованию в учебно-воспитательном процессе системы специально разработанных приемов. Т.Е. Егорова [11] подчеркивает значение разнообразного и посильного труда детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом, обеспечивающие значительные возможности для расширения, углубления и систематизирования знаний детей о ближайшем окружении, формирования общего представления и простейших житейских понятий о мире. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Большое внимание должно уделяться, по мнению Е.С. Слепович [29], подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идёт в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растёт их трудность; от выполнения правил каждым игроком команды - к выполнению правил только её представителями

и так далее. Все это позволяет решать проблемы формирования произвольной регуляции поведения дошкольников с ЗПР.

Значительное внимание уделяется занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). У.В. Ульенкова [32] отмечает, что при опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а также самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребёнок получает конкретный вещественный результат - создаётся благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

Аналогичных взглядов придерживается В.Б. Никишина [24], считающая, что на основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности и в школе.

Занятия в коррекционно-развивающих группах обеспечивают детям с ЗПР овладение первоначальными знаниями и умениями, а также развитие мышления, памяти, речи, других познавательных процессов до более высокого уровня, чем у детей этой категории, не охваченных специальной коррекционной работой.

Большое значение в коррекционной работе с детьми с ЗПР имеют лечебные и профилактические мероприятия, так как функциональная недостаточность головного мозга проявляется не только в замедлении темпа психофизического развития, но и в психоневрологических и соматических расстройствах. Врач (невролог, детский психиатр) медицинского учреждения, обслуживающий дошкольное образовательное учреждение, проводит

индивидуальное изучение ребенка, назначает лечение по показаниям, ведет систематический контроль за проведением лечения; разрабатывает план лечебно-профилактических мероприятий, консультирует специалистов, воспитателей и родителей по вопросам индивидуального подхода к детям и выбора соответствующих условий их дальнейшего обучения.

Педагог-дефектолог отвечает за коррекционно-развивающую работу в целом, проводит с детьми групповые и индивидуальные занятия. В обязанности дефектолога входят: динамическое изучение ребенка; выполнение требований программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания; осуществление преемственности в работе с воспитателями, логопедом, психологом и др.; осуществление контакта с врачом; взаимосвязь с родителями; осуществление преемственности в работе со школой.

Воспитатель проводит общегрупповые или подгрупповые занятия по изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), конструированию, организует наблюдения за природными и общественными объектами в соответствии с Программой воспитания и обучения в детском саду, утвержденной Минобразованием России, занимается коррекционно-воспитательной работой на занятиях и в режимные моменты, осуществляет дифференцированный подход к воспитанию детей с учетом их индивидуальных, физиологических, психических и возрастных особенностей, рекомендаций психолога, дефектолога, логопеда.

В обязанности учителя-логопеда входят всестороннее изучение речевой деятельности детей, проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми, которые имеют осложненную нарушениями звукопроизношения, фонетико-фонематическим недоразвитием, элементами общего недоразвития речи; оказание методической помощи воспитателям по преодолению нерезко выраженных нарушений речи у детей.

Музыкальный руководитель организует работу по музыкальному воспитанию детей с учетом их индивидуальных, возрастных, психических особенностей в тесном контакте с воспитателем и дефектологом, способствует

созданию положительной эмоциональной атмосферы в дошкольном учреждении.

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

В обязанности педагога-психолога входят: углубленное изучение особенностей интеллектуального развития детей, личностных и поведенческих реакций; проведение групповых и индивидуальных занятий, направленных на нормализацию эмоционально-личностной сферы, повышение умственного развития и адаптивных возможностей ребенка; оказание консультативной помощи дефектологам и воспитателям в разработке коррекционных программ индивидуального развития ребенка.

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



Рисунок 1 - Схема управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Схема состоит из 4 этапов формирования готовности к школе: целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный. На целевом этапе сформулирована цель и задачи формирования психологической готовности к школьному обучению. В содержательный блок входит теоретический анализ проблемы, а также первичная диагностика определения психологической готовности к обучению в школе. Диагностика включает в себя обследование всех компонентов комплексного понятия подготовки детей к школе. К компонентам относятся: личностная, интеллектуальная и социально-психологическая готовность.

Нами разработан диагностический инструментарий для выявления уровня каждого компонента готовности, индивидуальные и групповые диагностические карты. Такой подход позволяет определить исходный уровень готовности каждого ребёнка, определить отстающий компонент, внести коррективы в педагогический процесс, дать индивидуальные рекомендации, задания и тем самым повысить общий уровень готовности.

Следует отметить, что эффективность работы по данной схеме зависит от того, в каком объеме и как эта схема будет включена в план воспитательной работы ДООУ и степенью включения в воспитательную работу родителей.

Таким образом, детский сад выполняет задачу всесторонней подготовки детей к школе в процессе систематического, целенаправленного педагогического воздействия. В задачи воспитателя детского сада входит помимо планомерной подготовки к школе, изучение неблагоприятных вариантов психического развития ребенка, с целью их коррекции, организует детскую деятельность общение и познание с тем, чтобы способствовать развитию наиболее важных, с позиции предстоящего школьного обучения, черт личности и поведения.

Без проведения специальных коррекционных мероприятий у таких детей к началу школьного обучения оказываются несформированными школьно-значимые функции. Ребенок не готов к социальной позиции школьника. К тому же ослабленность нервной системы приводит к повышению утомляемости, истощаемости, что непременно сказывается на успешности его обучения.

Выводы по первой главе

Личностная мотивация к школьному обучению у дошкольников (мотивационная готовность) — это система мотивов и потребностей ребёнка, проявляющихся в позитивном отношении к школьно-учебной деятельности, особенно к её сторонам, непосредственно связанным с учением. Это одна из главных составляющих психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

Учебная деятельность дошкольников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Некоторые группы мотивов, которые определяют отношение к учению:

- социальные — понимание общественной значимости и необходимости учения, стремление к социальной роли школьника;

- учебно-познавательные — интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

- оценочные — стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение;

- позиционные — интерес к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;

- внешние — не выражающие желания самого ребёнка, например, «Я пойду в школу, потому что так мама сказала»;

- игровые — неадекватно переносятся ребёнком в новую ведущую деятельность — учебную.

Для каждого ребёнка степень выраженности и сочетание мотивов индивидуальны.

На формирование личностной мотивации к школьному обучению у дошкольников влияют, например:

- отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности;

- отношение других детей — возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими;

- индивидуальные особенности ребёнка — его характер, темперамент, способности и склонности.

Задержка психического развития трактуется как специфический вид дизонтогенеза по типу задержанного развития, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка, характеризующееся во временном отставании развития психики в целом или отдельных ее функций, замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Результаты исследований показали, что данная категория аномальных детей, которые испытывают трудности в обучении составляет значительную часть неуспевающих детей - около 50%.

Причины задержки психического развития очень разнообразны:

- минимальные мозговые дисфункции. Наличие лёгкого нарушения работы головного мозга вследствие следующих фактор риска: поздний возраст матери и крупный плод, хронические заболевания;

- органическое поражение центральной нервной системы;

- социальные факторы: ограниченное эмоциональное общение с родителями или педагогическая запущенность;

- стрессовый психотравмирующий фактор: неадекватное воспитание в семье или долгое пребывание ребёнка в круглосуточных яслях и изолированность семьи от ближайшего окружения;

- соматический фактор: аллергическое состояние, инфекции, порок сердца.

Задержка психического развития у детей - это сложное нарушение, характеризующее у разных детей разными компонентами их психологической, психической и физической деятельности.

Готовность к обучению в школе предполагает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, способности к принятию социальной позиции школьника, к произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, недостаточное развитие

которой рассматривается в качестве одной из основных причин трудностей, возникающих в процессе школьного обучения.

