



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с  
задержкой психического развития по подготовке к школьному  
обучению в процессе психолого-педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

84,35 % авторского текста  
Работа рекалл к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 18 » 10 2023 г. к.п.н. и 2  
зав. Кафедрой СППиПМ,  
к.п.н., доцент

Л.А. Дружнина

Выполнила:

Студентка группы: ЗФ-306-188-2-1  
Палашкевич Светлана Павловна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск, 2024

## Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования .....	9
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в научной литературе.....	9
1.2 Понятие «подготовка к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе .....	14
1.3 Формирование готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.....	22
Выводы по 1 главе .....	43
Глава 2. Характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	45
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	45
2.2 Особенности готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к школьному обучению.....	57
2.3 Обзор коррекционных методик готовности старших дошкольников с задержкой психического развития по подготовке к школьному обучению.....	64
Выводы по 2 главе.....	72
Глава 3. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению.....	74

3.1 Методики изучения готовности старших дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению.....	74
3.2 Состояние готовности к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития.....	87
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы.....	92
3.4 Анализ экспериментальной работы.....	119
Выводы по 3 главе.....	122
Заключение.....	124
Список использованных источников.....	126
Приложения.....	135

## Введение

Актуальность темы нашего исследования определяется тем, что подготовка детей с задержкой психического развития к школьному обучению, которое включает в себя всестороннее развитие и воспитание ребёнка, является важнейшей задачей как для семьи, так и для дошкольных образовательных учреждений. Подготовка детей к школьному обучению остается актуальной проблемой дошкольного образования из-за необходимости обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении ребенка в первый класс, независимо от социального уровня семьи, места жительства, здоровья ребёнка, этнической принадлежности и т. п. Становлению компетентностей дошкольника в разных видах деятельности способствует подход к учебно-воспитательной деятельности, основанный на применении инновационных образовательных программ и технологий, новых моделей, форм организации начальной ступени непрерывного образования.

Интерес ученых к проблемам возрастного развития на протяжении последних десятилетий не ослабевает. Теоретические разработки данной проблемы отражены в работах таких ученых, как Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Н. Е. Вераксы, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина, и многих других отечественных педагогов и психологов. В зарубежной психологии этими вопросами также уделяется немало внимания, и это отражено в работах таких авторов как Я. Йирасек, А. Керн, Д. Крайг, Н. Ньюкомб. Зарубежные авторы придерживаются мнения, что школьная зрелость определяется индивидуальными особенностями процессов созревания врождённых задатков ребёнка и не зависит от социальных условий жизни и воспитания.

По мнению ученых, о готовности к усвоению школьной программы свидетельствуют не сами по себе знания и навыки, а уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка.

Общего положительного отношения к школе и к обучению достаточно для того, чтобы обеспечить устойчивую успешную учебу. Познавательные интересы складываются у ребенка постепенно, в течение длительного времени, они не могут возникнуть сразу при поступлении в школу.

Исследования ученых Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Н. Е. Вераксы, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина показывают, что наибольшие трудности в начальной школе испытывали не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, решать задачи, прямо несвязанные с какой-либо интересующей ребенка игровой или жизненной ситуацией. Уровень развития познавательной деятельности, который может достичь ребенок к концу дошкольного возраста и который достаточен для успешного обучения в начальной школе, включает в себя определенные качества восприятия и мышления ребенка.

У современных детей все чаще появляются трудности с мотивацией обучения, они не хотят ходить в школу, не усваивают программу и не справляются со своим собственным поведением. При поступлении в школу в жизни ребенка происходит большое количество изменений. Они заключаются в новой системе требований, которые предъявляют к ребенку. Эта проблема становится острой в связи с необходимостью выполнять требования ФГОС НОО [63].

Несмотря на многочисленные исследования проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе, мы считаем, что на сегодняшний день актуальной является коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по подготовке к школьному обучению в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и экспериментально доказать эффективность содержания коррекционной работы по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: эффективность коррекционной работы по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет выше, если в работе дефектолога будет применено специально отобранное содержание для проведения коррекционной работы.

В соответствии с настоящей целью и выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогическую и специальную коррекционную литературу по проблеме исследования.

2) Выявить особенности развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе подготовки к школьному обучению.

3) Отобрать содержание коррекционной работы по подготовке к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития и экспериментально проверить его эффективность в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение и систематизация материала), наблюдение за работой детей на

занятиях, упражнения, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), математическая обработка результатов эксперимента.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- положения о системном подходе к организации психической деятельности человека (Б. Г. Ананьев, А. П. Анохин, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов);

- теории компенсации нарушенных функций (Л. С. Выготский, М. И. Земцова, А. Р. Лурия, Л. И. Солнцева);

- уровневая теория организации движений Н. А. Бернштейна, теория деятельности и ее роль в развитии личности (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

- основные положения системного подхода к коррекционной работе (О. Л. Алексеев, М. И. Земцова, В. В. Коркунов, Л. И. Плаксина, Б. К. Тупоногов);

- основные положения индивидуального и дифференцированного подходов к обучению и организации коррекционной работы (С. Г. Шевченко, Е. С. Дунаевой, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной, С. Д. Забрамной, М. М. Семаго и Н. Я. Семаго).

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что в работе проанализированы литературные источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме исследования, уточнены понятия «психолого-педагогическое сопровождение», «подготовка к школьному обучению».

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных в ходе эксперимента результатов (рабочей тетради) в практике работы учителя-дефектолога, взаимодействия с родителями детей, у которых обнаружили трудности в подготовке к школьному обучению.

База исследования: Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска» дошкольного отделения. На всех этапах исследования было задействовано 5 детей, 5-7 лет, у которых по данным заключения психолого-медико-педагогической комиссии выявлена задержка психического развития.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Понятие «сопровождение» возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к развитию личности ребенка. В истории педагогики основным положением в оказании индивидуальной помощи ребенку является принцип природосообразности воспитания (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци). Позднее идея педагогической помощи ребенку в ходе воспитания в большей степени отражалась в исследованиях К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Каптерева и др.

«Сопровождение», как понятие, берет своё начало из трудов М. Р. Битяновой и Е. И. Казаковой и характеризуется как «новая образовательная технология». Основой, по мнению Е. И. Казаковой, для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентационный подход. В то же время, важнейшее положение заключается в приоритете опоры на внутренний потенциал развития самого субъекта. Под «сопровождением» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Е. И. Казакова под субъектом развития понимает развивающегося человека и развивающуюся систему в целом. В качестве ситуации жизненного выбора в данной системе выступают конкретные проблемные ситуации, во время решения которых сам субъект определяет для себя путь развития. Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса психолого-педагогического сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста

взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [24].

С точки зрения М. Р. Битяновой, понятие «сопровождение» стоит характеризовать как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия». По определению автора, сопровождение - это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка [7].

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают:

- 1) гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- 2) теория педагогической поддержки (О. С. Газман);
- 3) личностно-ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, К. Роджерс, И. С. Якиманская);
- 4) положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук).

Специфику понятия «сопровождение» более точно и полно можно проследить в процессе сопоставления его со сходными понятиями. К более сходным и близким понятиям относится понятие «педагогическая поддержка», закрепившееся как в отечественном, так и в зарубежном образовании на рубеже XX – XXI вв. Этому способствовали такие факторы, как целенаправленная разработка идей педагогики о поддержке, создание целостной концепции сопровождения и поддержки, широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности. Стоит отметить, что, с точки зрения О. С. Газмана, который активно занимался проблемами теории и практики

педагогической поддержки, наряду с воспитанием и обучением педагогическая поддержка детей в образовании относится к одной из форм деятельности образовательного учреждения. Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», наиболее полно отвечающего гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, обозначенным в работах Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, К. Роджерса, И. С. Якиманской и др.

Несмотря на то, что в педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, все исследователи сходятся в том, что реализация психолого- педагогического сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой познавательной активности, а также его готовности к освоению социального опыта, раскрытию внутреннего потенциала, стремлению к личностному росту и самосовершенствованию.

В психологическом словаре «социально-психологическое сопровождение» трактуется как целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, которые попадают в поле деятельности конкретного практического психолога или психологической службы [49].

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л. В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности сопровождаемого, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении.

По утверждению Э. М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология, создаваемая для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или их предупреждения в условиях

образовательного процесса [3]. Идею сопровождения автор сближает с идеей поддержки. Также она отмечает, что технологии психолого-педагогического сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение ребенка, диагностировать уровни его психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Л. Г. Субботина рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми заинтересованными субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях психолого-педагогического взаимодействия [60].

Автор считает, что одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются такие задачи, как психолого-педагогическая диагностика ребенка, его адаптированность и самочувствие в коллективе, интеллектуальное и личностное развитие, создание благоприятных психолого-педагогических условий для благополучного развития личности ребенка, индивидуальное консультирование участников образовательного процесса для решения возникающих трудностей, а также повышение психологической компетентности родителей и педагогов.

По мнению Л. Г. Субботиной, психолого-педагогическое сопровождение ориентировано на те личностные достижения ребенка, которые реально у него присутствуют. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования личностно значимого выбора. Теоретическая идея необходимости помощи

ребенку в ситуации развития нашла свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического медико-социального сопровождения детей. Чаще всего центрами сопровождения называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениям и связаны с последними только договорами о сотрудничестве. Службы сопровождения – это структурные подразделения воспитательно-образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, термин «сопровождение» еще не получил устойчивого определения. Также нет четкого определения форм и видов сопровождения. Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой. Она выделила несколько источников создания отечественной системы психолого-педагогического сопровождения:

- 1) опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- 2) опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т.д.);
- 3) многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии, разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающие развитие образовательных учреждений;
- 4) исследования различных вузовских научных центров;

5) реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития обучающихся (в Европе много лет развивается система сопровождения обучающихся, согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства», в США и других странах);

б) опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, специальных педагогов и психологов, социальных педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение - совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Таким образом, в результате анализа литературы мы определили понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Мы понимаем сопровождение как движение с ребенком по его индивидуальной траектории развития. Это понятие рассматривается нами как метод, который обеспечивает создание условий, обуславливающих эффективную поддержку ребенка в реализации индивидуальных способностей и интересов, а также как процесс, состоящий из этапов, последовательное прохождение которых необходимо для полноценного развития каждого ребенка.

Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности педагога, направленного на решение определенных проблем в развитии ребенка, создание социально-психологических условий для его успешного воспитания, обучения и развития на каждом возрастном этапе.

1.2 Понятие «подготовка к школьному обучению» в психолого-педагогической литературе

Одним из важных этапов жизни ребёнка дошкольного возраста является поступление в школу, так как в данный период происходит резкая смена социальной ситуации, условий его жизни, ведущего вида деятельности, требований к личности. Проблема подготовки ребёнка к школьному обучению в обществе возникла достаточно давно. Ещё Аристотель в IV в. до н.э. придавал важное значение воспитанию, допуская домашнее воспитание и предварительное обучение ребёнка с 5 до 7 лет под руководством отца. Воспитание греческий философ предлагал начинать с «заботы о теле», потом «заботы о духе», так, на его взгляд, гимнастика приведет организм ребёнка к готовности для трудного процесса усвоения знаний. То есть уже в те времена придавалось важное значение подготовке к обучению [9].

Отечественные исследователи выделяют различные подходы к проблеме готовности к школьному обучению. В 1948 году А. Н. Леонтьев предложил понятие «психологическая готовность», одним из компонентов которой указал «развитие у детей способности управления собственным поведением» [37].

Н. И. Гуткина видит центральным новообразованием в психике ребенка, определяющим успешность школьного обучения, произвольность поведения.

Д. Б. Эльконин предполагал, что готовность к школе включает в себя как оценку новообразований прошедшего возрастного периода, так и начальные формы деятельности последующего периода. Поэтому в качестве основных компонентов готовности к школьному обучению Д. Б. Эльконин выделяет «сформированность игровой деятельности и зачатки учебных новообразований» [74].

Исследования практиков предполагают, что предпосылкой психической готовности к школьному обучению является способность ребенка выполнять разнообразные задания под руководством взрослого. Помимо этого, школьная готовность означает мотивационную,

социальную, физическую и умственную готовность ребенка к переходу от ведущей игровой деятельности к произвольной деятельности более высокого уровня.

У детей старшего дошкольного возраста также повышается познавательный интерес к решению задач, а в качестве показателя социального развития выступает появление волевого поведения. Но учебная мотивация детей с задержкой психического развития отличается значительной неустойчивостью.

Подготовка детей к обучению в школе – это одна из главных современных психолого-педагогических проблем дошкольного образования. Начало обучения в школе – важный этап в жизни каждого ребенка. Подготовка к школе в настоящее время требует больших усилий. [5].

В период от рождения до поступления в школу ребенок является объектом дошкольной педагогики. Данный отрезок жизни человека можно разделить на два больших периода: ранний и дошкольный. Ранний возраст можно разделить на семь этапов, а дошкольный – на четыре. Это разделение связано с психофизиологическим ростом и развитием детей. Образовательные стандарты постоянно меняются. С каждым годом ужесточаются требования к будущим первоклассникам. В настоящее время считается, что ребенок, придя в первый класс уже должен уметь читать и писать. Первokлассник начинает осваивать новые виды деятельности, у него меняется образ жизни: появляются новые правила, права и обязанности.

Первые семь лет жизни ребенка весьма стремительны и разнообразны, поэтому нужно выделить важные этапы и границы развития. В настоящее время в науке выделяют несколько разных подходов к возрастной периодизации.

П. П. Блонский положил в основу периодизации этапы смены зубов. Он считал, что появление и смена зубов не только показывает физический

рост, но также связаны с умственным развитием и процессом социализации.

Л. С. Выготский писал, что «только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастaми».

Д. Б. Эльконин связывал периодизацию со сменой ведущего вида детской деятельности. Данная теория опирается на предыдущую. Виды деятельности, которые постепенно сменяют друг друга обеспечивают полноценность развития [74].

В настоящее время существует масса проблем, почему ребенок не готов к школе: страхи ребенка, чрезмерная возбудимость, излишние переживания родителей, разрушение семьи, дефицит внимания со стороны взрослых членов семьи. Часто современные родители отдают своего ребенка на многочисленные бессистемные занятия, курсы английского языка, математики, русского и чтения. Все это делается из лучших побуждений, но не каждый ребенок способен усвоить столько информации сразу. Причем, чаще всего это делается это за год до школы. А в период с 1 года до 6 лет ребенка не развивают даже дома. У родителей часто не хватает времени, чтобы поговорить вечером с малышом и поиграть в настольные игры, сложить картину из пазлов, пособирать мозаику, спросить и рассказать сказку или историю ребенку [12].

Л. С. Выготский говорил, что деятельность ребенка – детская и она должна быть устроена так, чтобы он был источником этой деятельности.

А. В. Запорожец много лет назад писал об этом: «Если тянуть ребенка за уши, то уши станут большими, а ребенок останется маленьким». Научно доказано, что насильно ребенка нельзя подготовить к школе [31].

Интеллектуальное развитие – это последняя составляющая готовности к школе. Когда родителям предлагают услуги по подготовке к

школе, то конечно же говорят как это важно. Поэтому со стороны родителей есть спрос на развитие интеллектуальных способностей своих детей. Родители переживают, что их ребенок не пройдет конкурс в ту школу, в которую они хотят. В некоторых образовательных учреждениях действительно можно столкнуться с отбором детей, т.е. проверкой их интеллектуальных способностей. Но опытные психологи и педагоги с лёгкостью отличат интеллектуально одаренного ребенка от натасканного ребенка перед школой. Школа будет интересоваться интеллектуальными способностями ребенка для того, чтобы определить его возможности освоить программу. Если есть вступительные испытания, то с их помощью педагоги обычно пытаются отсеять тех детей, которые могут не справиться с программой школы.

Н. И. Гуткина считала, что психологическая готовность представляет собой нужный и достаточный уровень психического развития ребенка для того, чтобы он смог освоить программу в условиях обучения, находясь в группе ровесников [49]. Определяя структуру психологической готовности к обучению в школе, российские психологи исходят из того, что это многокомпонентное образование.

Л. И. Божович выделяет следующие параметры психологического развития, которые существенно влияют на успешность обучения: мотивационное развитие, которое включает познавательные и социальные мотивы обучения, развитая интеллектуальная сфера. Она отмечала, что психологическая готовность к обучению в школе складывается из уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности.