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте наряду с более незрелыми психическими функциями имеется фонд сохранных психических функций, на который возможно опереться при планировании коррекционных мероприятий.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие детей: умственное, физическое, нравственное, эстетическое. Содержание воспитания и обучения должно способствующего активизации познавательной деятельности детей с ЗПР, укреплению их физического и психоневрологического здоровья, коррекции негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, что, в конечном счете, обеспечивает полноценную подготовку детей к школе.

В дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного вида для детей с задержкой психического развития вся коррекционная работа ведется в трех направлениях: диагностико-консультативная, лечебно-оздоровительная и коррекционно-развивающая.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ

ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Выявление уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Д/с 125 к.в.» г. Магнитогорска. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе дошкольников с задержкой психического развития.

Показатели, а также диагностические задания были подобраны на констатирующем этапе эксперимента с опорой на исследования Н.И. Гуткиной [13], В.Д. Шадрикова [18] и представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Диагностическая карта исследования

Показатели	Диагностическое задание
Отношение к обучению в школе и позиции школьника	Диагностическое задание 1 «Лесенка побуждений» (авторы: Л.И. Божович, И.К. Маркова)
Учебная мотивация	Диагностическое задание 2 «Оценка сформированности школьной мотивации» (автор: Н.Г. Лусканова)
Представления о школе	Диагностическое задание 3 «Беседа о школе» (автор: Т.А. Нежнова)
Внутренняя позиция школьника	Диагностическое задание 4 «Внутренняя позиция школьника» (автор: Н.И. Гуткина)
Готовность ребенка к школьному обучению	Диагностическое задание 5 «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» (автор: Т.А. Нежнова)

Диагностическое задание 1 «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей отношения к обучению в школе и позиции школьника.

Содержание: детям предлагается 8 карточек с утверждениями, соответствующими познавательным и социальным мотивам. Затем предлагается «построить лесенку», ответив на вопрос: «Зачем я учусь?».

Оценка результатов: при интерпретации данных обращают внимание на первые четыре ступеньки. Если соотношение познавательных и социальных мотивов равное, это свидетельствует о высоком уровне сформированности учебной мотивации, в остальных случаях о доминировании одного из мотивов.

Количественные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - – Результаты исследования по диагностическому заданию 1

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	10%	30%	60%
Количество детей	1	3	6

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у 60% испытуемых низкий уровень сформированности отношения к обучению в школе и позиции школьника. Положительное отношение к обучению в школе сформировано лишь у одного ребенка.

Диагностическое задание 2 «Оценка сформированности школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей учебной мотивации.
Содержание: экспериментатор проводит опрос, состоящий из 10 несложных вопросов, которые позволяют определить уровень развития учебной мотивации.

Оценка результатов: ответы детьми даются в «разброс», поэтому для их интерпретации требуется ключ. При помощи ключа каждому ответу присваивается определенное количество баллов. По сумме набранных баллов формулируется вывод относительно уровня развития у испытуемых учебной мотивации.

Критерии оценки результата:

– 1 балл (низкий уровень) – дети неохотно занимаются образовательной деятельностью;

– 2 балла (средний уровень) – дети со средним уровнем успешно справляются с учебной деятельностью;

– 3 балла (высокий уровень) – наблюдается преобладание познавательных мотивов и нацеленности на успешность.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 2 на констатирующем этапе представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты исследования по диагностическому заданию 2

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	20%	40%	40%
Количество детей	2	4	4

Исходя из полученных в результате диагностики данных, можно говорить о том, что учебная мотивация у дошкольников подготовительной к школе группы достаточно низкая. Так, лишь у 20% дошкольников высокая мотивация учения, у 40% – средняя и 40% – низкая. В частности, в своих ответах Марина Б. не смогла назвать любимое учебное занятие, а Сергей А. сказал прямо, что ему больше нравится играть и гулять, чем заниматься. Многие отмечали, что занятия – это «сложно». Во время наблюдения за поведением детей можно отметить их неусидчивость, невнимательность. Сначала дети заинтересовывались занятием, но спустя непродолжительный период времени могли встать, выйти из-за стола. Ирина П. демонстрировала истерику, что свойственно детям с задержкой психического развития.

Диагностическое задание 3 «Беседы о школе» (Т.А. Нежнова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей представлений о школе.

Содержание. Методика представляет собой беседу, где испытуемым задаются вопросы, позволяющие оценить отношение к обучению в школе, к позиции школьника и другие отношения.

Критерии оценки результата:

- 1 балл (низкий уровень) – наличие положительного отношения к обучению в школе при отсутствии учебной мотивации;
- 2 балла (средний уровень) – ребенок положительно относится к обучению в школе, но мотивы его больше социальные (связанные с желанием получения новой роли – школьника, чем познавательные);
- 3 балла (высокий уровень) – у ребенка полностью сформировано положительное отношение к обучению в школе, социальные, познавательные мотивы и личностная значимость перехода к школьному обучению.

Результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты исследования по диагностическому заданию 3

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	10%	50%	40%
Количество детей	1	5	4

Интерпретируя полученные в результате диагностики данные, можно говорить о том, что низкий уровень диагностирован у 40% дошкольников. Эти дети ничего плохого про школу не сказали, но и непосредственные знания и занятия учебной деятельностью их мало интересуют.

Средний уровень диагностирован у 50% детей. Эти дети больше обращают внимание на новый статус ученика, при этом Женя К. сказал: «мне купят портфель», что свидетельствует о внешней, поверхностной мотивации. 1 ребенок (10%) продемонстрировал высокий уровень сформированности представлений о школе, при этом у него преобладают как социальные, так и познавательные мотивы перехода к школьному обучению, а также

наблюдается личностная значимость данных перемен. Леша Е. в беседе отметил, что «чтобы все знать» по отношению будущей роли.

Диагностическое задание 4 «Внутренней позиции школьника» (Н.И. Гуткина).

Цель: выявить уровень сформированности у детей внутренней позиции школьника.

Содержание: детям задаются вопросы, позволяющие определить, хочет ли ребенок идти в школу, любит ли он читать книги и тому подобные вопросы.

Критерии оценки результата:

– 1 балл (низкий уровень) – ребенок не отвечал на вопросы или отвечал отрицательно, не проявляет интереса к учебной деятельности в целом и школе в частности;

– 2 балла (средний уровень) – ребенок хочет идти в школу, но при этом не проявляет интереса к учебной деятельности;

– 3 балла (высокий уровень) – ребенок на все вопросы отвечает положительно, любит узнавать новое, хочет пойти в школу.

Количественные результаты диагностического исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Результаты исследования по диагностическому заданию 4

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	30%	40%	30%
Количество детей	3	4	3

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что у детей с задержкой психического развития преобладает средний уровень принятия новой позиции школьника. Детей со средним уровнем – 40%, с высоким уровнем – 30% и столько же с низким.

В целом, качественный анализ результатов по данной диагностике показывает практически равное количество детей всех трех уровней. Таким образом, для дошкольников с задержкой психического развития характерно,

как и наличие желания идти в школу, становиться учеником, так и полная противоположность. В целом же дети мотивированны к школьному обучению, но эти мотивы поверхностны.

Диагностическое задание 5 «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» (Т.А. Нежнова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей отношения к школьному обучению.

Содержание: методика представляет собой беседу. В беседе используются различные школьные ситуации, которые обсуждаются с ребенком.

Критерии оценки результата:

– 1 балл (низкий уровень) – ребенок не понимает и не принимает школьных правил, авторитета учителя. Желание посещать школу присутствует, но связано больше с социальными и внешними мотивами;

– 2 балл (средний уровень) – ребенок понимает правила поведения, авторитет учителя. Желание ходить в школу есть, но связано не с познавательными и учебными мотивами, а внешними, социальными;

– 3 балла (высокий уровень) – ребенок демонстрирует готовность к школьному обучению, понимание правил поведения, авторитета учителя, осознает важность учебных занятий.

В результате диагностики по данному заданию были получены данные, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	20%	20%	60%
Количество детей	2	2	6

Результаты диагностики показали, что у 20% детей высокий уровень, у 60% – низкий и у 20% – средний. Таким образом, у испытуемых наблюдается довольно низкий уровень сформированности отношения к школьному обучению. В частности, Юлия Х., отвечая на вопросы, демонстрировала несформированность представлений о школьной форме поведения. Девочка говорила о веселых переменах, играх и прогулках.

Итак, обобщая результаты всех пяти направлений диагностики можно говорить о достаточно низком уровне сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. Результаты представлены в таблице 7 и на рисунке 1.

Таблица 7 – Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (констатирующий этап)

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	10%	50%	40%
Количество детей	1	5	4

Исходя из полученных данных на констатирующем этапе экспериментальной работы, мотивационная готовность к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем уровне у 50% и на низком уровне у 40%.

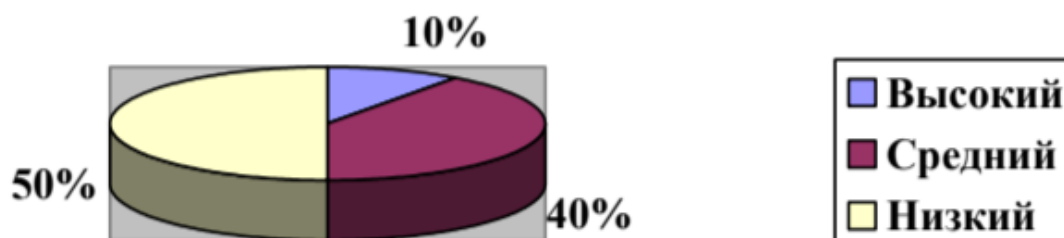


Рисунок 1 - Результаты диагностики мотивационной готовности к школьному обучению у дошкольников с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития хотят ходить в школу, но при этом руководствуются социальными, внешними мотивами, а не осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе диагностики выявлен был лишь у единиц.

2.2 Содержание и организация коррекционно-педагогической работы по формированию личностной мотивации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание работы по формированию у дошкольников с задержкой психического развития личностной мотивации к обучению в школе.

Логика формирующего эксперимента: – организовать совместную деятельность педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа» с предварительной работой;

– организовать «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы на основе игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности;

– обогатить развивающую предметно-пространственную среду группы игровыми материалами и атрибутами школьной тематики для организации самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах;

– организовать сопровождение родителей по вопросам формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе.

Формирующий этап исследования строился на основании данных, полученных на констатирующем этапе, проводилась поэтапно.

На первом, подготовительном этапе реализовывалась совместная деятельность педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», которая сопровождалась предварительно этическими беседами и просмотром мультфильмов из серии «Маша и Медведь» на тему школы. Данный мультипликационный фильм любим детьми и герой его близок детям. Кроме того, главная героиня является ярким персонажем для обсуждения форм поведения ученика. По сюжету Маша ведет себя не так, как должен вести себя школьник, но в конце решает исправить свое поведение, в результате чего получает пятерки и достигает успехов. После просмотра обсуждали с детьми обе модели поведения персонажа, как ученика школы, дети отмечали положительные и отрицательные стороны героя. В результате этической беседы подвели детей к выводу о том, что смех вызывают те поступки и выходки героя, которые не естественны в той ситуации, в которой она находится, поэтому и смешны. И в то же время дети увидели, что школа – это не страшно, а интересно и радостно.

В рамках деятельности по конструированию из конструктора Lego мы предложили детям построить свою школу. Для этого обсудили, для чего нужна школа? Какой мы хотели бы ее увидеть. Катя Ч. в ходе беседы ответила, что школа должна быть просторной, чтобы все ее друзья смогли там учиться. Марина К. предложила. Чтобы школа была яркой и красивой, Данил добавил, что нужно построить игровую площадку и спортивную площадку. В процессе конструирования дети обменивались идеями, проявляли активность и заинтересованность. Таким образом, проводилась предварительная работа по формированию мотивационной готовности к обучению в школе.

В рамках деятельности по художественному творчеству мы предложили дошкольникам нарисовать свой класс, себя в классе. Здесь так же проводилась беседа, обсуждали с детьми, что должно быть в классе. Назывались такие атрибуты как доска, парты, а Алексей Е. предложил глобус, потому что он где-то видел по телевизору, что в школе есть глобусы и запомнил это слово. Затем выполняли рисунки, в процессе создания которых дети так же продолжили

фантазировать на тему школы. Готовые работы мы расположили на выставке, когда за детьми приходили родители, просили подключаться к работе по формированию мотивационной готовности, а именно на данном, начальном этапе, поинтересоваться работами детей, спросить, что они изобразили и почему, нравится ли им такая школа, класс, хотели бы они там учиться.

Данная коррекционно-педагогическая работа позволила обратить внимание на тему «Школа» особенно тех детей, кто по результатам констатирующего эксперимента не проявил активности в процессе выполнения диагностических заданий, имел недостаточные представления о школе. Работа носила вводный, подготовительный, пропедевтический характер.

На втором этапе формирующего эксперимента проводилась коррекционно-педагогическая работа по погружению детей в игровой форме в роль ученика школы. Для этого применялись игровые обучающие ситуации мотивационной направленности:

- «Первоклассник»;
- «Я иду в школу»;
- «Домашнее задание»;
- «Школьная форма»;
- «Первый урок»;
- «Переменка»;
- «Учитель»;
- «Получил пятерку»;
- «Школьный праздник».

Теоретической основой выбора игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности, как средства формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе являлись исследования отношения детей к игре, как ведущему виду деятельности у дошкольников. Игровые ситуации мотивационной направленности реализовывались в совместной деятельности педагога и детей в режимных моментах.

Ценность игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности заключается в их отличии от сюжетных и дидактических игр. И в сюжетной, и в дидактической играх присутствуют и проговариваются четкие правила. При этом дидактические игры часто строже соответствуют им и учебным задачам. Что касается игровых ситуаций мотивационной направленности, то в них правила формулируются непосредственно в процессе проигрывания и не озвучиваются, а принимаются во внутреннем плане. Игровые ситуации мотивационной направленности позволяют проигрывать различные роли, в данном случае роль ученика. Такая работа направлена на коррекцию и формирование у детей определенного типа поведения, осознанного отношения и эмоционального отклика на игровую ситуацию, отражающую социальные роли школьника.

Одной из первых реализовывалась игровая ситуация мотивационной направленности «Первоклассник». Детям озвучивалась тема, затем описывалась ситуация, ее роли, осуществлялся подбор атрибутов игры. В процессе игровой ситуации совместно с детьми определили, кого называют первоклассником, почему и как он ведет себя в первые дни в школе. Матвей Т. предположил, что первоклассник приходит с портфелем в школу.

Тогда вместе с детьми проигрывали процесс подготовки. Складывали в портфель все необходимое. Затем обратили внимание детей на внешний вид, в чем же мы пойдём в школу? В парикмахерской девочки убирали волосы в причёски, отметили, что в школу девочки приходят с косичками, а мальчики причёсанными. Использовалось в процессе проигрывания художественное слово: стихотворение А. Барто «В школу». Затем обсуждали с детьми, почему же сегодня Петя просыпался 10 раз? Так, Марина К. отметила, что «Петя боялся опоздать, потому что в школе ругают», на что мы обсудили с детьми, что если опоздаешь в школу, можно пропустить что-то интересное. Затем проводилась этическая беседа на тему, зачем же дети приходят в школу. В процессе беседы дошкольники озвучивали такие варианты, как «Чтобы учиться». Тогда мы спросили детей, чему бы они хотели научиться? Иван Д.