Интеллектуальный уровень развития ребёнка дошкольного возраста можно определить при простой беседе. Педагог будет оценивать общие знания о мире. Стандартный опрос включает в себя начальные математические представления, ориентацию во времени и пространстве, уровень знакомства со звуками и буквами. Так же будет оценивать логику

и речь. Один из основных показателей интеллектуального развития – выраженное желание ребенка познавать мир. В психологии эта потребность так и называется познавательная. Интеллектуальная готовность включает в себя приобретение дошкольником запаса знаний, принципов, закономерностей. Ребенок этого возраста должен уметь сравнивать, выделять, рассуждать, делать выводы. Чем больше у ребенка возможностей реализовать свою природную любознательность, тем выше шансы, что он перерастет в целенаправленное желание познавать мир.

Безусловно, неосознанная активность дошкольника доставляет родителям много хлопот, требует от них терпения. Да и просто времени для сопровождения ребенка в его открытиях. С другой стороны, без прохождения этого этапа сложно надеяться на школьную зрелость [5]. Роль родителей в подготовке детей к школьному процессу обучения очень большая. Они являются для ребенка не только родителями, но еще и воспитателями, и учителями. Как показывает практика, дети, которые не ходили в детский сад, имеют пониженный уровень готовности к школе, если сравнивать их с детьми, которые посещали детский сад. Это связано с тем, что не все родители в домашних условиях имеют возможность построить учебно-воспитательный процесс правильно. В детском саду дети получают всестороннее воспитание (умственное, физическое, эстетическое, нравственное), а также с детьми проводятся специальные занятия по формированию готовности к школе.

Существует такое понятие как «школьная зрелость». Под ним понимают уровень развития ребенка, который позволяет ему учиться без ущерба для здоровья. «Школьная зрелость» часто определяется частичным отставанием в развитии, прежде всего это касается психологического состояния. Успешно справляться с учебной нагрузкой в школе ребенок может лишь тогда, когда он обладает способностью анализировать и синтезировать полученную информацию, может воспринимать речь. Развитие речи имеет существенное значение для успешного освоения

школьной программы. Ребенок должен уметь сохранять рабочую позу на некоторое время, при этом у него должна снижаться двигательная активность [33].

Для ребенка переход в школу является переломным моментом, значимым для него это является в социально-психологическом статусе. Проблема готовности к школе рассматривалась не только у нас, но и за рубежом. Определенного понятия у зарубежных психологов нет. А. Анастаси считает, что школьная зрелость – это овладение знаниями, умениями, навыками и другими характеристиками поведения, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программы [9].

Кризис семи лет - это еще одна проблема, с которой могут столкнуться ребенок и родитель. В этом возрасте ребенок начинает сравнивать себя с другими, начинает оценивать свои возможности, ищет авторитет, начинает ябедничать на своих приятелей, пытаясь подняться в глазах взрослых. Ребенок кардинально меняется. Он утрачивает интерес к игрушкам, которые ему до этого так нравились. Ребенок начинает тянуться к старшим ребятам, начинает ругаться и спорить с родителями.

Данный кризис очень похож на кризис 3-летнего возраста. Самосознание ребёнка меняется и происходит переоценка ценностей. Происходит изменение эмоциональной сферы, идет подготовка личностного развития. В этот период возможны вспышки гнева, раздражительности, рассеянности, наигранность поведения, вертлявость и неусидчивость. Родителям в этот период нужно вести себя очень корректно, терпеливо. Ребенку нужно все объяснять, т.к. малышу становится все интересно и ему необходимо получать ответы на свои вопросы. Также родителям нужно научиться слушать своего малыша. Это поможет при формировании самооценки и поможет избежать боязни выступлений перед публикой. Нужно именно советовать ребенку, а не ставить перед фактом.

В этом возрасте ребенку важно, чтобы его слушали и прислушивались к нему. Важно помнить, что ребенок хоть и пошел в школу, но он не стал полностью самостоятельным, поэтому ему нужно помогать. Часто воспитатели говорят, что ребенок, которому уже исполнилось 7 лет, не готов к школе. Родители начинают вставать в позу и не обращая внимания на советы педагогов отправляют свое чадо в первый класс.

В этой ситуации нужно прислушаться к педагогу и оставить еще на год ребенка в детском саду, ничего страшного в этом нет, до возраста восьми лет можно ждать спокойно. Если ребенку исполнилось 7 лет и есть задержка, то нужно определить причину. Выстроить систему занятий с помощью уже обозначенного круга специалистов. Это следует сделать для того, чтобы через год у ребенка не возникло проблем [14].

Интерес ученых к проблемам возрастного развития в последние десятилетия не ослабевает. Теоретические разработки данной проблемы отражены в работах Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Н. Е. Вераксы, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина, и многих других отечественные педагогов и психологов.

В зарубежной психологии этим вопросами также уделяется немало внимания, и это отражено в работах таких авторов как Я. Йирасек, А. Керн, Д. Крайг, Н. Ньюкомб. Многие зарубежные авторы придерживаются мнения о том, что школьная зрелость определяется индивидуальными особенностями процессов созревания врождённых задатков ребёнка и не зависит от социальных условий жизни и воспитания. Американский автор У. Бронфенбреннер против этого мнения и, основываясь на экспериментальных исследованиях, заметил важность деятельности ребёнка, межличностных отношений, в которых участвует ребёнок, а также его социальной роли.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования предусматривает «портрет» выпускника ДООУ, а

следовательно, и будущего первоклассника. По рекомендациям ФГОС ДООУ таким должен быть старший дошкольник, который готов к учебе в школе:

1. Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками;
2. Любознательный, активный, стремится узнавать новое;
3. Эмоционально отзывчивый;
4. Овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми, и сверстниками;
5. Способный управлять своим поведением;
6. Способный планировать свои действия, направленные на достижение своей цели;
7. Способный решать интеллектуальные задачи;
8. Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;
9. Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности [65].

Список требований к будущим первоклассникам достаточно велик. Родителям нужно понять, что знания и навыки, которые ребенок приобрел в дошкольном возрасте – это еще не залог успеха в обучении в школе. Психологическая готовность ребенка к обучению и желание получать новые знания – это главный залог успеха. Все составляющие психолого-педагогической готовности к обучению в школе достигают определенного уровня сформированности у дошкольников и продолжают развиваться при обучении в школе.

Таким образом, подготовка детей к школьному обучению является комплексно – всесторонней, затрагивая различные стороны жизни ребенка.

1.3. Формирование готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста

Для успешного обучения в школе необходимо формирование многих компонентов готовности к школьному обучению, таких как: общая и мелкая моторика рук; ориентировка в пространстве; координация движений; звуко-буквенный анализ; представления об окружающем мире.

Поэтому необходимо создать подходящие условия для развития психики, соответствующие возрастным особенностям ребенка.

Исследования в формировании мелкой моторики и зрительно-двигательной координации у воспитанников дошкольного возраста раскрывается в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Учёные, которые изучали взаимосвязи развития руки и мозга – И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов), исследователь детской речи – М. М. Кольцова, педагоги: М. Монтессори, В. А. Сухомлинский, Ю. А. Соколова.

Формированием мелкой моторики и подготовкой руки к письму занимались Т. В. Фадеева, С. В. Черных, А. В. Мельникова, З. И. Богатеева и другие; анализом графических умений детей Д. Элстон, Д. Тейлор и другие.

В. М. Бехтерев отмечал, что движения рук и интеллект тесно взаимосвязаны. Если развивать двигательную сторону моторики руки, то, параллельно будет развиваться головной мозг [49].

Л. С. Выготский «полагал, что, при более-менее независимой, свободной от высших умственных процессов и тренируемая моторная область дает существенный потенциал для возмещения умственного недостатка» [14]. Мелкая моторика считается частью общей моторики ребенка и улучшенного двигательного стереотипа общего комплекса двигательной функции организма ребенка.

Моторика выражается в последовательности движений, которая нужна для выполнения какой-либо определенной задачи, двигательной активности организма или отдельных его органов. Общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы

крупных мышц тела. Мелкая моторика определяется тонкими движениями кистей пальцев рук, необходима для многих действий человека, которые вырабатывались в процессе культурно-исторического развития общества и человека: орудийных, предметных, трудовых.

Психофизиологическая структура движения сложна. Н. А. Бернштейн определил координацию тонких движений пальцев рук как «организацию управляемости двигательного аппарата». И. М. Сеченов писал, что в раннем детстве умственные и физические действия тесно связаны с развитием моторики. Координированная мелкая моторика рук наследственно не предопределена и возникает в процессе воспитания и обучения, в результате образования ассоциативных связей между осязательными, зрительными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой [9, с. 147].

В настоящее время установлено, что развитие двигательной сферы оказывает значительное влияние на весь организм, и особенно на деятельность мозга: чем развитее двигательная деятельность, тем развитее речевая и психофизическая системы.

М. М. Кольцова отмечает, что мелкая моторика – это двигательная деятельность, которая обусловлена скоординированной работой мелких мышц руки и глаза [27]. Как показывают исследования, уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук: задержанное развитие мелкой моторики сопровождается задержанным развитием речи. Исследователь отмечает, что вполне возможно рассматривать кисть руки как «орган речи» – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой же точки зрения, двигательная проекционная область кисти руки может считаться одной из речевых зон мозга [27].

К сфере мелкой моторики относится огромное разнообразие движений: элементарные движения – захват предметов, очень мелкие движения – работа кончиками пальцев, от них будет зависеть почерк

человека. Мелкая моторика определяет много действий человека: предметные, орудийные, трудовые, выработанные в ходе культурного развития людского общества. Мелкая моторика рук сотрудничает с высшими психическими функциями и свойствами сознания, такими как сосредоточенность, мышление, координация, творческая фантазия, наблюдательность, двигательная и зрительная память, умение разговаривать [1].

Формирование мелкой моторики необходимо для всей дальнейшей жизни детей, потому что возникнет потребность применения точных, координированных движений кистей и пальцев, которые пригодятся для одевания, рисования, письма, для выполнения многих разнообразных учебных и бытовых действий [26].

Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста, имеет следующее значение:

- способствует развитию познавательных способностей дошкольника, мышления, восприятия, показывая уровень интеллектуальной готовности ребенка к школе;

- влияет на развитие речи;

- движения рук являются основой для формирования и совершенствования навыков самообслуживания детей дошкольного возраста;

- для подготовки к формированию графомоторных навыков письма.

[26].

Ученые А. Н. Леонтьев, И. М. Сеченов, Л. С. Выготский относят манипулирование к способу знакомства с функциональными свойствами предметов. Как результат этого - формирование у ребенка первых предметных действий (сдвигание, перемещение, снятие, нанизывание, открывание, вкладывание). Все это способствует формированию познавательной деятельности и обогащает сенсорный опыт. Научившись

действиям с предметами, ребенок может выбрать их для игры и других видов деятельности [35].

В дошкольном и младшем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, появляется сила. Заметно увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук – умение распрямлять ладонь со сближенными пальцами, умение разводить все пальцы в стороны, вытягивать указательный и средний пальцы. Уровень развития мелких движений рук определяет также развитость зрительно-моторной координации — согласованного взаимодействия руки и глаза. Свои движения ребенок контролирует при помощи зрения и совершенствует их точность. Глаза направляют движения руки. В то же время тактильные ощущения от предмета дают больше информации, которая объединяется с информацией, получаемой через зрительные каналы.

Е. М. Мастюкова выделила следующие показатели развития мелкой моторики: уровень моторной ловкости, координация движений обеих рук, переключаемость с одного движения на другое, развитие двигательных навыков (автоматизация серий движений), уровень зрительно – двигательной координации, развитие двигательной памяти, развитие произвольности движений, точность движений, двигательная сила рук [44].

Психологи А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. И. Попова, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин утверждают, что подготовка руки к письму и тренировка для пальцев рук разрабатывают мыслительную деятельность, память и внимание ребенка. Развитие моторики предполагает координацию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с задержкой психического развития самостоятельно овладеть не могут (исправление неверных двигательных образцов, формирование произвольности и

целенаправленности движений, развитие основных двигательных качеств) [35].

Таким образом, мелкая моторика – это комплекс скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, нередко в совокупности со зрительной системой в процессе выполнения небольших и точных движений кистями и пальцами рук и ног. У дошкольников моторные навыки приобретают более разнообразный и сложный характер. Уровень развития мелкой моторики во многом определяет уровень общепсихического развития ребенка.

Основной единицей уровня готовности ребёнка к школьному обучению является формирование графического навыка письма. По мнению М. М. Безруких, графический навык – это определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения. Если графомоторный навык сформирован правильно, то ребенок будет писать буквы разборчиво, красиво, четко и быстро, если же графомоторный навык будет сформирован неправильно, то возникают определенные трудности на письме: неразборчивый, небрежный почерк, медленный темп написания слов. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна (5).

Становление графомоторных навыков зависит от таких компонентов, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, развитие механизмов слухового анализа, зрительно-пространственных представлений, зрительной памяти, зрительно-моторной координации, уровня речевого развития, поэтому важной коррекционно-развивающей и психолого-педагогической задачей является развитие мелкой и общей моторики рук, развития памяти и зрительных представлений. Также при обучении первоначальным навыкам письма нужно учитывать не только общее и речевое развитие ребенка, но и достаточную зрелость психофизических

функций: фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, пространственной ориентировки, уровня развития памяти и внимания (22).

Успешность обучения ребенка старшего дошкольного возраста навыкам письма, в частности, зависит от сформированности мелкой моторики пальцев рук и общей моторики кисти пишущей руки. Около трети всей площади двигательной проекции в коре головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная в непосредственной близости от речевой моторной зоны, что объясняет, почему тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи (72).

Формирование графомоторных навыков в онтогенезе одновременно с развитием изобразительной деятельности претерпевает определенные изменения. Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией для развития графомоторных навыков. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. В онтогенезе, графомоторные навыки формируются постепенно и становятся более целенаправленными в процессе взросления ребенка.

М. М. Безруких в своих исследованиях установила, что дети в 5 лет хорошо выполняют горизонтальные и вертикальные штрихи. Ребёнок способен ограничивать длину штрихов, которые становятся более ровными и чёткими. Это происходит в результате изменения способа держания карандаша и ручки. Дети всё больше стараются писать буквы. В 6 лет дети хорошо копируют простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер, пропорции. Штрихи становятся более чёткими, ровными, овалы – завершёнными [5].

В 6 лет детям доступны любые графические движения, штрихи и линии, а регулярные занятия рисованием совершенствуют движения,

тренируют зрительную память и пространственное восприятие, создавая основу для успешного обучения письму (5).

При благоприятных внешних условиях ребенок начинает овладевать движениями скольжения карандаша по бумаге, учится находить и обращать внимание на различные графические элементы по форме, величине, положению на листе бумаги и соотношению друг с другом.

Также ребёнок учится ограничивать свои движения в соответствии с графическими задачами, которые он перед собой ставит. В последующем, при помощи обучения, он пытается выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме; знакомится с фонетическим принципом письма; узнает смысл письма как способ общения между людьми (5).

Ребёнок в дошкольный период овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием. Другими словами, можно сказать, что на основе подражания ребенок от рефлекторных движений переходит к сознательным целенаправленным действиям (26).

В формировании графического навыка М. М. Безруких выделяет три основных этапа:

1. Аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания работы.
2. Синтетический – соединение отдельных элементов в целостное действие.
3. Автоматизация – образование графического навыка как действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля (5).

Ученые С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина отмечают, что первый шаг в обучении навыкам письма – это

способность различать элементы букв, понятие о том, как располагаются эти элементы на строке, соотношение частей элементов букв. Следующим шагом является объяснение выполнения отдельных движений руки при написании основных элементов. Для того, чтобы процесс освоения определенными движениями был более сознательным, необходимо уделить большое внимание оценке качества выполнения самого движения. Оценка заключается в возможности оценить правильное или неправильное написание определенных элементов (26).

На первых этапах формирования графомоторных навыков основной задачей воспитателя является определить не только конечную цель действия, но и путь его осуществления. Особенности и длительность второго и третьего этапов обучения зависят от того, насколько успешно прошел первый этап формирования графомоторных навыков.

На этапе автоматизации характерной чертой сформированности графического навыка являются быстрота, плавность, легкость и связность. Формирование навыка завершается к 10-11 годам, когда почерк становится стабильным, а увеличение скорости письма не приводит к его искажению. Для того, чтобы почерк был красивым и разборчивым и родители, и воспитатели дошкольных учреждений должны учитывать большое воспитательное значение графических занятий детей, относиться к ним с особым вниманием и обеспечивать детям все возможности для их осуществления (26).

Таким образом, графомоторные навыки – это способность человека перекодировать звуки (фонемы) речи в соответствующие буквы и начертания их на бумаге с помощью навыков письма. Их развитие представляет собой довольно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. И поэтому очень важно помогать ребёнку в развитии графомоторной деятельности, для того чтобы этот процесс был более успешным и интересным.