сказал, что хочет научиться читать, а Марина К. – считать и писать. На данном этапе использовалось художественное слово, а именно прочитывалось и обсуждалось с детьми стихотворение В. Берестова «Как хорошо уметь читать». Так же обсуждались с детьми их любимые книги. Алексей Е. уже читает самостоятельно и называл, какие книги он читает, остальные отмечали прочитанное родителями и воспитателями в детском саду. Дети отметили, что хотели бы и сами уметь читать, а учат этому в школе.

Итак, в итоге проигрывания ситуации мотивационной направленности «Первоклассник», а именно подготовки и сборов в школу, были сформулированы первые представления о данном процессе, выделены основные формы поведения в первые дни в школе.

Созданию игровой ситуации мотивационной направленности «Домашнее задание» предшествовала беседа, в ходе которой обсудили с детьми, как готовятся к урокам: не только собирают портфель и заплетают косы, а еще и выполняют домашнее задание. Юля Х. воспитывается в многодетной семье, где двое старших брата уже посещают школу. Девочка активно включилась в процесс обсуждения и рассказала, что ее братья «делают дома уроки». Тогда мы решили обыграть данную ситуацию. В роли учеников выступали дошкольники, а Юля Х. выступала в роли мамы, которая помогает своим детям готовить домашнее задание. Стоит отметить, что в данной ситуации девочка, скорее всего, проигрывала модель поведения своей матери в похожих ситуациях дома. Юля в строгой форме сообщила «детям»: «пока уроки не сделаете, гулять не пойдете». После чего мы спросили ребят, исполнявших роль учеников, как они себя ощущали, хотелось ли им выполнять задания или хотелось скорее пойти гулять? Дети ответили, что гулять им хотелось больше, чем заниматься. Тогда мы предложили проиграть другую ситуацию, когда ученик не ждет, что скажет мама, а сам садится за домашнее задание. Дети брали книги, альбомы, карандаши, имитировали действия по выполнению домашнего задания. При этом отметили, что когда Юля ходила рядом и требовательно просила «сделать уроки» им это не очень

понравилось, а когда они сами решили выполнять домашнее задание, в том числе и сама Юля, было гораздо интереснее. В итоге подвели детей к тому, что домашнее задание нужно не мамам и папам и не учителям, а самому ученику, чтобы научиться.

Игровая ситуация мотивационной направленности «Школьная форма» проводилась с использованием разрезных кукол. В рамках непрерывной образовательной деятельности по конструированию детям предлагалось изготовить кукол, изображающих первоклассников. Вместе с детьми нарисовали фигуры мальчиков и девочек, а затем предложили изготовить для них различные варианты «бумажной одежды». Стоит отметить, что данный вид деятельности очень интересен был именно девочкам, в виду их возрастных и гендерных особенностей. Тем не менее и мальчики так же включались в работу и нашли занятие весьма интересным. Однако Макар Н. отказался заниматься «девчоночными», как он выразился, делами. И вместе с тем, наблюдал с интересом за занятием со стороны. В процессе изготовления вариантов одежды, спрашивали детей, что обязательно, а что нельзя одевать в школу. Антон С. предлагал портфель, мы совместно с детьми согласились, но фигурки оставаясь без одежды, но с портфелем вызвали смех у детей.

Тогда все уже на перебой предлагали различные атрибуты одежды: рубашки, сарафаны, брюки, «белая такая как у Маши и медведь», как выразилась Анфиса Г. о фартучке. Кто-то предлагал и запрещенные в школе предметы одежды: Макар Н. сказал, что наденет любимые джинсы и футболку с «молнией Маквин». Тогда мы спросили, куда он любит так одеваться? Мальчик рассказал, что одевает любимые джинсы и футболку, когда идет в гости и гулять. Тогда мы продемонстрировали детям предметные картинки с изображением врача, полицейского, военного в офицерской форме и попросили назвать, кто перед ними. Дети легко справились с задачей. Тогда мы спросили детей, а как они догадались, что перед ними именно врач? Дети ответили, что он в халате, а полицейский в форме... и тому подобные ответы. Затем мы вернулись к предложению Макара одевать любимую одежду для

прогулок и похода в гости и в школу тоже. Мы спрашивали детей, а как люди догадаются, что пришел ученик учиться, а не мальчик на прогулку? Все тогда согласились, что нужна форма. Мы спросили, а у полицейских у каждого своя форма? Например, у одного зеленая, а у другого синяя? Дети засмеялись и ответили, что одинаковая. Тогда мы рассказали про форму в школе, о том, что каждый класс выбирает общую модель формы. Мы предложили побыть модельерами для наших бумажных кукол и предложить различные варианты школьной формы. Форму рисовали на бумаге, вырезали, одевали кукол, затем куклы дифелировали.

Игровая ситуация мотивационной направленности «Первый урок» проводилась с игрушками. Дети заранее готовили «первоклассников», причесывали и одевали кукол, рассаживали их за столом. Марина К. была учительницей, поздоровалась с куклами, взяла книгу и имитировала чтение. Дети выполняли игровые действия опосредованно, с помощью кукол. Мы спрашивали детей, как нужно сидеть на уроке? Почему важно сидеть тихо? Акцентировали внимание детей на том, что отвлекаясь, можно пропустить что-то важное, помешать другим ученикам. Предложили одной из игрушек изобразить поведение ученика, который не умеет себя вести на уроке. Марина К. в роли учительницы поругала такого ученика, а остальных похвалила. Сделали вывод, что во время уроков нельзя просто встать из-за парты, крутиться, разговаривать и перебивать учителя, что так ты мешаешь и остальным ученикам и сам ничего не услышишь и не запомнишь.

Когда закончился «Первый урок», наступила «Переменка». Дети, подражая Маше, персонажу ранее упомянутого мультсериала, стали бегать с криками «перемена», топтать и стучать по столам. Тогда мы с помощью колокольчика изобразили школьный звонок, дети встали за столы. Мы сообщили, что сейчас у нас урок рисования и нам нужны карандаши и листочки, но их дети не приготовили. Спросили их почему? Иван Д. сказал «потому что была перемена». На что мы спросили: «как же нам поступить?», дети ответили, что сейчас приготовятся и пошли искать карандаши, бумагу,

делиться между собой, толкаться. Когда все вернулись к столам, мы сообщили, что урок закончился. Марина К. возмутилась: «но мы так и не порисовали». Мы ответили детям, что не успели, урок в школе длится определенное время и нам не хватило времени, потому что мы не были к уроку готовы и готовились во время урока. В данной игровой ситуации объясняли детям происхождения термина «перемена», что в школе мы узнаем много нового, как они ранее отмечали: учимся читать, считать, рисовать и так далее и перемена нужна для того, чтобы убрать всё необходимое для урока, который уже прошел и приготовить для следующего, то есть переменить деятельность. Отметим, что у тех, кто готовится к уроку заранее так же остается время и на игры и отдых.

Особый интерес у детей вызвала игровая ситуация мотивационной направленности «Учитель». Все хотели побыть учителем на уроке и просили в процессе предыдущих игровых ситуаций: «Можно я в следующий раз». Тогда мы предложили поиграть в учителя. Дети садились за столы, а «учитель», которого выбирали считалочкой проводил урок в течение нескольких минут и так по очереди. Роль учителя дети сначала выполняли без предварительного обсуждения, опираясь на имеющийся опыт и представления. Стоит отметить, что каждый выполнял роль по-своему. После проигрывания роли учителя, спрашивали детей, кто из учителей им понравился больше остальных. Сформулировали на основе собственных впечатлений какой учитель.

Данная игровая ситуация мотивационной направленности плавно переходила в другие: «Получил двойку», «Получил пятерку». Договаривались с детьми о том, как поведет себя ученик, получивший двойку, Марина К. предположила, что он расстроится и начнет плакать, а Алексей Е. сказал, что разозлится. Данные ситуации были проиграны и показали, что такое поведение не помогает на уроке, а пятерки получали те, кто отвечает, слушает учителя. Мы рассказали детям, что даже если ты в школе получил плохую отметку, учитель справедлив и позволит тебе ее исправить, нельзя злиться на

него из-за двойки и обижаться, а нужно попросить исправить и он обязательно даст такую возможность.

На этапе закрепления проводилась с детьми уточняющая беседа, в ходе которой точнее сформулировали проигранные в игровых ситуациях школьные правила. Стоит отметить, что дети, которые на констатирующем этапе эксперимента демонстрировали отсутствие сформированных правил и отношения к роли ученика, на данном этапе называли правила и приводили примеры. Мы тогда сообщили детям, что школа это не только форма, уроки и правила. В школе мы находим новых друзей, весело проводим время вместе. Была предложена игровая ситуация «Школьный праздник». Предварительно рассказали детям, что таких утренников как в детском саду в школе не проводят, но проводят другие интересные и веселые праздники. Рассказали детям, что в школе не только на уроках, но и вне их можно проявить свои таланты, петь, танцевать, играть на инструментах. Мы проигрывали ситуацию в виде праздничного концерта, когда каждый ребенок выбирал себе роль: ведущего, музыканта, певца... и все вместе готовились к концерту.

Таким образом, описанные выше игровые обучающие ситуации мотивационной направленности позволили детям примерить на себя роль школьника в различных школьных ситуациях. Стоит отметить, что дети активно проявляли себя в ходе коррекционно-педагогической работы, Марина К., Иван Д., Алексей Е., имеющие на констатирующем этапе определенные трудности в отношении понимания формы поведения в школе, в результате проведенных игровых ситуаций мотивационной направленности правильно формулировали правила поведения в школе.

На третьем этапе формирующего эксперимента мы создавали условия для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей с задержкой психического развития. В подготовительной к школе группе было организовано пространство для сюжетно-ролевых игр в школу: парты, за которыми сидят игрушки, меловая доска, мелки, указка, глобус. Стоит отметить, что данный уголок во время самостоятельных игр никогда не остается пустым. Дети

действительно стали интересоваться предстоящей ролью ученика, во время самостоятельных сюжетно-ролевых игр проигрывали различные ситуации, в том числе и те, которые обсуждались в игровых ситуациях, проведенных ранее. При этом стоит отметить, что в игровой форме отражались те основы поведения в школе, которые мы обсуждали с детьми.

Помимо атрибутов для самостоятельных сюжетно-ролевых игр в предметном пространстве дошкольника, нами были отобраны и предложены в процессе совместной деятельности педагога с детьми в режимных моментах дидактические и подвижные игры:

- «Собери портфель в школу»;
- «Логические пары»;
- «Пятерки»;
- «Перемена – по местам».

Во время подготовки к обеду, когда на стол накрывают, дети, как правило, убирают игрушки перед тем, как отправиться на обед и затем дневной сон. В этот момент проводилась игра «Собери портфель в школу». Предметно-пространственная среда наполнялась атрибутами школьной жизни и принадлежностями для уроков. Мы предлагали детям собрать в школу портфель. То, что можно и нужно взять с собой в школу дети складывали в определенном месте, а остальные игрушки убирали на свои места, при этом проговаривались действия: «Я беру с собой в школу...». Анфиса Г. предложила взять с собой в школу любимую игрушку, на что другие дети стали возражать: «нужны книжки и карандаши, а в игрушки там не играют».

Во время переодевания на прогулку, тогда когда часть детей уже готова и ожидает остальных, сидя каждый у своего шкафчика, проводилась игра «Логические пары». Детям мы называли слова, а они должны были назвать свое слово, которое находится в одном лексическом с ним ряду. Например, мы назвали «пенал», Алексей Е. ответил: «Ручки», мы назвали – «школьная форма», а Марина К. ответила: «Фартук», а Иван Д. ответил: «Рубашка». И таким образом игра проводилась далее. При этом, когда звучали те же

обобщающие слова, ребенок должен был назвать все ранее названные логические пары.

Непосредственно во время прогулок проводились подвижные игры, направленные на коррекцию и формирование мотивационной готовности дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению. В частности проводилась игра «Пятерки», которая напоминала по ходу игру «мышеловка». Дети делились на две группы. Часть детей вставали в круг, брались за руки и поднимали их вверх. Остальные были «пятерками». Они должны были быстро забегать и быстро выбегать из круга. Остальные участники проговаривали слова: «Скоро в школу мы пойдем, все пятерки соберем!». На слове «соберем» дети резко опускали руки, стараясь успеть так, чтобы в кругу осталось как можно больше «пятерок». Данная игра во время прогулок позволяет продолжать проводить коррекционно-педагогическую работу по формированию мотивационной готовности детей к школьному обучению.

Особенно понравилась дошкольникам игра «Перемена – по местам». Данную игру в плохую погоду мы проводили в музыкальном зале. В зале расположены детские стульчики – они играли роль парт. Дети садились на стулья. По команде ведущего «перемена» они вставали со стульев, начинали ходить по залу, кто-то бегал, кто-то прыгал, но по команде «по местам!» дети должны были занять каждый свое место.

Для сопровождения коррекционно-педагогической работы по формированию у дошкольников с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе, на четвертом этапе формирующего эксперимента, было организовано сопровождение родителей дошкольников в виде консультирования и педагогического просвещения. С этой целью создавался буклет, отражающий теоретическое обоснование и практические рекомендации родителям по формированию мотивационной готовности. Мы провели родительский всеобуч, на котором рассказали о важности подготовки ни только к чтению и письму, но и готовности принять

новую роль, именно осознать и принять. Были распространены буклеты, а так же представлены в родительском уголке. Стоит отметить, что после окончания всеобща родители подходили, задавали вопросы, интересовались предложенной темой.

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента было разработано и апробировано содержание поэтапной коррекционно-педагогической работы по формированию у дошкольников с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе, а именно: организация совместной деятельности педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах; отбор и реализация игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности, направленных на «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы; обогащение предметно-пространственной среды игровыми материалами и атрибутами школьной тематики; организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Целью контрольного этапа экспериментальной работы было выявление динамики уровня сформированности личностной мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Показатели, а также диагностические задания были использованы те же, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей отношения к обучению в школе и позиции школьника.

Технология реализации: детям предлагается 8 карточек с утверждениями, соответствующими познавательным и социальным мотивам. Затем предлагается «построить лесенку», ответив на вопрос: «Зачем я учусь?».

Оценка результатов: при интерпретации данных обращают внимание на первые четыре ступеньки. Если соотношение познавательных и социальных мотивов равное, это свидетельствует о высоком уровне сформированности учебной мотивации, в остальных случаях о доминировании одного из мотивов.

Количественные результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты исследования по диагностическому заданию 1 на контрольном этапе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	20%	50%	30%
Количество детей	2	5	3

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что на контрольном этапе эксперимента у 50% испытуемых средний уровень сформированности отношения к обучению в школе и позиции школьника. Положительное отношение к обучению в школе сформировано уже у двоих (20%), сократилось количество детей с низким уровнем (30% вместо 60% на констатирующем этапе). Таким образом наблюдается положительная динамика по данному заданию. Дети после формирующего эксперимента справились с заданиями быстрее и точнее.

Диагностическое задание 2 «Оценка сформированности школьной мотивации» (Н.Г. Лусканов).

Цель: выявить уровень сформированности у детей учебной мотивации.

Технология реализации: экспериментатор проводит опрос, состоящий из 10 несложных вопросов, которые позволяют определить уровень развития учебной мотивации.