Важной составляющей готовности к школьному обучению является ориентировка в пространстве. Исследования таких авторов как Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, Т. А. Мусейбовой и др., посвящены изучению особенностей развития восприятия пространства у детей дошкольного возраста. Они доказывают, что восприятие пространства динамично развивается в течение всего дошкольного периода под воздействием различной детской деятельности: игровой, изобразительной, музыкальной, чтение художественной литературы, двигательной, самостоятельной.

Сущность процесса восприятия заключается в том, что оно обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения. Самые элементарные формы ориентировки в пространстве формируются уже в младенческом возрасте, они основываются на сложных оптико-вестибулярных и кинестетических связях первой сигнальной системы [46].

Изначально в работах Г. И. Челпанова отмечается, что представление о положении, форме вещей человек получает «благодаря представлению положения органа, движения органа, направления движения» [46].

И. М. Сеченов, рассматривая важное значение в процессе восприятия пространства двигательных и зрительных ощущений, писал, что при рассматривании предмета «мы бываем вынуждены поворачивать в его сторону глаза и голову», вследствие чего «к зрительному чувствованию присоединяется мышечная реакция» [46]. Проследивая развитие восприятия пространства в ходе интеллектуального развития детей, И. М. Сеченов акцентировал интерес на значительную важность в двигательной деятельности ребёнка, способности передвигаться в пространстве и функционировать с различно размещенными объектами.

Исследования Б. Г. Ананьева и его сотрудников доказали позицию, что «восприятие пространства детьми есть сложная интермодальная

ассоциация», которая образовывается «из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма» и оно зарождается вследствие не безынициативного, а «действенного отношения к миру» [46].

Значительной особенностью системного механизма пространственного отображения становится «постепенное объединение слова, второсигнальных связей с пространственными сигналами», то, что считается основанием новейшего периода в изучении ребенком пространства. Со временем начинает создаваться общее понимание о пространственных признаках и взаимоотношениях, совершается «трансформация к наиболее идеальным системам управления и регулировки ориентировочных операций и действия детей в пространстве» [49].

В работах Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, Т. А. Мусейбовой и др. был определен ряд закономерностей развития пространственной ориентировки на протяжении дошкольного детства. Развитие у детей представлений о пространственных отношениях, умения ориентироваться в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием - одна из задач основного развития детей дошкольного возраста. Этой проблеме уделяют внимание психологи, и педагоги [31].

Степень сформированности пространственных представлений обладает колоссальным значением для характеристики единого развития ребёнка-дошкольника и его готовности к школьному периоду. Недоразвитие пространственного восприятия становится проблемой при овладении навыками чтения, письма, счета.

К концу дошкольного обучения у ребёнка должны быть сформированы три формы пространственного восприятия:

1. Пространственные признаки предметов (форма, величина)
2. Пространственные отношения между предметами.

3. Направление в пространстве. Однако восприятия объектов, перемещения и сопряженного с ним «мышечного чувства» (имеющих место в ходе практического освоения объектами), какие представляются важнейшими необходимыми критериями познания пространства, ещё слабо, для того чтобы ребёнок познавал, собственно такое «далеко», «вблизи», «с правой стороны» и т.д.

В дошкольном возрасте на другой, наиболее важный ярус восприятие пространства возносит «включение сигналов второй концепции в целую отражательную деятельность ребёнка» [28]. Именно слово, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем, «замыкающим временные связи между первой и второй сигнальными системами» [29]. С данного этапа формирование пространственной ориентации ребёнка совершается в единой взаимосвязи с формированием его мышления и речи. Вследствие взаимодействия взрослого и ребёнка, последний со временем переходит с неточных единичных словесных обозначений пространства («далее», «здесь», «тут» и т.п.) к изучению специализированных слов, означающих пространственные признаки объекта и его расположение с иными («по левую сторону», «больше» и т.п.).

В своих работах Т. И. Ерофеева отмечает, что ко времени поступления в школу ребёнок, как правило, различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя [32].

Достаточный уровень пространственных представлений, сформировавшийся к концу дошкольного возраста, еще не дает возможности им безошибочно разбираться в любой новой ситуации. Дифференциация пространственных сигналов для них нелегка, трудностью дифференциации пространственных свойств и отношений, возможно,

пояснить наличие ошибок в письме и математике (при написании графически сходных букв и цифр и т.д.).

Развитие пространственного восприятия у дошкольников содействует развитию памяти, внимания. Для трансформации от наглядно-образного к наглядно-действенному мышлению требуется трудоемкая аналитико-синтетическая работа, выделение элементов, сопоставления их друг с другом, что невозможно без наличия у детей, сформированных пространственных представлений и пространственного воображения. Вовлечение дошкольников в различные виды деятельности способствует ускоренному развитию пространственного восприятия. Процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода может быть не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребенка о ряде свойств предметов, если эта активность не организована целесообразно, и не направлена специально на развитие восприятия.

Неоконченность в формировании процесса пространственного восприятия приостановит формирование иных познавательных процессов. Развитие пространственного восприятия в дошкольном возрасте - это трудоемкий, разноаспектный процесс, который содействует тому, чтоб ребенок все конкретнее, отчетливее показывал находящийся вокруг мир, научался распознавать аспекты реальности и в следствие данному имел возможность эффективнее приспособиться в ней.

Таким образом, мы установили то, что развитие у детей восприятия пространства увеличивает эффективность и качество его деятельности в процессе подготовки к школьному обучению (продуктивно - творческой, познавательной, трудовой).

Также одним из составляющих компонентов является координация. Координация – это способность быстро, точно, целесообразно и находчиво, т.е. наиболее совершенно, решать двигательные задачи [31].

К числу основных координационных способностей относятся: способность к ориентированию в пространстве; способность к равновесию;

способность к перестраиванию движений; способность к соединению (комбинированию) движений; способность к выполнению заданий в заданном ритме; способность к управлению времени двигательных реакций; способность предвосхищать (антиципировать) различные признаки движений, условия их выполнения и ход изменения ситуации в целом; способность к рациональному расслаблению мышц. [31]

Существует три вида координации [36]:

- Нервная координация - согласование нервных процессов, управляющих движениями через мышечное напряжение. Это согласованное сочетание нервных процессов, приводящее в конкретных условиях к решению двигательной задачи.

- Мышечная координация - согласование напряжения мышц, передающих команды управления на звенья тела как от нервной системы, так и от других факторов. Мышечная координация не однозначна нервной, хотя и управляется ею.

- Двигательная координация - согласованное сочетание движений звеньев тела в пространстве и во времени, одновременное и последовательное, соответствующее двигательной задаче, внешнему окружению и состоянию человека. И она неоднозначна мышечной координации, хотя и определяется ею.

Исходя из всего этого, координационные способности можно определить как совокупность свойств человека, проявляющихся в процессе решения двигательных задач разной координационной сложности и обуславливающих успешность управления двигательными действиями и их регуляцией [36].

Координационные способности закладываются еще при рождении в виде задатков. К ним относят: свойства нервной системы, строение головного мозга, темперамент и т.д. Как известно, в старшем дошкольном возрасте происходит формирование координационных механизмов и налаживание их взаимодействия с вегетативной нервной системой

организма, повышается роль вербальной системы в становлении координационных двигательных механизмов.

Как правило, в старшем дошкольном возрасте развиваются четыре физических качества (ловкость, статическая и динамическая сила, быстрота) и четыре функционально-двигательные способности (дифференцировка силовых напряжений и пространственных параметров, ориентационные и координационные способности).

По Н. А. Бернштейну, ловкость есть способность справиться с возникшей двигательной задачей: 1) правильно, 2) быстро, 3) рационально и 4) находчиво. Каждое движение или действие, которое мы, не колеблясь, признаем выполненным ловко, построено непременно не менее, чем на двух уровнях. При этом ведущий уровень этого ловко выполненного движения или действия обнаруживает яркие, стоящие выше заурядного качества переключаемости, находчивости, маневренности, а подстилающий эти движения фоновый уровень — столь же яркие качества слаженности, послушности и точности работы [44].

Таким образом, координационные способности имеют большое значение в жизни ребенка: оказывают влияние на физическое развитие, на развитие умственных способностей, на формирование многих психических процессов [50].

Для успешного школьного обучения ребенку необходим определенный багаж знаний, умений и навыков, в числе которых подготовленность к овладению навыками чтения и письма.

В своих исследованиях такие специалисты как Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. А. Никашина, А. К. Маркова, Г. А. Каше утверждали, что главной причиной трудностей в овладении чтением и письмом является недостаточная сформированность фонематического восприятия и, как следствие — несформированность навыков звуко-буквенного анализа и синтеза [33].

Профилактика нарушений чтения и письма является актуальной проблемой. Доказано, что данные нарушения являются следствием недоразвития речи, способность к успешному усвоению данных навыков закладывается в самом раннем возрасте. Нормальное чтение должно быть плавным, послоговым, ребенок должен понимать прочитанное.

Д. Б. Эльконин отмечал, что если синтез звуков не происходит по каким-либо причинам, то ребенок надолго застревает на побуквенном чтении, не может перейти к живой речи [74].

По мнению Н. А. Хохловой основной трудностью для детей является неумение услышать гласные звуки и отделить их от гласных в слове. Д. Б. Эльконин считает, что этому способствует слоговая система артикуляции в русском языке, при которой, расчленяя слова на звуки, дети ориентируются не на слуховое восприятие, а на артикуляцию [68].

При обучении чтению и письму основным процессом является звуко-буквенный анализ, способность расчленить слово на составляющие его элементы, установить их количество и последовательность. Перед началом письма ребенок производит анализ слова, а после, в ходе записывания, происходит синтез, т.е. мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое. Прочитать слово – значит по сочетанию отдельных букв, отражающих порядок звуков в слове, синтезировать их так, чтобы они составили реальное, «живое» слово.

Неспособность к анализу ведет к тому, что ребенок воспринимает слово только со стороны его смыслового значения, и не воспринимает сторону фонетическую, т.е. последовательность составляющих слово звуков [59]. Дети с проблемами в речевом развитии, у которых нарушено произношение фонем и их восприятие, тем более испытывают трудности звукового анализа и синтеза. Они могут быть выражены в разной степени от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.

В свою очередь, звуко-буквенный анализ и синтез у ребенка с нарушением речи невозможен без тонких акустико-артикуляционных дифференцировок и создания устойчивых фонематических представлений о звуках родного языка. Другими словами, звуко-буквенный анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии.

Таким образом, очевидно, что ведущей задачей становится предупреждение нарушений письма и чтения. А реализуется эта задача на занятиях по совершенствованию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Кроме того, овладение навыками звуко-буквенного анализа и синтеза имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и ее грамматического строя, а также для формирования умения произносить слова сложной слоговой структуры. Поэтому очень важно начинать обучение звуко-буквенному анализу и синтезу с первых же дней работы с детьми.

В дошкольном возрасте ход познания окружающего мира у детей совершается чувственно - практическим путем по той простой причине, что, в сущности, любой ребенок является хорошим экспериментатором, а природа представляет собой один из источников знания окружающей среды.

Для формирования представлений об окружающем мире у воспитателя имеется ряд эффективных методов и методик, которые можно задействовать как во время проведения НОД, так и в любых моментах пребывания ребенка в ДОО - это:

- вовлечение ребенка в игровую деятельность (дидактические, подвижные, настольные, сюжетно-ролевые и иные игры, несущие познавательную составляющую);
- организация проектной деятельности в определенной теме;
- организация наблюдений в природе;
- организация экспериментирования.

Остановимся на последнем, наиболее новом, но эффективном направлении в познавательном развитии детей- экспериментировании.

Научно-педагогические основы организации детского экспериментирования как особой формы самостоятельной поисковой деятельности намечены в трудах выдающихся отечественных учёных двадцатого столетия - С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. В этом направлении долгие годы работала лаборатория умственного воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, которую возглавлял Н. Н. Поддьяков. Публикации учёных этой лаборатории были чрезвычайно интересны и достаточно широко применялись педагогами-практиками.

В зависимости от характера наблюдения и экспериментов их проведение в распорядке дня может быть разным: случайные эксперименты, плановые эксперименты, эксперимент, как ответ на детский вопрос, эксперименты в рамках исследовательской работы. В результате у детей формируются представления о материалах, о природных явлениях, о мире растений, о способах исследования объекта, о предметном мире.

Экспериментирование - метод познания закономерностей и явлений окружающего мира, относится к познавательному развитию. Потребность ребёнка познавать каждый день заключается в тех новых впечатлениях, которые он может получать. Детское экспериментирование имеет огромный развивающий потенциал, потому что оно дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания.

Исследовательская деятельность - это особый вид интеллектуально - творческой деятельности на основе поисковой активности, которая направлена на постижение устройства вещей, связи между какими-то явлениями окружающего мира, их систематизацией. Поисковая активность направлена на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определённого прогноза его результатов, но при постоянном учёте степени

его эффективности. Есть ещё одно определение, исследовательское поведение направлено на поиск и приобретение новой информации от внешнего мира.

В старшем дошкольном возрасте в виде детского экспериментирования с прогнозами. Например, «Что произойдет с бутылкой воды в сугробе? Почему все грани кубика квадратные? Почему так называется? Почему пластилин прыгает? Так дети учатся строить гипотезы, прогнозировать результат исследования. Каким станет зернышко через 10 дней?» - вопросы начинают задавать дети старшего возраста воспитателю, родителям, чтобы получить ответ и понять, почему это так. Взрослому нужно быть готовым дать ответы на эти вопросы и помочь детям, в их экспериментальной - исследовательской деятельности.

Значение исследовательской деятельности для детей можно разделить на 4 этапа:

1. Обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные функции, ребёнок начинает понимать и запоминать многое, и это у него откладывается в памяти естественно;

2. Развивается речь ребёнка, прежде чем что-то сказать, нужно сообразить, сформулировать, сделать;

3. Происходит накопление фонда умственных приёмов - операций, ребёнок при исследовании, при экспериментировании мыслит, он принимает какие-то решения, делает для себя какие-то заключения;

4. Формируется и развивается самостоятельность, способность преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определённого результата. Это естественно для исследовательской деятельности и экспериментов, потому что ребёнок по большей части проводит все эти исследования самостоятельно, т. е. без участия взрослых.

Экспериментальная деятельность делится на два вида. Первый - когда активность в процессе деятельности полностью исходит от самого

ребёнка. Второй вид - когда ориентировочно-исследовательская деятельность организуется взрослыми.

Психолог - педагог Н. Н. Поддьяков выделяет эти два вида поисковой деятельности у дошкольников и поясняет, что на первом этапе ребёнок бескорыстно пробует объект, ставит перед собой цель, ищет пути и способы её достижения. В этом случае ребёнок удовлетворяет свои потребности, интересы, свою волю. По второму виду этот педагог говорит, что когда ориентировочно - исследовательская деятельность организуется взрослым, дети получают те результаты от экспериментов, которые им заранее определили, то есть если в первом случае ребёнок проводит исследование или эксперимент получает итог таким какой получается; то на втором этапе не может быть никакого другого итога, только который запланировали взрослые по данному эксперименту.

Таким образом, вследствие применения экспериментирования в ознакомлении детей с окружающим миром, это влияет на многие аспекты развития и обучения ребенка:

1. У детей появляется возможность контакта с предметами, что позволяет понять их качества, свойства (мягкое - твёрдое, горячее - холодное и т. д.);
2. Пробуждает любознательность;
3. У детей углубляются знания о природе - живой и неживой, в целом расширяется кругозор;
4. Дети учатся размышлять, анализировать, делать выводы.

Это очень важно и всё это вместе (все следствия) приводят к тому, что ребёнок больше знает и умеет, увереннее себя чувствует, может разбираться во многом. Задача воспитателя развивать и поощрять экспериментирование детей.

Одним из эффективных методов развития познавательной активности в познании окружающего мира дошкольником, является игра. Поскольку игра по своей сути есть главное содержание и выражение

общения дошкольников, средство их взаимодействия и познания окружающего мира, в данном возрасте [58], то вполне логично максимально ее задействовать и в процессе познавательного развития.

На практике особое место в обучении детей отдают совместным сюжетно-ролевым, подвижным и дидактическим играм. Именно в них дошкольники: стимулируют процессы познания, эффективно развивают наблюдательность, совершенствуют двигательную деятельность, учатся следовать правилам, формируют поведенческие навыки.

Анализ литературы предлагает несколько теорий игровой деятельности, которые рассматривают роль игры в воспитании детей [62]. Основные из них:

– теория К. Гросса: сущность игры в подготовке к дальнейшей серьезной деятельности и в совершенствовании детьми своих способностей. Игра связывается с развитием, соответственно, роль ее в той роли, которую она в этом самом развитии выполняет;

– теория С. Спенсера: источник игры в избытке сил, благодаря игре можно дать выход этому избытку. Объяснения направленности и форме выражения этих избыточных сил нет;

– теория Л. С. Выготского: игра есть по своей сути перенос реальной ситуации в мнимую, действия в ней выполняют роли соответственно своим переносным значениям, которые придаются тем либо иным предметам окружающей обстановки;

– теория Плеханова: игра есть не что иное, как порождение труда и подражание трудовому процессу;

– теория Д. Б. Эльконина: игра предназначается для различного по глубине и смысловой наполненности воспроизведения детьми отношений взрослых в профессиональной и социально-общественной жизни.

Как видно из этого перечня, любая игровая деятельность вне зависимости от того, с какой целью она осуществляется, способствует тому, что дошкольник получает некоторый практический опыт взаимодействия с миром.

Таким образом, в организации познания окружающего мира в условиях ДОО, важно правильное создание предметно - развивающей среды, направленное на обогащение возможностей познавательного развития ребенка в таких видах деятельности, как экспериментирование, наблюдения, игровая деятельность, направленная на познание. Наиболее эффективными методами и формами работы по ознакомлению с окружающим миром, в условиях ДОО, является организация опытно-экспериментальной деятельности, проектная деятельность и познавательные дидактические игры разной направленности.

#### Выводы по 1 главе

В первой главе мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, рассмотрели понятие «готовность к школьному обучению», определили аспекты формирования готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, в научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождения» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию. Мы придерживаемся следующего определения психолого-педагогического сопровождения: «...это совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы

педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде».

Также мы выяснили, что готовность к школе в психолого-педагогической литературе представляет собой нужный и достаточный уровень психического развития ребенка для того, чтобы он смог освоить программу в условиях обучения, находясь в группе ровесников.

Определяя структуру психологической готовности к обучению в школе, российские психологи исходят из того, что это многокомпонентное образование. Данных определений мы будем придерживаться в ходе своего исследования. Таким образом, мы установили, то, что формирование многих компонентов готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста увеличивает эффективность и качество его деятельности в процессе подготовки к школе.

## ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития

Впервые термин «задержка психического развития» был предложен советским психиатром и основоположником детской психиатрии Г.Е. Сухаревой (1891-1981) в 1959 году. Данный термин применяется к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. [61].

Исследователи данной темы Г. Е. Сухарева, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская и другие выделяют следующие причины возникновения задержки психического развития:

- инфекционные заболевания матери во время беременности;
- токсикозы;
- внутриутробные поражения центральной нервной системы;
- трудные роды;
- недоношенность;
- перенесенные ребенком в раннем возрасте травмы и нейроинфекции (менингиты, энцефалиты, полиомиелиты, бешенство, столбняк и др.);
- неблагоприятные условия воспитания.

Задержка психического развития у детей дошкольного возраста проявляется прежде всего в неустойчивости эмоционального состояния, повышенной истощаемости, несформированной произвольной регуляции поведения и целенаправленной деятельности, слабости познавательных интересов. Дети с ЗПР испытывают трудности в адаптации, вследствие различных биосоциальных причин (остаточные явления легких повреждений ЦНС или ее функциональная незрелость, соматическая

ослабленность, незрелость эмоционально-волевой сферы). Трудности обусловлены недостатками как в регуляторном компоненте психической деятельности (общая познавательная пассивность и сниженный самоконтроль, недостаточность внимания, незрелость мотивационной сферы), так и в ее операциональном компоненте (нарушение работоспособности, моторные нарушения, сниженный уровень развития отдельных психических процессов). У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Дошкольное детство — период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития.

С позиции неискушенного наблюдателя дошкольники с ЗПР не так уж отличаются от сверстников. Родители нередко не придают значения тому, что их ребенок чуть позднее начал самостоятельно ходить, действовать с предметами, что задерживается его речевое развитие. Повышенная возбудимость, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость сначала проявляются на поведенческом уровне и лишь впоследствии — при выполнении задания учебного типа.

К старшему дошкольному возрасту становятся очевидными трудности в усвоении программы детского сада: дети плохо запоминают материал, малоактивны на занятиях, легко отвлекаются. Уровень развития

познавательной деятельности и речи оказывается более низким по сравнению с нормой.

В настоящее время существует несколько классификаций ЗПР.

Еще во времена становления науки о детях с задержкой психического развития Т. А. Власовой и М. С. Певзнер была выделена «вторичная» ЗПР, обусловленная нарушением познавательной деятельности и работоспособности в связи со стойкой церебрастенией – повышенной истощенностью психических функций.

М. С. Певзнер и Т. А. Власовой были выделены:

1. ЗПР, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;
2. ЗПР, обусловленная длительной церебрастенией;

Таким образом, этими учеными были заложены основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедления созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности.

Разность патогенетических механизмов обуславливает и различие прогноза. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения.

При преобладании же выраженных нейродинамических и, в первую очередь, стойких церебрастенических расстройств, ЗПР оказывалась более стойкой и нередко нуждающейся не только в психолого-педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях [63].

Наиболее распространенной является классификация К. С. Лебединской:

Первая группа — задержка психического развития конституционального происхождения. Это гармонический психический и психофизический инфантилизм. Такие дети отличаются уже внешне. Они

более субтильны, часто рост у них меньше среднего и личико сохраняет черты более раннего возраста, даже когда они уже становятся школьниками. У этих детей особенно сильно выражено отставание в развитии эмоциональной сферы. Они находятся как бы на более ранней стадии развития по сравнению с хронологическим возрастом. У них наблюдается большая выраженность эмоциональных проявлений, яркость эмоций и вместе с тем их неустойчивость и лабильность, для них очень характерны легкие переходы от смеха к слезам и наоборот, у детей этим очень выражены игровые интересы, которые преобладают даже в школьном возрасте.

Гармонический инфантилизм — это равномерное проявление инфантилизма во всех сферах. Эмоции отстают в развитии, задержано и речевое развитие, и развитие интеллектуальной и волевой сферы. В некоторых случаях может быть не выражено отставание физическое — наблюдается только психическое, а иногда имеется и психофизическое отставание в целом. Все эти формы объединяются в одну группу. Психофизический инфантилизм иногда имеет наследственную природу. В некоторых семьях отмечается, что и родители в детстве имели соответствующие черты.

Вторая группа — задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Это могут быть тяжелые аллергические заболевания (бронхиальная астма, например), заболевания пищеварительной системы. Длительная диспепсия на протяжении первого года жизни неизбежно приводит к отставанию в развитии. Сердечно-сосудистая недостаточность, хроническое воспаление легких, заболевания почек часто встречаются в анамнезе детей с задержкой психического развития соматогенного происхождения.

Ясно, что плохое соматическое состояние не может не отразиться и на развитии центральной нервной системы, задерживает ее созревание.

Такие дети месяцами находятся в больницах, что, естественно, создает условия сенсорной депривации и тоже не способствует их развитию.

Третья группа — задержка психического развития психогенного происхождения. Надо сказать, что такие случаи фиксируются довольно редко, так же, как и задержка психического развития соматогенного происхождения. Должны быть уж очень неблагоприятные условия соматические или микросоциальные, чтобы возникла задержка психического развития этих двух форм. Значительно чаще мы наблюдаем сочетание органической недостаточности центральной нервной системы с соматической ослабленностью или с влиянием неблагоприятных условий семейного воспитания.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка. Эти условия — безнадзорность, часто сочетающаяся с жестокостью со стороны родителей, либо гиперопека, что тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем детстве. Безнадзорность приводит к психической неустойчивости, импульсивности, взрывчатости и, конечно, безынициативности, к отставанию в интеллектуальном развитии. Гиперопека ведет к формированию искаженной, у таких детей обычно проявляется эгоцентризм, отсутствие самостоятельности в деятельности, недостаточная целенаправленность, неспособность к волевому усилию, эгоизм.

При отсутствии органической или выраженной функциональной недостаточности центральной нервной системы отставание в развитии детей, относящихся к перечисленным трем формам, во многих случаях может быть преодолено в условиях обычной школы (особенно если педагог осуществляет индивидуальный подход к таким детям и оказывает им дифференцированную помощь в соответствии с их особенностями и потребностями).

Последняя, четвертая, группа — самая многочисленная — это задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Причины — различные патологические ситуации беременности и родов: родовые травмы, асфиксии, инфекции во время беременности, интоксикации, а также травмы и заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни. Особенно опасен период до 2 лет.

Травмы и заболевания центральной нервной системы могут привести к тому, что называется органическим инфантилизмом, в отличие от гармонического и психофизического инфантилизма, причины которого не всегда ясны [40].

Таким образом, органический инфантилизм — это инфантилизм, связанный с органическим повреждением центральной нервной системы, головного мозга. Надо сказать, что внутри каждой из перечисленных групп детей с задержкой психического развития имеются варианты, различные как по степени выраженности, так и по особенностям индивидуальных проявлений психической деятельности. В дальнейшем изложении речь пойдет преимущественно об этой форме задержки психического развития, поскольку дети с органической или функциональной недостаточностью мозга нуждаются в особых условиях воспитания и обучения, и именно они составляют основной контингент специальных детских садов (групп), школ и классов для детей с задержкой психического развития.

В формировании ЗПР церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит и нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза, как правило, наблюдается ряд энцефалопатических расстройств.

1. Церебрастенические явления в первую очередь истощаемость ЦНС. К ним относятся нарушение интеллектуальной работоспособности с падением по мере утомления способности к запоминанию, концентрации

внимания, нарастание психической медлительности, эмоционального расстройства с феноменом "раздражительной слабости": ранимостью, тормозимостью, слезливостью, либо раздражительностью, возбудимостью, двигательными расстройствами, моторной расторможенностью.

2. Неврозоподобные явления, патогенетически связанные с церебрастенической почвой: тревожность; боязливость; склонность к страху темноты; одиночества, тикозные гиперкинезы – навязчивые движения, связанные с мышечной дистонией; заикание; энурез.

3. Синдром психомоторной возбудимости чаще наблюдается у мальчиков: аффективная и общая двигательная расторможенность, отвлекаемость, суетливость.

4. Аффективные нарушения появляются в немотивированных колебаниях настроения церебрально-органического регистра.

5. Психопатоподобные нарушения: сочетание двигательной расторможенности, фиктивной неустойчивости, снижения интереса к интеллектуальной деятельности с отрицательным отношением к учебе, иногда расторможенностью влечений (склонность к побегам, воровству, лживости, онанизму и т.п.).

6. Эпилептиформные нарушения – различные виды судорожных припадков и других нервно-психических пароксизмов.

7. Апатико-динамические расстройства снижение инициативы и побуждений в интеллектуальной деятельности, выраженная эмоциональная вялость и двигательная заторможенность.

В зависимости от преобладания в клинической картине явлений либо эмоционально-волевой незрелости, либо нарушений познавательной деятельности ЗПР церебрального генеза можно условно разделить на два основных варианта:

1. Органический инфантилизм;
2. ЗПР с преобладанием функциональных нарушений познавательной деятельности.

1. Органический инфантилизм, как правило, представляет собой более легкую форму ЗПР церебрально-органического генеза (с преобладанием энцефалопатических расстройств, дефицитностью отдельных корковых и подкорковых функций).

2. Данный вид требует отграничений от олигофрении. Клиническая картина определяется, с одной стороны, тотальностью недоразвития всех психических функций, а с другой – иерархичностью их недостаточности в виде небольшого нарушения высших форм познавательных процессов – способностей к абстрагированию, обобщению, отвлечению, то при ЗПР. наблюдается не тотальность, а чаще парциальность, мозаичность нарушений различных компонентов познавательной деятельности. Эти нарушения познавательной деятельности в основном носят вторичный характер и наиболее часто сочетаются с психической истощаемостью. В то же время потенциальные возможности высших форм мыслительной деятельности – общение, абстрагирование у детей с ЗПР значительно выше, чем при олигофрении. В связи с этим у детей этой категории значительно лучше способность к использованию помощи.

Для лучшего понимания особенностей психического развития детей с ЗПР дошкольного возраста, необходимо обратиться к результатам проведенных по данной проблеме психологических исследований (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, У. В. Ульенкова, Н. Ю. Борякова, Г. В. Фадина др.) и обобщить их. Рассмотрим психические процессы и особенности протекания психического процесса у дошкольников с ЗПР:

Внимание детей с ЗПР исследовали ученые Т. А. Власова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, Н. А. Ципина. Они отмечали, что внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей, удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности,

дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания другое. Из-за низкой работоспособности и быстрой истощаемости внимание у этих детей неустойчиво, они плохо концентрируются, часто отвлекаются, действуют импульсивно [40].

Мышление изучали С. А. Домишкевич, З.М. Дунаева, Н. В. Елфимова, В. А. Пермякова, Т. А. Стрекалова. Исследователи отмечали, что у дошкольников с ЗПР наблюдается отставание всех видов мышления, развито наглядно-действенное мышление, трудно даются главные мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение. Выполняют задания, не задумываясь. Часто не могут применить полученные ранее знания для решения новых заданий. С большим трудом классифицируют и сравнивают предметы [21].

Значительное своеобразие отмечается в развитии их мыслительной деятельности. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами.

Отмечается репродуктивный характер деятельности детей с задержкой психического развития, снижение способности к творческому созданию новых образов. Замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Например, отвечая на вопрос: «Как назвать одним словом диван, шкаф, кровать, стул?» — ребенок может ответить: «Это у нас дома есть», «Это все в комнате стоит», «Это все нужное человеку».

Дети затрудняются сравнивать предметы, сравнивая по случайным признакам, с трудом выделяют признаки различия. Например, отвечая на вопрос: «Чем не похожи люди и животные?» — ребенок произносит: «У людей есть тапочки, а у зверей — нет».

Однако, в отличие от умственно отсталых детей дошкольники с задержкой психического развития после получения помощи выполняют предложенные задания на более высоком, близком к норме уровне.

Память исследовали Р. С. Немов, М. Юзеф, А. Р. Лурия, Р. С. Рубинштейн, утверждая, что память детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [41, 50].

Речь детей с ЗПР изучали Т. В. Егорова, С. Г. Шевченко, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер. Они отмечают значительное отставание в развитии речи. Словарный запас у этих детей беден, грамматический строй речи недостаточно сформирован, обнаруживаются дефекты звукопроизношения, присущи недостатки фонематического слуха. Особого внимания заслуживает рассмотрение особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития [16, 53].

Нарушения речи при задержке психического развития преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Среди воспитанников специализированных групп много детей с таким речевым нарушением, как дизартрия. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических

конструкций типа «Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля», дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, то есть затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа.

Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов. Затруднены словообразовательные процессы, позже, чем в норме, возникает период детского словотворчества и продолжается до 7—8 лет. Грамматический строй речи отличается некоторыми особенностями. Ряд грамматических категорий дети практически не используют в речи, однако если сравнивать количество ошибок в употреблении грамматических форм слова и грамматических конструкций, то явно преобладают ошибки второго типа. Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картинке ситуации или прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно.

Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание.

Следует отметить, что характер речевых нарушений у детей с задержкой психического развития может быть самым разным, так же как может быть разным соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы. Наличие в структуре дефекта при ЗПР недоразвития речи обуславливает необходимость специальной логопедической помощи. Поэтому наряду с учителем-дефектологом с каждой группой детей должен работать учитель-логопед.

Особенности восприятия у детей с ЗПР изучали О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, О. С. Гольдфарб. Восприятие у таких дошкольников отмечается фрагментарное и нецеленаправленное. Многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий по сравнению с нормой уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентирования в свойствах предметов [31].

В отличие от умственно отсталых детей дошкольники с задержкой психического развития не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов, однако их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове. Поэтому ребенок может правильно выполнить инструкцию, содержащую словесное обозначение признака («дай красный карандаш»), но самостоятельно назвать цвет показанного карандаша затрудняется.

Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предмета, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Дети могут испытывать некоторые затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях, но главным образом страдают фонематические процессы. Названные выше недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое

обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предметов, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь.

Эмоции и поведение изучали П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, В. Вундт, Л. С. Выготский и другие. Дети с задержкой психического развития отличаются повышенной тревожностью. У них возможны частые вспышки гнева и агрессии, они болезненно реагируют на неудачи, им свойственны резкие перепады настроения, зачастую дети бывают капризными и эгоистичными. В общении со взрослыми и сверстниками они обычно не проявляют активности, часто предпочитают играть в одиночестве. В старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа [12, 14].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что основными психолого-педагогическими особенностями развития дошкольников с задержкой психического развития являются фрагментарное, нецеленаправленное восприятие, сниженный уровень мышления, речи, внимания и памяти, отставание в развитии коммуникативных навыков, отклонения в поведении, слабая познавательная и учебная мотивация. Поэтому для успешного обучения в школе необходимо проводить коррекционную работу в процессе подготовки к школе в дошкольном возрасте.