Оценка результатов: ответы детьми даются в «разброс», поэтому для их интерпретации требуется ключ. При помощи ключа каждому ответу присваивается определенное количество баллов. По сумме набранных баллов формулируется вывод относительно уровня развития у испытуемых учебной мотивации.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 2 на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования по диагностическому заданию 2 на контрольном этапе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	30%	60%	10%
Количество детей	3	6	1

Исходя из полученных в результате диагностики данных, можно говорить о том, что учебная мотивация у дошкольников подготовительной к обучению в школе группы к контрольному эксперименту значительно возросла. Так, у 30% дошкольников высокая мотивация учения, у 60% – средняя и лишь у 10% - низкая. Произошли и качественные изменения, так, например, Марина Б., которая на констатирующем этапе не смогла назвать любимое учебное занятие, проявляла интерес к учебе, а Сергей А. отметил, что заниматься тоже интересно.

Диагностическое задание 3 «Беседы о школе» (Т.А. Нежнова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей представлений о школе.

Технология реализации: методика представляет собой беседу, где испытуемым задаются вопросы, позволяющие оценить отношение к обучению в школе, к позиции школьника.

Результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты исследования по диагностическому заданию 3 на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	20%	70%	10%
Количество детей	2	7	1

Интерпретируя полученные в результате диагностики данные, можно говорить о том, что лишь 1 (10%) ребенок демонстрирует отрицательное отношение к обучению в школе, при этом у него преобладают социальные мотивы перехода к школьному обучению, а также наблюдается личностная значимость данных перемен. Средний уровень диагностирован у 70% детей, что на 20% выше результатов, полученных на констатирующем этапе. При этом Женя К. у которого были диагностированы признаки внешней, поверхностной мотивации, на контрольном этапе в ответах на вопросы диагностического задания сказал, что «учится интересно, чтобы читать и писать». Незначительно, но также возрос и высокий уровень – 20% взамен 10% на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 4 «Внутренней позиции школьника» (Н.И. Гуткина).

Цель: выявить уровень сформированности у детей внутренней позиции школьника.

Технология проведения: детям задаются вопросы, позволяющие определить, хочет ли ребенок идти в школу, любит ли он читать книги и тому подобные вопросы.

Количественные результаты диагностического исследования представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5 на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	40%	50%	10%
Количество детей	4	5	1

Анализируя полученные данные можно говорить о том, что у дошкольников с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента повысился средний уровень принятия новой позиции школьника. Детей со средним уровнем – 50%, с высоким уровнем – 40% и лишь 1 ребенок (10%) с низким уровнем. В целом, качественный анализ результатов свидетельствует об успешности проведенной в рамках данного исследования коррекционно-педагогической работы.

Диагностическое задание 5 «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» (Т.А. Нежнова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей отношения к школьному обучению.

Технология реализации: методика представляет собой беседу. В беседе используются различные школьные ситуации, которые обсуждаются с ребенком.

В результате диагностики по данному заданию были получены данные, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5 на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	20%	40%	40%
Количество детей	2	4	4

Результаты диагностики показали, что у 20% детей высокий уровень, у 40% – средний и у 40% – низкий. Таким образом, у испытуемых наблюдается положительная динамика сформированности отношения к школьному обучению. В частности, Юлия Х. отвечая на вопросы демонстрировала

несформированность представлений о школьной форме поведения, а в результате проведенной коррекционно-педагогической работе смогла на контрольном этапе эксперимента их назвать и описать.

Итак, обобщая результаты всех пяти направлений диагностики можно говорить о динамике уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Результаты представлены в таблице 13 и рисунке 2.

Таблица 13 – Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития (контрольный этап)

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
%%	10%	80%	10%
Количество детей	1	8	1

Исходя из полученных данных на контрольном этапе экспериментальной работы, мотивационная готовность к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем уровне у 80% и на низком уровне у 10%, что указывает на следующую динамику, полученную в ходе констатирующего эксперимента:

– количество детей с задержкой психического развития с низким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению уменьшилось на 30%;

– количество дошкольников с задержкой психического развития со средним уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению увеличилось на 30%.

К сожалению, количество детей с задержкой психического развития с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению не изменилось.

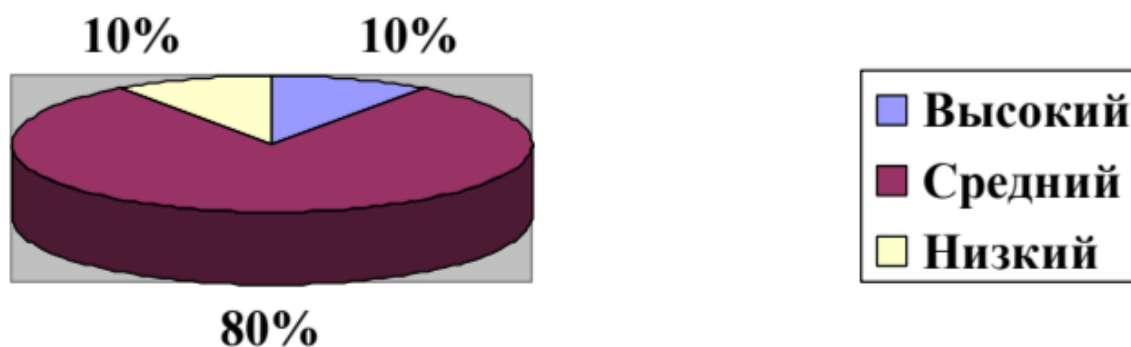


Рисунок 2 - Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (на контрольном этапе эксперимента)

Таким образом, дошкольники с задержкой психического развития хотят ходить в школу, при этом руководствуются ни только социальными, внешними мотивами, а и осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе эксперимента так же повысился.

Положительная динамика показателей уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития свидетельствует о том, что предложенное в рамках исследования содержание коррекционно-педагогической работы оказалось достаточно действенным.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило образовательное учреждение МДОУ «Д/с 125 к.в.» г. Магнитогорска.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены показатели сформированности мотивационной готовности детей

дошкольного возраста с задержкой психического развития к обучению в школе. В соответствии с данными показателями были подобраны диагностические задания, а именно: «Лесенка побуждений» Л.И. Божович, И.К. Марковой, «Оценка сформированности школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Беседа о школе» Т.А. Нежной, «Внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной, «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» Т.А. Нежной.

В результате проведенного констатирующего эксперимента, исходя из полученных данных, мотивационная готовность к обучению в школе у детей с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем – у 60% и на низком – у 40%. Были выявлены у детей, в частности, недостатки, выражающиеся в низком уровне осознанности и принятия новой позиции ученика, преобладанием внешних, социальных мотивов.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Формирующий этап исследования строился на основании данных, полученных на констатирующем этапе, проводилась поэтапно.

На первом, подготовительном этапе реализовывалась совместная деятельность педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», которая сопровождалась предварительно этическими беседами и просмотром мультфильмов на тему школы.

На втором этапе формирующего эксперимента проводилась коррекционно-педагогическая работа по погружению детей в игровой форме в роль ученика школы. Для этого применялись игровые обучающие ситуации мотивационной направленности.

На третьем этапе формирующего эксперимента мы создавали условия для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей с задержкой психического развития. Помимо атрибутов для самостоятельных сюжетно-ролевых игр в предметном пространстве дошкольника, нами были отобраны и предложены в процессе совместной деятельности педагога с детьми в режимных моментах дидактические и подвижные игры.

Для сопровождения коррекционно-педагогической работы по формированию у детей мотивационной готовности к обучению в школе, на четвертом этапе формирующего эксперимента, было организовано сопровождение родителей дошкольников в виде консультирования и педагогического просвещения.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей:

- количество детей с низким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению уменьшилось на 30%;
- количество детей со средним уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению увеличилось на 30%.

К сожалению, количество детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению не изменилось.

Таким образом, дошкольники с задержкой психического развития хотят ходить в школу, при этом руководствуются не только социальными, внешними мотивами, а и осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе эксперимента так же повысился.