## 2.2 Особенности готовности старших дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению

Перед педагогическим сообществом стоит проблема помощи детям с задержкой психического развития в процессе овладения ими учебной деятельностью, а также стремление избежать детской сегрегации в

узкоспециализированных учебных заведениях. Многие современные практики отмечают, что адаптация детей с задержкой психического развития (ЗПР) в массовых общеобразовательных учреждениях проходит наименее болезненно, если ребенок психологически готов к школьному обучению.

На современном этапе исследований клинические особенности психологической готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития анализировались такими исследователями, как М. С. Певзнер, М. А. Кулижникова, М. Г. Рейдибойм, Е. С. Журихина, А. О. Цапина, Г. Е. Сухарева, В. Г. Уралец [54, 61].

Число дошкольников с задержкой психического развития, поступающих в первый класс, к сожалению, ежегодно увеличивается в связи с недостаточным вниманием общества, а также возрастающими проблемами семьи и детства.

Однако зачастую у старших дошкольников с задержкой психического развития готовность к школьному обучению не сформирована, так как существует проблема незрелости центральной нервной системы: слабость процессов возбуждения и торможения, затруднения в образовании условных связей, дети с задержкой психического развития с трудом овладевают письмом и чтением.

Т. Г. Пядышева рассматривает в своей статье факторы психологической и интеллектуальной готовности детей с ЗПР к школьному обучению и отмечает, что «затруднения в обучении обусловлены не только недостатками познавательной деятельности, но и незрелостью эмоциональной и волевой сфер, несформированностью личностных качеств, проблемами общения, а также отклонениями в поведении» [3].

У. В. Ульенкова посвятила множество своих трудов изучению психических особенностей у детей с ЗПР. В своей экспериментальной

деятельности между нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР она выявила принципиальные различия в выполнении заданий по образцу и по вербальной инструкции. Так «у детей с ЗПР была выявлена низкая способность к обучению (по сравнению с нормой), отсутствие познавательного интереса к занятиям, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности» [2].

Кроме этого, у детей категории ЗПР отсутствуют такие важные показатели готовности к обучению как: сформированность относительно устойчивого отношения к познавательной деятельности, достаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания, речевая саморегуляция.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы видим, что во всех исследованиях признается тот факт, что школьное обучение будет эффективным только в том случае, если дошкольник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исследования показывают, что у детей с ЗПР наблюдается слабая регуляция во всех категориях учебного процесса.

При требовании произвести проверку дети с ЗПР выполняют определенные внешние действия, не соотнося результат и способы его получения с требованиями и данными предъявленной задачи. Не осуществляется самоконтроль и после получения результата.

Основной задачей коррекционно-педагогической работы воспитателя ДОО с детьми с ЗПР является повышение уровня психического развития ребенка: интеллектуального, эмоционального, социального.

При планировании образовательной деятельности с детьми с ЗПР воспитателями ставятся такие задачи, как: обеспечение охраны и укрепления здоровья ребенка; коррекция негативных тенденций развития; стимулирование и обогащение развития во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой); профилактика

вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.

Для детей с ЗПР характерна низкая познавательная активность, которая проявляется во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально – волевой сферы детей с ЗПР. Недостаточен процесс переработки сенсорной информации. Детям трудно целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они наблюдают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Не могут узнать даже знакомые объекты, если они изображены в непривычном ракурсе или они плохо освещены. Процесс восприятия предметов у них занимает больше времени.

Внимание детей с ЗПР характеризуется низкой концентрацией; для любого вида их деятельности характерна повышенная отвлекаемость.

В мыслительной деятельности также обнаруживается отставание. Решение мыслительных задач доступно на наглядно – практическом уровне, однако установить причинно–следственные связи дети затрудняются. Для них характерен пониженный уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа, обобщения, абстракции и переноса. Слабая сформированность обобщающей функции слова обуславливает трудности в овладении детьми родовыми понятиями. Недостаточна гибкость мышления, наблюдается склонность к стереотипным решениям, использованию неадекватных способов действия. При пересказе несложные небольшие рассказы, сказки такие дети слушают с вниманием, иногда пересказывают с помощью педагога, но скоро забывают; общий смысл прочитанного понимают не всегда.

Затруднено овладение математическими представлениями. Многие дети с ЗПР могут правильно указать большую или меньшую группу предметов, воспроизвести числовой ряд в пределах 5 (далее часто с

ошибками), в обратном счете затрудняются; пересчитывают небольшое количество предметов (в пределах 5), но нередко не могут назвать результат.

Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Малая дифференцированность движений кистей рук отрицательно отражается на продуктивной деятельности (элементы письма, рисование карандашом, лепка).

Отмечаются затруднения при формировании структуры деятельности. Дети с ЗПР нуждаются в особой помощи взрослого для усвоения способа действия и осуществления переноса, усвоенного на другие предметы и действия при выполнении заданий по аналогии и образцу.

В игровой деятельности дети с ЗПР не могут без помощи взрослого развернуть совместную игру в соответствии с общим замыслом, не учитывают общие интересы, не способны контролировать свое поведение. Они обычно предпочитают подвижную игру без правил [18]. К моменту поступления в школу игровые мотивы доминируют, возникают трудности при переходе к основному виду деятельности школьника – учебной.

Недоразвитие речи проявляется в нарушении звукопроизношения, в бедности словаря, трудностях усвоения логико – грамматических конструкций, недостаточности фонетико – фонематического восприятия, снижения слухоречевой памяти. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развернутость в высказывании. Выявляется низкий уровень владения звуковым анализом слова. Не все дети с ЗПР справляются даже с выделением гласного звука из начала слова.

Дети с ЗПР испытывают трудности ориентирования в пространстве, в овладении временными понятиями. Они не понимают или выполняют задания неправильно.

Без проведения специальных коррекционных мероприятий у таких детей к началу школьного обучения оказываются несформированными школьно–значимые функции. Дети с ЗПР не готовы к социальной позиции школьника. Ослабленность нервной системы приводит к повышению утомляемости, истощаемости, что непременно сказывается на успешности обучения [16].

Воспитатели, работающие с такими детьми, нуждаются в психолого-педагогической поддержке на пути к профессиональному и личностному росту, приобретению опыта практической деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Работая с детьми с ЗПР, воспитатели должны придерживаться следующих правил:

1. Постоянно держать таких детей в поле зрения, не оставлять их без внимания.
2. Многократно повторять материал на занятиях.
3. Создавать ситуации успеха, поощрять за малейшие дела.
4. При проведении любого вида занятий или игр воспитатель должен помнить, что необходимо решать не только задачи общеобразовательной программы, но и коррекционные задачи.
5. Закреплять пройденный материал в свободной деятельности, во время режимных моментов.
6. Предлагать ребенку с ЗПР облегченные задания, не сообщая об этом воспитаннику.
7. Проводить дополнительные индивидуальные занятия по закреплению материала.
8. Давать ребенку не многоступенчатую инструкцию, а дробить ее на части.
9. Поскольку дети с ЗПР имеют низкую работоспособность, быстро истощаются, не нужно принуждать ребенка к активной мыслительной деятельности в конце занятия.

10. Необходимо использовать максимальное количество анализаторов при усвоении нового материала.

11. Поскольку у детей с ЗПР отсутствует любознательность и низкая учебная мотивация, необходимо применять красивую, яркую наглядность.

12. Речь самого воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной, без нарушения звукопроизношения. Следует избегать сложных грамматических конструкций, оборотов, вводных слов, усложняющих понимание речи воспитателя детьми.

13. Не концентрировать внимание на недостатках ребенка.

14. Давать посильные поручения, вырабатывать самостоятельность, ответственность, критичность к своим действиям.

15. Предоставлять ребенку выбор, формировать умение принимать решения, брать на себя ответственность.

16. Учить анализировать свои действия, критично относиться к результатам своего труда. Обсуждения заканчивать на положительной ноте.

17. Включать ребенка в общественную жизнь, показывать его значимость в социуме, учить осознавать себя личностью.

18. Установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

19. При необходимости посоветовать родителям обратиться к специалистам (дефектолог, логопед, психолог).

20. При необходимости посоветовать обратиться за медикаментозной помощью к узким специалистам (невропатолог, иммунолог, отоларинголог, офтальмолог).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что психологическая готовность детей с ЗПР к школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отличаются недоразвитием интеллектуальной деятельности, выполнение элементарных логических операций ими возможно, но такие сложные мыслительные операции, как: анализ и синтез, а также установление причинно-следственных связей для них затруднено. Деятельность ребенка соотносится с целью лишь частично, поскольку у детей низкий уровень самоконтроля, а также слабо сформирована мотивация к школьному обучению.

2.3 Обзор коррекционных методик для старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы по подготовке к школе

Практический опыт показывает, что почти все дети с неосложненной формой задержки психического развития могут стать успевающими учениками общеобразовательной школы. Задержка психического развития- это медицинский диагноз, поэтому определить его может только специалист. Если знать, как правильно проводить упражнения и игры с такими детьми, то можно достичь больших результатов. Просто необходимо знать, какие игры лучше всего подойдут ребёнку с ЗПР, какие методы и занятия выигрышнее.

На сегодняшний день существует множество коррекционных методик для старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы по подготовке к школе. Рассмотрим некоторые из них.

Р. И. Айзман, Г. Н. Жарова, Л. К. Айзман, А. И. Савенков, С. Д. Забрамная, И. Е. Ядрихинская разработали учебное пособие «Подготовка ребёнка к школе» для воспитателей, учителей и родителей, которое включает комплекс методов оценки готовности детей к школе по

медицинским и психолого- педагогическим критериям, а также систему способов коррекции предпосылок к школьному обучению [23].

Специалисты отмечают, что важнейшим принципом работы с детьми с задержкой психического развития в образовательном процессе является индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств, отобранных с учетом данных психолого-педагогического и клинического изучения ребенка.

Индивидуальный подход в учебном процессе означает действенное внимание к каждому ученику, учет его физических и психологических особенностей, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения, предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого школьника с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающее сопровождение учащихся с ЗПР направлено на преодоление возникающих у них трудностей включения в общеобразовательный процесс.

Существуют два принципа коррекции особенностей обучающихся с задержкой психического развития:

Первый принцип заключается в определении того, полноценны или дефектны нейрофизиологическая организация психики ребенка, функциональное состояние его нервной системы, каков характер микросоциальных условий развития на протяжении раннего школьного возраста, степень адекватности состоянию ребенка педагогического воздействия семьи. Этот принцип обеспечивает возможность дифференцировать детей по степени тяжести нарушения психического развития, тем самым определяет меру интенсивности и конкретную область педагогического влияния на них адекватными средствами в системе комплексной стимуляции их продвижения.

Второй принцип организации индивидуализированной коррекционной педагогической работы предполагает учет индивидуально-типических особенностей (актуальных и потенциальных) формирования у детей общей способности к обучению.

Индивидуальные коррекционные занятия с дошкольниками с задержкой психического развития проводят дефектолог, логопед, психолог. Они вместе с воспитателем выявляют причины затруднений в овладении образовательной программой у каждого конкретного ребенка, помогают ему подобрать комплекс коррекционных мер, которые обеспечат организацию коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития.

Работа с детьми должна осуществляться на протяжении ряда лет и носить преимущественно пропедевтический характер, так как изучение каждого нового раздела учебной программы должно опираться на практические знания и опыт, которых, как показывают исследования и практический опыт, у детей с задержкой психического развития обычно недостает.

Целью коррекционных методик для детей с ЗПР, как считают Р. И. Айзман, Г. Н. Жарова, Л. К. Айзман, А. И. Савенков, С. Д. Забрамная, И. Е. Ядрихинская, являются развитие психических функций, двигательной сферы, адаптации к условиям, окружающим ребёнка. Коррекционные методики направлены на развитие памяти, воображения, внимания. Коррекционные занятия помогают ребёнку ориентироваться в пространстве, времени, идёт развитие сенсорных функций, развитие моторики, ребёнок учится играть, быть дружелюбным, коммуникабельным.

Работа психолога с детьми с задержкой психического развития, должна начинаться с момента их поступления в группу и решать две основные задачи: оказание помощи в преодолении специфической

незрелости детей и содействие в разрешении индивидуальных и личностных проблем.

Выделяются следующие направления психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития:

-диагностика личностных особенностей ребенка, межличностных отношений в классе с точки зрения возможности возникновения зон психологической напряженности;

-диагностика адекватности и результативности проводимых воспитательных воздействий в семье и школе психологическим особенностям учащихся с задержкой психического развития;

-психокоррекционная работа с ребенком и повышение психологической грамотности педагогов и родителей, предполагающая индивидуальные и групповые обсуждения психологических проблем детей;

-формирование у родителей адекватного восприятия своих детей посредством проведения лекционных курсов об особенностях детей с задержкой психического развития;

-проведение индивидуальной и групповой психотерапии с семьями детей;

-проведение не менее двух раз в год психолого-педагогических консилиумов с участием всех специалистов, задействованных в процессе обучения.

Коррекционные воздействия необходимо строить так, чтобы они соответствовали основным линиям развития в данный возрастной период, опирались на свойственные данному возрасту особенности и достижения.

Во-первых, коррекция должна быть направлена на исправление и доразвитие, а также компенсацию тех психических процессов и новообразований, которые начали складываться в предыдущий возрастной период и которые являются основой для развития в следующий возрастной период.

Во-вторых, коррекционно-развивающая работа должна создавать условия для эффективного формирования тех психических функций, которые особенно интенсивно развиваются в текущий период детства.

В-третьих, коррекционно-развивающая работа должна способствовать формированию предпосылок для благополучного развития на следующем возрастном этапе.

В-четвертых, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на гармонизацию личностного развития ребенка на данном возрастном этапе.

Можно выделить следующие важнейшие направления коррекционно-развивающей работы с детьми группы компенсирующей направленности:

Оздоровительное направление. Полноценное развитие ребенка возможно лишь при условии физического благополучия. К этому же направлению можно отнести задачи упорядочения жизни ребенка: создание нормальных жизненных условий (особенно для детей из социально-неблагополучных семей), введение рационального режима дня, создание оптимального двигательного режима и т.д.

Коррекция и компенсация нарушений развития высших психических функций методами нейропсихологии. Уровень развития современной детской нейропсихологии позволяет достичь высоких результатов в коррекции познавательной деятельности, школьных навыков (счет, письмо, чтение), нарушений поведения (целенаправленность, контроль).

Развитие сенсорной и моторной сферы. Особенно важно это направление при работе с детьми, имеющими сенсорные дефекты и нарушения опорно-двигательного аппарата. Стимуляция сенсорного развития очень важна и в целях формирования творческих способностей детей.

Развитие познавательной деятельности. Система психологического и педагогического содействия полноценному развитию, коррекции и

компенсации нарушений развития всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи) является наиболее разработанной и широко должна использоваться в практике.

Развитие эмоциональной сферы. Повышение эмоциональной компетентности, предполагающее умение понимать эмоции другого человека, адекватно проявлять и контролировать свои эмоции и чувства, важно для всех категорий детей.

Формирование видов деятельности, свойственных тому или иному возрастному этапу: игровой, продуктивных видов (рисование, конструирование), учебной, общения, подготовки к трудовой деятельности. Особенно следует выделить специальную работу по формированию учебной деятельности у детей, испытывающих трудности при обучении.

Несколько специфических методов в работе с детьми с ЗПР:

Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому необходимо специально организовывать и направлять внимание детей. Полезны все упражнения, развивающие все формы внимания.

Они нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, поэтому необходимо предоставить возможность действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях.

Интеллектуальная недостаточность этих детей проявляется в том, что сложные инструкции им недоступны. Необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно. Например, вместо инструкции «Составь рассказ по картинке» целесообразно сказать следующее: «Посмотри на эту картинку. Кто здесь нарисован? Что они делают? Что с ними происходит? Расскажи».

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего возбуждения. Поэтому нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления

утомления. Однако многие дети с ЗПР склонны манипулировать взрослыми, используя собственную утомляемость как предлог для избегания ситуаций, требующих от них произвольного поведения,

Чтобы усталость не закрепилась у ребенка как негативный итог общения с педагогом, обязательна церемония «прощания» с демонстрацией важного положительного итога работы. В среднем длительность этапа работы для одного ребенка не должна превышать 10 минут.

Любое проявление искреннего интереса к личности такого ребенка ценится им особенно высоко, так как оказывается одним из немногих источников чувства собственной значимости, необходимого для формирования позитивного восприятия себя и других.

В своем методическом пособии «Родителям будущих первоклассников о готовности к школьному обучению» Е. А. Екжанова и О. А. Фроликова говорят о том, что когда ребенку исполняется 5 лет, каждый родитель задумывается над вопросом: готов ли он к школе и насколько успешным будет его дальнейшее образование. Кроме того, часто родителей интересует, с какого возраста их ребенку наиболее целесообразно начать систематическое школьное обучение. На эти и другие вопросы, связанные с пониманием проблемы готовности ребенка-дошкольника к переходу на новую ступень социальной жизни и превращением его в ученика, коллектив авторов и попытался ответить в этой книжке, адресованной родителям, заинтересованным в том, чтобы одиннадцать лет школьной жизни ребенка прошли интересно, творчески и с максимальной пользой [21].

Авторы считают, что в качестве основного метода положительного воздействия на задержку психического развития можно выделить работу с семьей этого ребенка. Родители данных детей страдают повышенной эмоциональной ранимостью, тревожностью, внутренней конфликтностью. Первые тревоги у родителей в отношении развития детей обычно

возникают, когда ребенок пошел в детский сад, в школу, и когда воспитатели отмечают, что он не усваивает учебный материал. Но и тогда некоторые родители считают, что с педагогической работой можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками.

В таких случаях специалистам учреждения, которое посещает ребенок, необходимо объяснить родителям, что своевременная помощь ребенку с ЗПР позволит избежать дальнейших нарушений и откроет больше возможностей для его развития. Родителей детей с ЗПР необходимо обучить, как и чему учить ребенка дома.

С детьми необходимо постоянно общаться, проводить занятия, выполнять рекомендации педагога. Больше времени следует уделять ознакомлению с окружающим миром: ходить с ребенком в магазин, в зоопарк, на детские праздники, больше разговаривать с ним о его проблемах (даже если его речь невнятна), рассматривать с ним книжки, картинки, сочинять разные истории, чаще ребенку рассказывать о том, что вы делаете, привлекать его к посильному труду. Важно также научить ребенка играть с игрушками и другими детьми. Главное - родители должны оценить возможности ребенка с ЗПР и его успехи, заметить прогресс (пусть незначительный), а не думать, что, взрослея, он сам всему научится. Только совместная работа педагогов и семьи пойдет ребенку с задержкой психического развития на пользу и приведет к положительным результатам.

Любое сопровождение детей с задержкой психического развития представляет собой комплекс специальных занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности.

Каждое занятие строится по определенной постоянной схеме: гимнастика, которая проводится с целью создания хорошего настроения у

детей, кроме того, способствует улучшению мозгового кровообращения, повышает энергетику и активность ребенка.

Основная часть, которая включает упражнения и задания, направленные преимущественно на развитие одного какого-либо психического процесса (3-4 задания), и 1-2 упражнения, направленных на другие психические функции. Предлагаемые упражнения разнообразны по способам выполнения, материалу (подвижные игры, задания с предметами, игрушкам, спортивными снарядами).

Заключительная часть - продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т.д.

Таким образом, занимаясь совместным разносторонним развитием дошкольника с задержкой психического развития, можно достичь высоких результатов.

#### Выводы по 2 главе

Во второй главе мы охарактеризовали старших дошкольников с задержкой психического развития с точки зрения клинико-психолого-педагогического подхода и описали особенности их психического развития, а также произвели обзор методик по преодолению данного вида нарушения. Таким образом, анализ исследований показывает нам, что у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности.

Отмечается недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Предпосылками к возникновению задержки психического могут быть биологические и социально-психологические факторы. На занятиях с учителем-дефектологом по коррекции психических функций учитель-дефектолог главной задачей ставит преодоление задержки психического развития и

повышения уровня готовности к школьному обучению. Необходимо на коррекционных занятиях развивать интеллектуальные способности старших дошкольников, так как любое сопровождение детей с задержкой психического развития представляет собой комплекс специальных занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности.

Коррекционная работа по преодолению задержки психического развития может осуществляться в нескольких методологических подходах, имеющих не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Развитие и повышение уровня подготовки к школьному обучению детей с ЗПР – это одно из важнейших направлений в коррекционной деятельности всех участников образовательного процесса. Оно представляет собой наиболее благоприятный вариант осуществления образовательной деятельности в процессе решения задач по подготовке к школе.

### **Глава 3. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с задержкой психического развития**

#### 3.1 Методики изучения готовности старших дошкольников с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование уровня готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие дети старшей группы с задержкой психического развития, в количестве 5 человек. Обследование старших дошкольников проходило в первую половину дня в кабинете учителя-дефектолога с группой по 5 человек и индивидуально. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК. Список детей и заключения ПМПК представлены в Приложении 1.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Изучение уровня готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития проводилось посредством методики Н. Я. Семаго, М. М. Семаго «Диагностика ребенка к школе». Методика включает в себя 5 заданий, которые, по нашему мнению, эффективно показывают все аспекты готовности к школьному обучению [52].

Выбор методики обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей.

Для достижения цели констатирующего эксперимента поставлены следующие задачи:

1. Определение уровня готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития:

- возможность работать в соответствии с фронтальной инструкцией;
- самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль;
- обладать определенным уровнем работоспособности;
- вовремя остановиться при выполнении задания и переключиться на выполнение следующего;
- сформированность регуляторного компонента деятельности в целом.
- сформированность операций звуко-буквенного анализа;
- соотнесение числа и количества, сформированность представлений «больше-меньше»;
- уровень развития моторных навыков (мелкой моторики, графомоторных навыков, пространственных представлений);
- особенности деятельности и характер поведения ребёнка в процессе работы.

Итогом научно-исследовательской работы станет отбор содержания коррекционной работы для подготовки к школьному обучению для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, который будет собран и представлен в виде рабочей тетради по математике для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В своём экспериментальном исследовании мы опирались на ряд основополагающих методических принципов, обоснованных такими учёными как А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная [12, 23, 37]. А именно:

- принцип индивидуального подхода в процессе диагностики. Данный подход позволяет нам увеличить организацию позитивной направленности детей на контакт и на само обследование. При использовании принципа индивидуального подхода можно достичь

максимальной индивидуализации используемых методов и материалов с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка.

– принцип комплексного изучения. Который, по нашему мнению, способствует раскрытию внутреннего устройства, или раскрытию причины того или иного нарушения – принцип всестороннего, системного изучения ребенка. Данный принцип находит объяснение установлению взаимосвязи и взаимозависимости между каждым проявлением нарушения развития и первичными нарушениями, то есть соотношения между первичным и вторичным отклонениями.

– принцип динамического изучения, основанный на учении Л. С. Выготского «об актуальном и потенциальном». Он обуславливает требования о четком учёте «зоны ближайшего и актуального развития» в процессе выполнения заданий и результатов обследования.

– принцип единства диагностической и коррекционной помощи дошкольникам включает в себя решение на основании обследования, прогнозов и оценки потенциальных возможностей ребенка, определения коррекционного маршрута.

– принцип качественно-количественного подхода предполагает оценку выполненного задания как в количественном, так и в качественном отношении. Данный принцип опирается на способ и на последовательность действия, на настойчивость и увлеченность дошкольника в выполнении задания.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы были проанализированы научно-исследовательские публикации ведущих специалистов по проблеме: С. Г. Шевченко, Е. С. Дунаевой, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной, а также диагностические методики обследования готовности к школьному обучению С. Д. Забрамной, методика Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [23, 52].

С целью изучения готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития был подобран диагностический комплекс на основе методик, классических для изучения готовности к школе. За основу была принята методика обследования готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития Н. Я. Семаго, М. М. Семаго «Диагностика ребенка к школе». С точки зрения поставленных задач и возраста детей разработаны критерии и балльная система оценивания. В соответствии с заявленной целью научного исследования, разработанный диагностический комплекс включает в себя 5 заданий. Задания составлены с учетом основных принципов: от простого к сложному, используя принцип наглядности, исследование готовности ребенка к школе:

- 1 задание – «Продолжи узор»;
- 2 задание – «Сосчитай и сравни»;
- 3 задание – «Слова»;
- 4 задание – «Шифровка»;
- 5 задание – «Рисунок человека».

Инструкции даются с интонационными ударениями и паузами. От специалиста требуется заранее подготовить все необходимые для работы материалы: размножить бланки заданий, подписать их (фамилия, имя ребенка, возраст — полных лет и месяцев). Обычно время работы с заданиями не превышает 15—20 минут.

Протокол обследования уровня готовности к школьному обучению, разработанный нами, приведен в Приложении 2. Содержание каждого компонента диагностической методики и балльная система оценивания подробно описаны ниже. Вначале проводится оценка каждого задания по пятибалльной шкале. В дальнейшем проводится уровневая оценка.

Задание № 1. «Продолжи узор».

Задание: Возьми простой карандаш и продолжи узоры до конца строки. Сначала продолжи первый узор, а когда закончишь — продолжи второй узор.

Оценка: успешно выполненным считается вариант, когда ребенок четко удерживает последовательность в первом узоре (оценка — 5 баллов), при большем «уходе» строки или увеличении масштаба узоров дается оценка 4,5-балла. При небольшом увеличении количества неточностей дается оценка – 4 балла.

Средне успешным считается выполнение лишь с единичными ошибками при удержании в дальнейшем правильной ритмики узора. При выполнении второго узора допустим несколько больший разброс величины элементов также наличие единичных ошибок выполнения (оценка — 3 балла).

Неуспешным считается вариант, когда ребенок делает ошибки в выполнении первого узора (лишние элементы, нижние прямые углы), а во втором узоре ритмично повторяет сочетание равных по количеству больших и маленьких элементов. Например, маленьких пиков может быть два, а больших один, или это чередование большого и маленького пика упрощение графической программы и уподобление ее первому узору (оценка — 2,5 балла). Наличие при этом еще и изолированного написания элементов (разрывов) считается неуспешным и оценивается в 2 балла. Невозможность удержания программы, в том числе «недоведение» узора до конца строки, или постоянное наличие дополнительных элементов, и/или частый отрыв карандаша «выраженные изменения размера узора, или полное отсутствие какой-либо определенной ритмики считается неуспешным (оценивается как 1 балл). Если ребенок не выполняет задание или начинает и бросает, занимаясь при этом каким-либо своим делом, — оценка 0 баллов.

Задание № 2. «Сосчитай и сравни».

Задание. Сосчитай, сколько кружков нарисовано на листе, и напиши цифру, сколько квадратов нарисовано и напиши число квадратиков. Поставить цветным карандашом галочку там, где фигур больше.

Успешным выполнением считается правильный пересчет фигур в пределах «9», верное соотнесение числа и количества, сформированность понятия «больше - меньше». Цифры «9» и «7» должны быть изображены на соответствующих местах и в соответствующей половине листа, а метка, где больше, должна быть сделана цветным карандашом. В этом случае присваивается оценка 5 баллов. Если метка сделана простым карандашом, оценка может быть снижена, но не более чем на 0,5 балла (оценка 4,5 балла). Столько же дается, если решение правильное, цифры расположены на нужных местах, но изображены с поворотом на 180°. Наличие одного - двух самостоятельных исправлений или одна ошибка в выполнении оцениваются в 4 балла.

Средне успешным выполнением считается наличие до трех ошибок в выполнении задания. Это могут быть:

- неправильный пересчет на одной из половин листа;
- неправильно выбранное место для написания цифр;
- метка простым, а не цветным карандашом и т.п. При наличии двух ошибок (одна из них в пересчете, а другая — в месте написания цифры и/или инвертация в написании) дается оценка — 3 балла.

Неуспешным выполнением считается наличие трех ошибок или сочетание двух ошибок и неправильной графики цифр, в том числе и инвертированное написание цифр, что оценивается в 2 балла. В 1 балл оценивается неправильный пересчет фигур (с обеих сторон от вертикальной черты на листе), неверное соотношение числа и цифры и неумение изобразить соответствующие цифры на бумаге. Если при этом ребенок еще и не отмечает сторону листа, на которой фигур оказалось больше {то есть здесь можно говорить о несформированности понятия

«больше—меньше» либо о, невозможности удержать задание), оценка выполнения 0 баллов.

Задание № 3. «Слова».

Задание. На доске нарисовано четыре квадрата по горизонтали. Надо каждый звук поставить в свой квадратик. Квадратиков может быть больше, чем звуков в слове. Первое слово — ШАР, начинаем отмечать звуки... Второе слово — СУП.

Слова для анализа: ШАР, СУП, МУХА, РЫБКА, ДЫМОК.

Успешным выполнением (5 баллов) считается безошибочное заполнение квадратов буквами или замещение отдельных «сложных» букв галочками в необходимом количестве и без пропусков. Важно и отсутствие заполнения ребенком тех лишних квадратов, которые должны оставаться пустыми. При этом допустимы единичные самостоятельные исправления. В 4 балла оценивается такое выполнение, при котором ребенок допускает одну ошибку и/или несколько собственных исправлений, а также если ребенок все выполняет правильно, но вместо букв в словах правильно проставляет значки, оставляя пустыми нужные квадратик.

Средне успешным считается заполнение квадратиков и буквами, и галочками с наличием до трех ошибок, в том числе и пропусков гласных. При этом допустимо одно - два самостоятельных исправления. Такое выполнение оценивается в 3 балла.

Неуспешным считается неправильное заполнение квадратиков только галочками при наличии трех ошибок и одного – двух собственных исправлений (оценка — 2 балла). В 1 балл оценивается неправильное заполнение квадратиков буквами или галочками (три и более ошибок), то есть в том случае, когда наблюдается явно недостаточная сформированность звукобуквенного анализа. Недоступность выполнения задания в целом (галочки или буквы в отдельных квадратиках, галочки во всех квадратиках вне зависимости от состава слова, рисунки в квадратиках и т.п.) оценивается в 0 баллов.

#### Задание № 4. «Шифровка».

Задание. На листе нарисованы фигуры. В каждой из них стоит свой значок. Поставьте в пустые фигуры знаки. Это надо делать так: в каждом квадрате поставить точку (показ с постановкой точки в середине квадрата на доске), в каждом треугольнике — вертикальную палочку (показ с постановкой знака в треугольник), в кружке вы будете рисовать горизонтальную палочку (показ), а ромбик останется пустым. Работа продолжается не более 2 минут.

Успешным считается безошибочное заполнение геометрических фигур в соответствии с образцом за 2 минуты (оценка — 5 баллов). Допустимо собственное единичное исправление или единичный пропуск заполняемой фигуры. При этом графика ребенка не выходит за пределы фигуры и учитывает ее симметричность (графическая деятельность сформирована в зрительно - координационных компонентах). Одна случайная ошибка (в особенности в конце, когда ребенок перестает обращаться к эталонам заполнения) или наличие двух самостоятельных исправлений оценивается в 4,5 балла. При двух пропусках, исправлениях или одной - двух ошибках в заполнении качество выполнения задания оценивается в 4 балла. Если задание выполняется без ошибок, но ребенок не успевает доделать его до конца в отведенное для этого время (остается незаполненной не более одной строчки фигур), оценка 4 балла.

Средне успешным является такое выполнение, когда присутствуют не только два пропуска заполняемых фигур, исправления или одна - две ошибки в заполнении, но еще и плохая графика заполнения (выход за пределы фигуры, несимметричность фигуры и т.п.). Качество выполнения задания оценивается в 3 балла. В 3 балла оценивается также безошибочное (или с единичной ошибкой) заполнение фигур, но пропуск целой строки или части строки. А также одно - два самостоятельных исправления.

Неуспешным считается такое выполнение, когда при одной - двух ошибках в сочетании с плохой графикой заполнения и пропусками ребенок

не успел выполнить все задание за отведенное время (остается незаполненной более чем половина последней строки). Такой вариант выполнения оценивается в 2 балла. Оценивается в 1 балл вариант выполнения, когда имеются не соответствующие образцам метки в фигурах, ребенок не способен удержать инструкцию. При наличии более двух ошибок дается также 1 балл. Если за отведенный срок ребенок не успевает сделать задание целиком, то это может характеризовать как низкий темп деятельности, так и утомление ребенка (поскольку это задание идет одним из последних). Темп выполнения этого задания необходимо сравнить с темпом выполнения других заданий (в частности задания № 1). Если задание № 4 выполняется существенно медленнее, чем все остальное, — это и является отражением неготовности ребенка к регулярному обучению. При невозможности выполнить задание в целом дается оценка 0 баллов.

#### Задание № 5. «Рисунок человека».

Задание. На листе бумаги нарисовать человека. Время выполнения – не более 5—7 минут.