Положительная динамика показателей уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе у детей с задержкой психического развития свидетельствует о том, что предложенное в рамках

исследования содержание коррекционно-педагогической работы оказалось достаточно действенным.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников показал, что Личностная мотивация к школьному обучению у дошкольников (мотивационная готовность) — это система мотивов и потребностей ребёнка, проявляющихся в позитивном отношении к школьно-учебной деятельности, особенно к её сторонам, непосредственно связанным с учением. Это одна из главных составляющих психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

Учебная деятельность дошкольников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Некоторые группы мотивов, которые определяют отношение к учению:

- социальные — понимание общественной значимости и необходимости учения, стремление к социальной роли школьника;

- учебно-познавательные — интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

- оценочные — стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение;

- позиционные — интерес к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;

- внешние — не выражающие желания самого ребёнка, например, «Я пойду в школу, потому что так мама сказала»;

- игровые — неадекватно переносятся ребёнком в новую ведущую деятельность — учебную.

Для каждого ребёнка степень выраженности и сочетание мотивов индивидуальны.

На формирование личностной мотивации к школьному обучению у дошкольников влияют, например:

- отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности;

- отношение других детей — возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими;

- индивидуальные особенности ребёнка — его характер, темперамент, способности и склонности.

Задержка психического развития трактуется как специфический вид дизонтогенеза по типу задержанного развития, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка, характеризующееся во временном отставании развития психики в целом или отдельных ее функций, замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Результаты исследований показали, что данная категория аномальных детей, которые испытывают трудности в обучении составляет значительную часть неуспевающих детей - около 50%.

Причины задержки психического развития очень разнообразны:

- минимальные мозговые дисфункции. Наличие лёгкого нарушения работы головного мозга вследствие следующих фактор риска: поздний возраст матери и крупный плод, хронические заболевания;
- органическое поражение центральной нервной системы;
- социальные факторы: ограниченное эмоциональное общение с родителями или педагогическая запущенность;
- стрессовый психотравмирующий фактор: неадекватное воспитание в семье или долгое пребывание ребёнка в круглосуточных яслях и изолированность семьи от ближайшего окружения;
- соматический фактор: аллергическое состояние, инфекции, порок сердца.

Задержка психического развития у детей - это сложное нарушение, характеризующее у разных детей разными компонентами их психологической, психической и физической деятельности.

Готовность к обучению в школе предполагает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, способности к принятию социальной позиции школьника, к произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, недостаточное развитие которой рассматривается в качестве одной из основных причин трудностей, возникающих в процессе школьного обучения.

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте наряду с более незрелыми психическими функциями имеется фонд сохранных психических функций, на который возможно опереться при планировании коррекционных мероприятий.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие детей: умственное, физическое, нравственное, эстетическое. Содержание воспитания и обучения должно способствующего активизации познавательной

деятельности детей с ЗПР, укреплению их физического и психоневрологического здоровья, коррекции негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, что, в конечном счете, обеспечивает полноценную подготовку детей к школе.

В дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного вида для детей с задержкой психического развития вся коррекционная работа ведется в трех направлениях: диагностико-консультативная, лечебно-оздоровительная и коррекционно-развивающая. Опытнo-экспериментальной базой исследования выступило образовательное учреждение МДОУ «Д/с 125 к.в.» г. Магнитогорска.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены показатели сформированности мотивационной готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития к обучению в школе. В соответствии с данными показателями были подобраны диагностические задания, а именно: «Лесенка побуждений» Л.И. Божович, И.К. Марковой, «Оценка сформированности школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Беседа о школе» Т.А. Нежновой, «Внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной, «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» Т.А. Нежновой.

В результате проведенного констатирующего эксперимента, исходя из полученных данных, мотивационная готовность к обучению в школе у детей с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем – у 60% и на низком – у 40%. Были выявлены у детей, в частности, недостатки, выражающиеся в низком уровне осознанности и принятия новой позиции ученика, преобладанием внешних, социальных мотивов.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию у детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Формирующий этап исследования строился на основании данных, полученных на констатирующем этапе, проводилась поэтапно.

На первом, подготовительном этапе реализовывалась совместная деятельность педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», которая сопровождалась предварительно этическими беседами и просмотром мультфильмов на тему школы.

На втором этапе формирующего эксперимента проводилась коррекционно-педагогическая работа по погружению детей в игровую форму в роль ученика школы. Для этого применялись игровые обучающие ситуации мотивационной направленности.

На третьем этапе формирующего эксперимента мы создавали условия для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей с задержкой психического развития. Помимо атрибутов для самостоятельных сюжетно-ролевых игр в предметном пространстве дошкольника, нами были отобраны и предложены в процессе совместной деятельности педагога с детьми в режимных моментах дидактические и подвижные игры.

Для сопровождения коррекционно-педагогической работы по формированию у детей мотивационной готовности к обучению в школе, на четвертом этапе формирующего эксперимента, было организовано сопровождение родителей дошкольников в виде консультирования и педагогического просвещения.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей:

- количество детей с низким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению уменьшилось на 30%;
- количество детей со средним уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению увеличилось на 30%.

К сожалению, количество детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению не изменилось.

Таким образом, дошкольники с задержкой психического развития хотят ходить в школу, при этом руководствуются ни только социальными, внешними мотивами, а и осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе эксперимента так же повысился.

Положительная динамика показателей уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе у детей с задержкой психического развития свидетельствует о том, что предложенное в рамках исследования содержание коррекционно-педагогической работы оказалось достаточно действенным.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, В.А. Психология личности [Текст] : учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2018. – 89 с.
2. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. – М.: Просвещение, 2018.
3. Айсмонкас, Б.Б. Педагогическая психология [Текст]: схемы и таблицы / Б.Б. Айсмонкас. – Москва : Владос-Пресс, 2016. – 207 с.

4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Лоботова, С. Т. Шанина и др.; Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
5. Александрова, Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Н.А. Александрова. – 2021. – 258 с.
6. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2016.– 164с.
7. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 2016.– 158 с.
8. Ахмадуллин, Ш. Т. Фитнес для мозга. Блокнот-тренажер для детей 6-7 лет [Текст] / Ш. Т. Ахмадуллин. – М.: Филипок и К, 2021. – 131 с.
9. Божович, Л. И. О мотивации учения [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Воронеж, 2015. – 352 с.
- 10.Борисова, О. И. Исследование мотивационной сферы детей [Текст] // Педагогика. – 1992. – 363 с.
- 11.Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – Москва : АКАДЕМІА, 2020. – 456 с.
- 12.Васильева Н.В. Понятие о психологической готовности к обучению в школе / Н.В. Васильева // Школьный логопед - 2023. № 4. С. 73–77.
- 13.Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Академия, 2017. – 182с.
- 14.Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] : Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва : «Книжный дом «Университет», 2017. – 332 с.
- 15.Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] . Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо при участии издательства Юрайт, 2014. – 314 с.

16. Головкин Е. А. Изучение мотивационной готовности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к обучению в школе / Е.А. Головкин // Наука, техника и образование. - 2024. № 12 (18). С. 175–178.
17. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы [Текст] / Н.Г. Гочошвили // Вестник науки и образования. – 2023. – №12-1 (66).
18. Грабал, В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности [Текст] / В.В. Грабал. – Москва : Просвещение, 2019. – 196 с.
19. Гуревич, П.С. Психология личности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2022.– 559с.
20. Давыдов, В.В. Учебная деятельность [Текст]: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Издательский Центр «Академия», 2017. – 480 с.
21. Дульнев, Г.М. Труд, как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. – М., 1958.
22. Дробинская, Н.Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей. [Текст] / Н.Ю. Дробинская. – М.: Школа – Пресс, 2011.– 197с.
23. Дьяченко, М.И. Практическая психология [Текст]. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Москва : Флинта, 2016. – 414 с.
24. Еникеев М.М. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Флинта, 2010. – 558 с.
25. Занюк, К. Психология мотивации [Текст] / К. Занюк. – Киев : Ника–Центр, 2018. – 247 с.
26. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.: НПО "Образование", 1995. – 400 с.
27. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2023. – №1 – С.49-56.

- 28.Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 264 с.
- 29.Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 487 с.
- 30.Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников [Текст] / Л.П. Кичатинов. – Москва : АСТ, 2020. – 122 с.
- 31.Князева, Т.Н. Опыт специализированной психолого-педагогической помощи с проблемным развитием в условиях учебной деятельности [Текст] / Т.Н. Князева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 59-3.
- 32.Кондратьева, М.В. Мотивация достижения и успеха в структуре личности в современной психологии [Текст] / М.В. Кондратьева. – Москва : АСТ, 2018. – 294 с.
- 33.Корнилова, Т В. Введение в психологический эксперимент [Текст] / Т.В. Корнилова. – М: Изд-во МГУ, 2015. – 256 с.
- 34.Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования [Текст] / Т.С. Комарова. – М., 2012. – 158 с.
- 35.Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Под ред. Кумарина Г.Ф. – М.: Изд. Центр «Академия», 2009.– 462 с.
- 36.Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 144 с.
- 37.Кулагина, Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва : Перспектива, 2019. – 206 с.
- 38.Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст]: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 464 с.

39. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 386 с.
40. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Медицина, 2011. – 452 с.
41. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] : Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
42. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.
43. Лусканова, Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Школьный психолог, 2023. – № 9. С. 8–9.
44. Маллер, А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
45. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – Москва : Академия, 2016. – 274 с.
46. Мешков, Н.И. Проблема мотивации в психологической науке [Текст] / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – № 4 (20). – С. 50-54.
47. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 2024. – № 6. – С.13-24.
48. Мотивация учения: основы организации образовательной организацией психолого-педагогического просвещения родителей [Текст] : учебно-методическое пособие / Б.Б. Раимбаев, Ю.Г. Маковецкая, под ред. А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 56 с.
49. Немов, Р.С. Психология [Текст] : В 3 т. – Т. 1. / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 606 с.

- 50.Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Текст] / Т.Г. Неретина. – Москва : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2018. – 486с.
- 51.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студентов ВУЗов / под. ред. Б.П. Пузанова.– Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 320 с.
- 52.Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», 1996. – 135 с.
- 53.Основы психологии [Текст] : Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 426 с.
- 54.Основы специальной психологии [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 480 с.
- 55.Панфилова, М.А. Игротерапия общения [Текст] / М.А. Панфилова. – М.: ИНТОР, 2017.– 228 с.
- 56.Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2023. – № 1. – С. 12–19.
- 57.Поляков, Ю.Ф. Исследование нарушений психических (познавательных) процессов [Текст] / Ю.Ф. Поляков. – М.: Педагогика, 2017. – 276 с.
- 58.Пинский, Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития уч-ся вспомог. школы. – М. :Педагогика, 1985. – 128 с.
- 59.Психология [Текст] : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 447 с.
- 60.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2013. – 628с.

61. Рудь, Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методич. пособие [Текст] / Н.Н. Рудь. – Москва: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2019. – 28 с.
62. Руководство для учителя, Второй (основной) уровень / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», - www.cpm.kz. 2012. – 290 с.
63. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.И. Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия». 2018. – 192с.
64. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности [Текст] / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 2024. – № 6. – С. 59-74.
65. Строганова, Л.В. Поощрение и самооценка младшего школьника [Текст] / Л.В. Строганова. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 116 с.
66. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2016. – 519 с.
67. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость [Текст] : Учеб. пособие / О.В. Хухлаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
68. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст].
69. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2015. – 349 с.
70. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва : АСАДЕМІА, 2021. – 360 с.
71. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук.– Минск : «Современное слово», 2024. – 531с.
72. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника [Текст] / О.А. Яшнова. – М.: Академический Проект, 2023. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей, участвующих в эксперименте

Имя Ф. ребенка	Возраст	Диагноз
1. Иван Д.	6,8	ЗПР 7.2
2. Марина К.	6,7	ЗПР 7.1
3. Алексей Е.	6,6	ЗПР 7.2
4. Макар Н.	6,9	ЗПР 7.2
5. Катя Ч.	7,1	ЗПР 7.1
6. Анфиса Г.	7,2	ЗПР 7.2
7. Женя К.	6,8	ЗПР 7.2
8. Ярослав Т.	7,1	ЗПР 7.1
9. Вера Т.	6,6	ЗПР 7.2
10. Дмитрий У.	6,9	ЗПР 7.2

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты констатирующего эксперимента

Имя Ф. ребенка	Диагностическое задание					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Иван Д.	2	2	2	2	2	10	Средний
2. Марина К.	2	2	2	2	1	9	Низкий
3. Алексей Е.	2	1	1	1	1	6	Низкий
4. Макар Н.	3	2	3	2	2	12	Средний
5. Катя Ч.	3	2	3	2	2	12	Средний
6. Анфиса Г.	3	3	3	2	2	13	Средний
7. Женя К.	2	1	2	1	1	7	Низкий
8. Ярослав Т.	2	1	1	1	1	6	Низкий
9. Вера Т.	2	1	2	1	2	8	Низкий
10. Дмитрий У.	1	1	1	1	1	5	Низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Информационный буклет для родителей

Что такое мотивация?

В педагогическом словаре понятие «мотивация» трактуется как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание и направление деятельности. Под учебной мотивацией в словаре педагогической психологии понимается разновидность мотивации, относящаяся к мотивам и целям, позволяющим осуществлять учебную деятельность



Что такое

«кризис 7 лет»?

«Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом. К этому времени происходят резкие изменения на физиологическом уровне: быстрый рост, ломка координации движений, появление первых постоянных зубов. Однако главные перемены происходят в поведении ребёнка.

Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривлянье, демонстративные формы поведения.

Ребёнок становится трудновоспитуемым, перестаёт следовать привычным нормам поведения».

Как повысить уровень мотивации?



Для того чтобы повысить мотивацию к школьному обучению, создавайте ситуацию успеха для ребёнка: чаще хвалите, интересуйтесь его эмоциями и переживаниями, проводите беседы о школе, играйте в школу.

Игры для занятий дома

«Собери портфель в школу»

Предложите ребёнку назвать предметы, которые он возьмёт с собой в школу. Не ругайте его, если он допустит ошибку.

«Перемена по местам»

Определите место для ребёнка, которое будет для него партой в классе. Ребёнок садится за парту, по команде «перемена» встаёт из-за неё и перемещается по комнате. По команде «по местам» должен быстро занять своё место



«Быть готовым к обучению в школе уже сегодня - не значит уметь читать, считать и писать. Быть готовым к обучению в школе - значит быть готовым всему этому научиться».

«Логические пары»

Попросите ребёнка называть слова, относящиеся к одной группе, например: пенал-ручки- карандаши

Результаты контрольного эксперимента

Имя Ф. ребенка	Диагностические задания					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Иван Д.	3	3	3	2	2	13	Средний
2. Марина К.	2	2	3	2	2	11	Средний
3. Алексей Е.	2	2	1	1	2	8	Низкий
4. Макар Н.	3	2	3	2	3	13	Средний
5. Катя Ч.	3	2	3	2	3	13	Средний
6. Анфиса Г.	3	3	3	2	3	14	Высокий
7. Женя К.	2	1	2	1	2	8	Низкий
8. Ярослав Т.	2	1	2	1	1	7	Низкий
9. Вера Т.	2	2	3	1	2	10	Средний
10. Дмитрий У.	1	1	2	1	1	6	Низкий