Поскольку данное задание последнее и не является учебным, возможны расхождения между качеством графического выполнения заданий № 2, 3 и качеством собственно рисунка. В целом качество рисунка (степень прорисованности деталей, наличие глаз, рта, ушей, носа, волос, а также не палочкообразные, а объемные руки, ноги и шея) свидетельствует о зрелости графической деятельности, сформированности представлений о пространственных характеристиках и относительных пропорциях человеческого тела. Подобное рисование человека с наличием вышеперечисленных признаков, считается успешным и нормативным (5 баллов). При этом в рисунках девочек ноги могут быть закрыты платьем, а обувь «выглядывать». Количество пальцев на руке может не соответствовать пяти, однако важно отметить, чтобы это не были палочки, торчащие из руки, а некоторое подобие кисти, пусть даже

«варежкообразное». Для оценки в 5 баллов должны быть в целом соблюдены пропорции лица и тела. В 4 балла оценивается менее пропорциональный рисунок, в котором могут быть либо большая голова, либо слишком длинные ноги. Шея при этом, как правило, отсутствует, а изображения кисти может и не быть, хотя тело одето, а руки и ноги объемные. На лице при оценке в 4 балла должны быть прорисованы основные детали, но могут отсутствовать, например, брови или уши.

Средне успешным является более условное выполнение рисунка человека (например, лицо схематичное — только овал, отсутствие выраженных контуров тела). Задание в этом случае оценивается в 3—3,5 балла. Неестественность прикрепления рук и ног, прорисовка ног или рук в виде прямоугольников без пальцев или ступней оценивается в 3 балла. Несоблюдение основных пропорций также считается условно допустимым (оценка 3 балла).

Неуспешным считается более грубое нарушение графического изображения человека в целом или отдельных частей, оно оценивается в 2,5 балла. Если дополнительно к этому еще и не прорисованы волосы, уши, кисти рук и т.п. — выполнение рисунка оценивается в 2 балла. Изображение человека в виде нескольких овалов и нескольких палочек, а также рук и ног в виде палок (линий), сочетание овалов и палочек даже при наличии отдельных черт лица и двух-трех пальцев-палочек — все это считается несоответствующим требованиям выполнения и оценивается в 1 балл. Полностью неуспешным и оцениваемым в 0 баллов является изображение человека в виде «головонога». Оценка результатов выполнения ребенком всех заданий определяется суммой баллов по всем выполненным заданиям.

Чрезвычайно важным является то, что, помимо оценки собственно результативности выполнения заданий, в итоговом показателе готовности учитываются и поведенческие особенности ребенка в процессе выполнения работы, которые отражаются в листе наблюдений.

Они сгруппированы по следующим направлениям оценки: в графе «Нуждается в дополнительной помощи» мы отмечаем те случаи, когда ребенку неоднократно требуется помощь в процессе выполнения заданий. Ребенок сам подзывает взрослого и просит его помочь или не может начать работу без стимуляции со стороны взрослого — в любом случае, если ребенку более чем однократно понадобилась дополнительная помощь взрослого, напротив его фамилии в данной графе проставляется знак «+». При этом, если ребенок нуждается в помощи при выполнении каждого задания, дополнительно в графе «Другое» отмечается эта особенность (например, «нуждается в постоянной помощи», «не может работать самостоятельно» и т.п.). В графе «Работает медленно» отмечаем те случаи, когда ребенок не укладывается в то время выполнения заданий, которое достаточно для всех детей группы. Если ребенка приходится ждать и это наблюдается при работе более чем с одним заданием, в этой графе напротив фамилии ребенка ставится знак «+». Когда ребенок по каким-либо причинам не начинает выполнять задание и специалисту нужно дополнительно активизировать его, это скорее можно отнести к необходимости дополнительной помощи, чем к медленному темпу выполнения. Если ребенок расторможен, мешает другим, не может сам сосредоточиться, кривляется, отвлекается, разговаривает и т.п., это отмечается в соответствующей графе. Если такое поведение отмечается на протяжении большей части работы, этот факт должен быть обязательно отмечен и в графе «Другое». В графе «Другое» также должны быть отмечены особенности поведения ребенка:

- полный отказ или выраженное негативное отношение к самому процессу выполнения заданий;

- ребенок расплакался и не может остановиться; проявил бурную аффективную реакцию или требует какой-то особой дополнительной помощи со стороны взрослого;

-демонстрирует полное непонимание происходящего. В любом случае, если в графе «Другое» отмечена хоть одна особенность, выделяющая ребенка, то это засчитывается как дополнительныйотягощающий момент и отмечается еще одним знаком «+». Таким образом, в листе наблюдений могут быть отмечены две, три или четыре особенности поведения (знаки +), характеризующие его незрелость. Чем больше таких знаков, тем более неготовым к началу обучения следует рассматривать ребенка. Количество дополнительных особенностей определяют корректировочные коэффициенты при выведении общей итоговой оценки готовности ребенка к началу школьного обучения.

Корректировочные коэффициенты определяются следующим образом:

1. Если в листе наблюдений отмечен один знак поведенческих трудностей (неважно какой), то общая балльная оценка, полученная ребенком за выполнение всех заданий, умножается на коэффициент 0,85.

2. Если в листе наблюдений отмечены два знака поведенческих трудностей (неважно какие), то общая балльная оценка, полученная ребенком за выполнение всех заданий, умножается на коэффициент 0,72.

3. Если в листе наблюдений отмечены три знака, отмечающие поведенческие трудности, то общая балльная оценка умножается на коэффициент 0,6.

4. Если в листе наблюдений отмечены четыре знака поведенческих трудностей, то общая балльная оценка, полученная ребенком за выполнение всех заданий, умножается на коэффициент 0,45.

Выполнение всех заданий оценивается по четырем уровням — в зависимости от общего набранного ребенком балла, с учетом корректировочных коэффициентов оценки поведения ребенка в процессе работы.

1-й уровень. Готовность к началу регулярного обучения в школе.

2-й уровень. Условная готовность к началу обучения.

3-й уровень. Условная неготовность к началу регулярного обучения.

4-й уровень. Неготовность на момент обследования к началу регулярного обучения.

Готовность к началу регулярного обучения (1-й уровень): от 17 до 25 баллов.

Условная готовность к началу обучения (2-й уровень): от 14 до 17 баллов.

Условная неготовность к началу регулярного обучения (3-й уровень): от 11 до 14 баллов.

Неготовность к началу регулярного обучения (4-й уровень): суммарная оценка ниже 10 баллов.

Потенциальные когнитивные возможности ребенка в достаточной степени соответствуют возрасту. По результатам уровневой оценки можно сказать, что дети, получившие в результате проведенного исследования суммарные баллы в диапазоне от 17 до 25, готовы (вне зависимости от их возраста на момент начала школьного обучения) к обучению в школе. В целом такие дети показывают достаточную адаптацию к школе и образовательному процессу в целом. Дети этой группы не нуждаются в дополнительном психологическом обследовании, ориентированном на какую-то более тщательную оценку отдельных сторон их развития.

Анализируя качество выполнения заданий и поведенческие особенности детей, набравших суммарную оценку от 14 до 17 баллов, можно отчасти прогнозировать у них не только трудности при начале регулярного обучения (то есть попадание в группу риска по школьной дезадаптации), но и преимущественное направление этой дезадаптации.

В то же время большинство детей смогут адаптироваться к началу обучения (сентябрь – октябрь) без дополнительной помощи специалистов, преимущественно за счет грамотно организованного педагогического

воздействия. Если есть возможность, желательно провести углубленное психологическое обследование этих детей.

Дети, чей суммарный балл попадает в диапазон 11—14 баллов, нуждаются в помощи специалистов (логопеда, психолога, педагога), и они в обязательном порядке должны быть обследованы психологом с целью выявления компенсаторных возможностей и путей помощи. Вполне вероятно, что такого ребенка имеет смысл направить в психологический центр или на ПМПК для решения вопроса о выборе направлений и методов коррекционной работы.

Ребенок, который набирает менее 11 баллов, в обязательном порядке должен быть обследован психологом, а при необходимости — логопедом или дефектологом еще в дошкольном учреждении, и ему в срочном порядке необходима коррекционная помощь. В то же время, если ребенку на момент начала школьного обучения уже исполнилось 6,5 лет, его обязаны принять в общеобразовательное учреждение по месту жительства вне зависимости от результатов какой бы то ни было оценки его возможностей.

### 3.2 Состояние готовности к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития

Результаты обследования уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников по методике Н. Я. Семаго и М. М. Семаго фиксировались в специальных протоколах оценки результатов. Бланк протокола представлен в Приложении 2.

После выполнения всех заданий, направленных на выявление уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников, подсчитывалась суммарная оценка.

Итоговые баллы за все задания обозначены в Таблице 1.

Таблица 1 – Оценки уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребёнка	Задания					Первичный результат
	«Продолжи узор»	«Сосчитай и сравни»	«Слова»	«Шифровка»	«Рисунок человека»	
Амир Ф.	3	4	3	3	3	16 баллов
Артём Б.	2	2	2	2	3	11 баллов
Грачик П.	4	4	3	4	4	19 баллов
Данил Н.	3	1	2	2	3	11 баллов
Катя Ф.	1	2	2	2	4	11 баллов

Высший уровень – от 17 до 25 баллов, соответствует высокому уровню; 14-17 баллов – среднему; менее 11-14 баллов – низкому.

В начале обследования детям было предложено задание «Продолжи узор»: возьми простой карандаш и продолжи узоры до конца строки. Сначала продолжи первый узор, а когда закончишь — продолжи второй узор.

Амир Ф. выполнил задание с единичными ошибками, наблюдались двоянные элементы узора, появление лишних углов при переходе от элемента к элементу при удержании в дальнейшем правильной ритмики узора.

Артём Б. допустил ошибки в выполнении первого узора (лишние элементы, нижние прямые углы), а во втором узоре ритмично повторил сочетание равных по-количеству больших и маленьких элементов. При этом отмечается изолированное написание элементов (разрывов).

У Грачика П. в целом наблюдается правильное выполнение, при котором элементы узора, похожие на М и Л, остаются различными по величине и рисуются без отрыва карандаша, Грачик допустил небольшое количество неточностей в изображении узора.

Данил Н. выполнил задание с единичными ошибками, наблюдались двойные элементы узора, появление лишних углов при переходе от элемента к элементу при удержании в дальнейшем правильной ритмики узора.

У Кати Ф. наблюдается «недоведение» узора до конца строки, частый отрыв карандаша, отсутствие какой-либо определенной ритмики. Нуждается в дополнительной помощи.

Следующее задание: сосчитать и сравнить, сколько кружков и квадратов нарисовано на листе, и написать число. Поставить цветным карандашом галочку там, где фигур больше.

У Амира Ф. отмечается правильное решение, цифры расположены на нужных местах, но изображены с поворотом на 180° (инвертация в пространстве) и метка «больше - меньше» сделана простым карандашом. Артём Б. сделал две ошибки в подсчете и неправильно написал цифры. Грачик П. произвел не правильный подсчет «9» и одно самостоятельное исправление в выполнении задания. Данил Н. неправильно пересчитал фигуры (с обеих сторон от вертикальной черты на листе), неверно соотнес числа и цифры и не смог изобразить соответствующие цифры на бумаге. Мешал другим детям выполнять задания. Катя Ф. допустила три ошибки в подсчете фигур, нуждалась в дополнительной помощи.

В следующем задании необходимо каждый звук поставить в свой квадратик. Слова для анализа: ШАР, СУП, МУХА, РЫБКА, ДЫМОК.

Амир Ф. и Грачик П. заполнили квадратик буквами и галочками, допустил три ошибки, в том числе и пропуски гласных, также было два самостоятельных исправления у Амира Ф. и одно у Грачика П. Артём Б. и Данил Н. неправильно заполнили квадратик только галочками, отмечается наличие трех ошибок и двух собственных исправлений. Катя Ф. неправильно заполнила квадратик только галочками, отмечается наличие трех ошибок и одного собственного исправления.

Четвертое задание «поставить в пустые фигуры знаки в течение 2 минут» выполнили следующим образом:

Амир Ф. и Артём Б. допустили по два пропуска заполняемых фигур, одну ошибку в заполнении, а также отмечается плохая графика заполнения (выход за пределы фигуры). Грачиком П. допущено одно исправление и одна ошибка в заполнении. Доделал задание до конца в отведенное для этого время. У Данила Н. и Кати Ф. отмечено два пропуска заполняемых фигур, две ошибки в заполнении, а также плохая графика заполнения (выход за пределы фигуры). Они не успели выполнить все задание за отведенное время (осталась незаполненной более, чем половина последней строки).

В последнем задании необходимо было нарисовать человека. Время выполнения – не более 5—7 минут. У Амира Ф. наблюдается условное выполнение рисунка человека (лицо схематичное — только овал, отсутствуют выраженные контуры тела). Наблюдается неестественность прикрепления рук и ног, прорисовка ног и рук в виде прямоугольников без пальцев или ступней.

Артём Б. и Данил Н. выполнили рисунок человека с отсутствием выраженных контуров тела. Прорисовка ног или рук в виде прямоугольников без пальцев или ступней. Не соблюдены основные пропорции (излишне большие глаза и рот). У Грачика П. не пропорциональный рисунок (большая голова). Шея отсутствует, нет изображения кисти, руки и ноги объемные, тело в одежде. На лице прорисованы глаза, нос, рот, но отсутствуют брови, уши есть. У Кати Ф. тоже не пропорциональный рисунок (слишком длинные ноги). Шея отсутствует, нет изображения кисти, руки и ноги объемные, тело в одежде. На лице прорисованы глаза, нос, рот, брови, но отсутствуют уши.

На рисунке 1 показан результат диагностики уровня готовности старших дошкольников с ЗПР к школьному обучению на этапе констатирующего эксперимента



Рисунок 1 – Уровень готовности старших дошкольников с ЗПР к школьному обучению

Итак, мы видим, что трое дошкольников показали низкий уровень готовности к школьному обучению, один ребёнок показал средний уровень и один - высший уровень (ребёнку на момент обследования было 7 лет и 7 мес.) Анализ баллов за каждое задание в отдельности позволил нам заключить, насколько развиты те или иные компоненты готовности к школьному обучению в целом у группы воспитанников.

Таким образом, по рисунку 1 мы видим, что к наименее развитым компонентам готовности старших дошкольников с ЗПР к школьному обучению можно отнести способность обучающихся продолжить узор (оценка особенностей тонкой моторики и произвольного внимания) и сформированность навыков пересчёта в пределах 9. Остальные компоненты готовности к школьному обучению более развиты, но всё же находятся на низком уровне развития. Что возвращает нас к вопросу о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению имеющихся нарушений посредством психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки к школьному обучению.

### 3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наиболее полно описаны в работах С. Г. Шевченко, Е. С. Дунаевой, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной, С. Д. Забрамной, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Они отмечают, что старшие дошкольники с задержкой психического развития, имеют низкий уровень готовности к школьному обучению, которые выражаются в неспособности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, в низком уровне развития моторных навыков (мелкой моторики, графомоторных навыков, пространственных представлений), сформированности операций звукобуквенного анализа, а также сформированности регуляторного компонента деятельности в целом.

Данные авторы подчеркивают, что в системе коррекционной работы с детьми с ЗПР уровень готовности к школьному обучению приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, требующей длительной кропотливой работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей группы, родителей и ребенка. Эффективность коррекционной работы по подготовке к школе на развивающих занятиях у старших дошкольников во многом зависит от слаженной работы всех специалистов. Возникает необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с задержкой психического развития. Старшие дошкольники с задержкой психического развития обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования вариант 7.1 или по варианту 7.2 по Федерального Государственному

Образовательному Стандарту с ограниченными возможностями здоровья. Под психолого-педагогическим сопровождением понимают профессиональную деятельность учителя-дефектолога, воспитателя, педагога-психолога, тьютора или ассистента (при необходимости), учителя-логопеда, взаимодействующих с ребенком в школьной среде и родителей (законных представителей) – полноценных участников образовательного процесса. Для того, чтобы разработать рабочую тетрадь психолого-педагогического сопровождения по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами были изучены и проанализированы в предыдущих параграфах методики коррекционной работы.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется как комплексная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя группы и родителей (законных представителей). Учитель-дефектолог выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на развитие психических функций, а именно он предоставляет максимальную коррекционную помощь старшим дошкольникам в этом процессе.

Содержание деятельности педагога-психолога конкретизируется в двух плоскостях – обязательных видах деятельности и дополнительных. К обязательным видам деятельности педагога-психолога при сопровождении образовательного процесса относятся: консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение. При наличии запроса со стороны педагогического коллектива, администрации или родителей психолог может осуществлять дополнительные виды работ.

Цель коррекционно-развивающей работы педагога-психолога заключается в организации системы работы с обучающимися, испытывающими трудности обучения и адаптации. Коррекционную и развивающую работу рекомендуется планировать и вести с учетом

направлений и особенностей конкретного образовательного учреждения, специфики детского коллектива, отдельного ребенка. Развивающая работа ведется по основным направлениям: развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.; снятие тревожности, формирование адекватной самооценки; развитие навыков самоорганизации и самоконтроля; повышение сопротивляемости стрессу; актуализация внутренних ресурсов. Работа с детьми может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При работе с родителями продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, имеющая своей целью повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа осуществляется через информирование родителей на собраниях, через психологический тренинг на различной концептуальной основе (психодинамической, поведенческой, гуманистической и др.). Такие тренинги позволяют расширить возможности понимания своего ребенка, улучшить рефлексию своих взаимоотношений с ним, выработать новые более эффективные навыки взаимодействия в семье.

Работа с педагогами ведется с помощью социально-психологического тренинга. Это наиболее распространенный метод психосоциальных технологий, позволяющий рефлексию собственного поведения соотносить с поведением других участников группы.

Психологическая профилактика – деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития. Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей, по выявлению детей группы риска (по различным основаниям), по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективах. Каждое

из названных направлений должно строиться с учётом возрастных возможностей детей, ведущего вида деятельности и, по возможности, опираться на игровые технологии и приемы.

Содержание деятельности учителя-дефектолога. Основными направлениями деятельности учителя-дефектолога являются:

- диагностическое;
- коррекционно-развивающее;
- профилактическое;
- консультативно-просветительское;
- организационно-методическое;
- исследовательски-аналитическое.

Коррекционно-развивающая деятельность сопровождения учителя-дефектолога направлена на развитие и совершенствование психических процессов, профилактику, коррекцию нарушений психической деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции развития. Работа осуществляется в форме индивидуальных, групповых (10-12 человек), подгрупповых (4-6 человека) занятий, согласно расписанию, утвержденному руководителем образовательного учреждения. Периодичность групповых и индивидуальных занятий зависит от характера нарушений психического развития и определяется тяжестью нарушения. Результаты работы учителя-дефектолога отмечаются в индивидуальной карте воспитанника и доводятся до сведения родителей (законных представителей).

Профилактическая деятельность сопровождения специалиста направлена:

1) на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и родителей (законных представителей) по выявлению детей группы «риска»;

2) предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным дефектом;

- 3) охране нервно-психического здоровья детей;
- 4) адаптации детей к дошкольному учреждению;
- 5) созданию благоприятного эмоционально- психологического климата в педагогическом и детском коллективах, в семье.

Профилактическая деятельность сопровождения учителя-дефектолога осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях, консультациях по коррекции психического развития воспитанников, индивидуальных и подгрупповых занятий с обучающимися. Учитель-дефектолог при выявлении детей группы «риска» опирается на данные диагностики педагога-психолога и врачей, организует коррекционное воздействие с учётом этих данных.

Консультативно-просветительская деятельность учителя-дефектолога заключается в повышении уровня профессионального мастерства педагогов образовательного учреждения и осведомлённости родителей (законных представителей) о задачах и специфике коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога. Она осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, методических объединениях, родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, беседах, семинарах, открытых занятиях, через информационный стенд для родителей и педагогов со сменным материалом и организаций выставки коррекционной литературы.

Организационно-методическая деятельность специалиста направлена на повышение уровня компетентности учителя-дефектолога, обеспечение связи и преемственности в работе с учителем-логопедом, педагогом – психологом, воспитателями группы и родителями (законными представителями) в решении задач по преодолению психического недоразвития у старших дошкольников, повышение эффективности коррекционного процесса, совершенствование программно-методического оснащения коррекционного процесса.

Организационно-методическая деятельность включает в себя: разработку методических рекомендаций для учителей-дефектологов, воспитателей и родителей по оказанию коррекционной помощи детям, перспективного планирования; изучение и обобщение передового опыта; обмен опытом; поиск наилучших средств коррекции психического развития детей; изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала.

Исследовательски-аналитическая деятельность осуществляется в форме самообразования, проведения мониторинга, проведении исследований, анализа результатов собственной коррекционно-развивающей работы по всем направлениям.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является определение и обеспечение социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях дошкольного взаимодействия.

Занятия учителя-дефектолога по развитию элементарных математических представлений для детей с ЗПР шести-семилетнего возраста (подготовительная к школе группа) предусматривают развитие у детей элементарных представлений о признаках предметов, количестве, числе, формирование способов измерения, а также выполнение простейших счетных операций, составление и решение арифметических задач на сложение и вычитание.

На занятиях по подготовке к освоению математики дошкольники учатся различать и сравнивать предметы окружающего мира, обобщать и классифицировать их, приобретают навыки преобразования множеств в процессе наблюдений и совместных практических действий, усваивают элементарный математический словарь. Важнейшей задачей обучения является развитие у детей познавательных интересов, мыслительных операций и речи.

Те знания и умения, которые ребенок приобретает в дошкольный период жизни, служат фундаментом при обучении математике в

начальных классах. Из-за ослабленного здоровья и других неблагоприятных факторов, влияющих на развитие детей с ЗПР, некоторые из них имеют недостаточную математическую подготовку. Бедность запаса сведений об окружающем мире, недостаточный опыт действий с предметными множествами, сниженная познавательная активность приводят к тому, что дошкольники не приобретают многих самых элементарных математических знаний и представлений. А это в свою очередь вызывает повышенные затруднения при их дальнейшем обучении в школе.

Большинство детей с ЗПР механически запоминают и воспроизводят последовательность числительных, не умеют свободно ориентироваться в натуральном числовом ряду, имеют слабые вычислительные навыки, с трудом запоминают цифры и знаки отношений. У некоторых дошкольников имеются нарушения пространственной ориентировки, а также наблюдается недоразвитие мелкой моторики пальцев рук, что затрудняет овладение ими письмом цифр, измерением, черчением. У них чаще встречается зеркальное написание цифр, смещение цифр и геометрических фигур.

На обучении математике не могут не сказаться такие особенности слабо подготовленных детей, как сниженная познавательная активность, неравномерность деятельности, колебания внимания и работоспособности также недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации). Например, несовершенство зрительного восприятия приводит к тому, что дошкольники не узнают знакомые предметы и геометрические фигуры, если они предъявлены в непривычном ракурсе, в перевернутом положении, при плохом освещении, нечетком графическом изображении или если объекты перечеркнуты либо закрывают друг друга. Ограниченность объема внимания, его недостаточная концентрированность, повышенная отвлекаемость этих детей приводят к

тому, что они не видят многого из того, что им показывает и объясняет педагог. Слабость анализа и других мыслительных операций препятствует выявлению основных существенных признаков объектов, установлению связей и зависимостей между явлениями. Поэтому при решении задач эти дети обычно опираются на внешние, несущественные признаки условия: отдельные слова, словосочетания, расстановку чисел. Отсюда часто возникают ошибки при выполнении этого вида работ: выбор неправильного арифметического действия, неверная формулировка ответа, ошибки в наименованиях и т.д.

Недостатки всех видов памяти, особенно произвольной, выражаются в том, что дети в состоянии запоминать лишь небольшие порции информации; для них требуется чаще повторять материал, помогая им овладеть приемами запоминания. Они склонны механически заучивать материал без его понимания и рационального применения на практике.

Все эти особенности дошкольников, имеющих задержку психического развития, создают для них повышенные трудности в овладении математикой. Поэтому необходима специальная коррекционная работа, направленная на восполнение пробелов в их дошкольном математическом развитии, на создание у них готовности к усвоению основ математики.

Основные направления этой работы базируются в первую очередь на принципах развивающего обучения, а также деятельностного подхода к обучению и воспитанию. Коррекционная направленность дошкольного обучения обеспечивается максимальным использованием на занятиях предметно-практической деятельности. Особое внимание на занятиях по математике следует обратить на выработку у детей умения свободно оперировать основными математическими понятиями в условиях предметно-практической деятельности, на развитие способности мыслить обратимо.

Программа по подготовке к школьному обучению в подготовительной группе предусматривает 64 занятия — по 2 занятия в неделю. Нами разработана рабочая тетрадь для отработки практических навыков на 32 занятия. На 1 занятие в неделю. Продолжительность занятия - 30 минут.

Разработанная нами рабочая тетрадь содержит задания на развитие:

- внимания, памяти, воображения: «Найди на рисунке...», «Соедини линией...», «Найди 10 отличий», «Помоги принцу найти дорогу...», «Найди пару» и др.;

- графомоторных навыков «Напиши цифру...», «Обведи и продолжи узор», «Дорисуй недостающие элементы...», «Закончи штриховку», «Раскрась рисунок по цифрам» и др.;

- ориентировки в пространстве «Где находится?» «Что лежит на верхней полке, что на нижней», «Определи под, около или далеко находится предмет» и др.;

- математических способностей «Посчитай, сколько...», «Придумай задачу», «Реши примеры», «Засели цифры в домики...» и др.

Рабочая тетрадь содержит задания по нескольким разделам: действия с группами предметов, размер предметов, количество и счет, пространственные и временные представления. Всё обучение дошкольников должно носить наглядно-действенный характер. Это значит, что все математические понятия ребенок будет усваивать в процессе активной деятельности: в играх, действуя с разнообразными предметами, наблюдая за действиями педагога, выполняя графические задания (рисование, обводка по шаблону, раскрашивание, штриховка) и упражнения по конструированию и моделированию (из палочек, элементов мозаики, геометрических фигур, из деталей конструктора).

Действуя с разнообразными предметами, дети учатся выделять их свойства (цвет, форму, размер, количество), группируют их по определенным признакам. Выкладывая предметы сначала по наглядному

образцу педагога, а затем по его словесной инструкции, дошкольники учатся выделять существенные и несущественные признаки, сравнивают и уравнивают группы предметов, располагают их в заданной последовательности. При этом у них формируются понятия целого и части и их взаимоотношений: *больше, меньше, одинаково, столько же* и др. Перед педагогом в этот период стоит задача — не столько дать детям систему знаний, сколько научить их воспринимать и наблюдать окружающую действительность в количественных, пространственных и временных отношениях; расширить и обогатить сенсорный опыт, развивать мышление и речь дошкольников с задержкой психического развития.

Наблюдая за изменением исходного количества, дети приходят к выводу о том, что оно увеличивается, когда предметы добавляют, приносят, дают, кладут и т.д., и уменьшается, когда их уносят, убирают, роняют, отдают и т.д. При этом дошкольники усваивают взаимосвязь действий: когда часть предметов перемещается из одной группы в другую, то в первой группе количество предметов уменьшается, но одновременно увеличивается количество предметов в другой группе. Это понимание взаимобратимости действий очень важно для коррекции их мыслительной деятельности.

Особое внимание в этот период следует уделить сравнению групп предметов без их пересчитывания, способом взаимно-однозначного соотнесения. Для этого дети используют прием наложения либо располагают сравниваемые предметы один под другим, находят пары, лишние и недостающие предметы. Затем они должны научиться сравнивать группы предметов, расположенные двумя отдельными «кучками». При сравнении групп предметов, изображенных на рисунке, используется прием образования пар с помощью соединительных линий. Часто, ответив на вопрос «Каких предметов больше?», ребенок не может ответить на второй: «Каких предметов меньше?» Поэтому при сравнении групп предметов следует задавать детям оба этих вопроса, чтобы они

осознали взаимобратимость отношений между понятиями больше — меньше.

Математические понятия (равенство — неравенство, больше — меньше, одинаково) закрепляются в графических работах: соединение точек линиями, обводка клеток, рисование по ним предметов несложной формы, орнаментов из геометрических фигур, штриховка в различных направлениях и раскрашивание их. Все практические действия детей должны сопровождаться словесным отчетом о том, что и как они делают, что получается в результате; при этом происходит усвоение соответствующей математической терминологии (больше-меньше, поровну, увеличилось и т.п.).

Работа учителя-дефектолога должна строиться с постепенным усложнением деятельности детей: от максимальной развернутости практических действий, опоры на образец, показ и конкретные указания педагога к умению опираться на наглядную модель и словесную инструкцию. При этом совершенствуется и словесная регуляция действий — от сопровождения действий речью к умению давать словесный отчет, а затем к планированию предстоящей работы.

Особенности детей с ЗПР требуют увеличения количества тренировочных упражнений, так как любой навык формируется у них очень медленно. Поддерживать интерес к занятиям следует путем широкого использования дидактических игр, занимательных упражнений, в том числе связанных с активным движением детей: ходьбой, бегом, игрой с мячом и т.д.

От практических действий с предметами дети переходят к их счету, знакомятся с числами натурального ряда, их названиями, последовательностью. У них формируется понимание связей между числами: каждое следующее число больше предыдущего, а предыдущее — меньше последующего. Упражняясь в сравнении групп предметов и на этой основе в сравнении чисел, дошкольники усваивают, что для получе-

ния следующего числа нужно к данному числу прибавить единицу, а для получения предыдущего — вычесть единицу, т.е. они усваивают сам принцип построения натурального ряда. В результате предметно-практических действий у детей создается готовность к усвоению состава натуральных чисел в пределах 5 (старшая группа) или 10 (подготовительная группа) и арифметическим действиям с ними. Работа над изучением чисел строится концентрически, с постепенным расширением области рассматриваемых чисел. Каждое число натурального ряда изучается в следующем порядке: образование числа из предыдущего, обозначение цифрой, сравнение данного числа с предыдущим, состав из отдельных единиц и двух меньших чисел, счет в пределах данного числа.

Образование числа дается на основе сравнения двух множеств. Перед показом образования каждого следующего числа полезно повторить с детьми, как были получены все числа.

Для развития навыка счета дети должны как можно больше считать однородные и разнородные предметы, расположенные по-разному, в различном направлении. При этом предметы можно передвигать, называя вслух числительные. Например, можно считать пуговицы или карманы на рубашке и платье; ложки, чашки и тарелки во время подготовки к обеду и т.д. Можно попросить ребенка показать на пальцах, сколько ему лет. Сосчитать, сколько у девочки рук, пальцев на руке, ушей, носов и т.п. Такие же вопросы про животных: «Сколько у собачки ног? Хвостов? Сколько лап у курицы?» и т.п. Пересчитывая и называя предметы, дети учатся правильно согласовывать числительное с существительным. Постепенно следует приучать их к счету про себя, «глазами», а вслух называть результат.

От практических действий с предметами дошкольники постепенно переходят к их счету, знакомятся с числами натурального ряда, их названиями, обозначениями, последовательностью. При осуществлении счетной операции они должны усвоить правила счета: каждый предмет

сосчитывается только один раз, числа называются по порядку, последнее числительное является показателем общего количества предметов. К началу обучения в школе старшие дошкольники должны научиться уверенно вести счет в пределах первого десятка, в прямом и обратном порядке, а также начиная с любого числа. На занятиях следует всячески избегать механического счета, предъявляя детям разнообразные упражнения, требующие от них умения гибко ориентироваться в числовом ряду.

Состав чисел 1—10 (подготовительная группа) также усваивается практически на конкретных предметах, моделях геометрических фигур, счетных палочках, полосках разной длины и ширины. Дети разъединяют группы предметов на отдельные единицы или на две меньшие подгруппы. Вначале педагог показывает им всевозможные варианты состава числа, затем ребята сами разъединяют множество предметов на две подгруппы и, составляя вновь одно множество, убеждаются в том, что при всех вариантах получается одно и то же число.

Знание состава чисел в пределах 10 (подготовительная группа) — обязательное требование программы. Но не следует заставлять детей заучивать этот материал наизусть. Процесс запоминания должен быть осознанным, что выражается в умении ребенка показать и объяснить состав любого числа на конкретном счетном материале. В случае затруднений необходимо снова вернуться к наглядности. Для закрепления состава числа используются игры типа «Найди пару», «Угадай число», «Кто быстрее нарядит елку?», «Сколько в другой руке?», «Дополни до 5» и др.

Одна из важнейших задач обучения дошкольников математике — выработка полноценных вычислительных навыков. К концу года дети старшей группы должны узнавать и называть, а дети подготовительной группы — и записывать числа от 0 до 10, знать состав чисел в пределах 10 (подготовительная группа) и уметь использовать его для нахождения суммы и разности.

Согласно программе, в подготовительной группе происходит знакомство ребенка с арифметическими действиями сложения и вычитания. Пропедевтическими упражнениями к ним являются практические действия детей с различными предметами и группами предметов, в процессе выполнения которых они усваивают конкретный смысл каждого арифметического действия. В их словесных отчетах появляется соответствующая терминология: всего, меньше, осталось, больше, поровну, увеличилось и т.д.

Ознакомление детей с арифметическими действиями проводится в следующей последовательности: при сложении сначала пересчитывают все единицы суммы, образуемой соединением отдельных слагаемых, затем при сложении и вычитании присчитывают и отсчитывают по одной единице (при этом уточняются прямой и обратный счет, место каждого числа в натуральном ряду), затем присчитывают и отсчитывают группами и, наконец, прибавляют и вычитают все число, т.е. сразу говорят ответ. Таким образом, уже при изучении чисел 2—5 дети знакомятся со всеми приемами сложения и вычитания и в то же время усваивают таблицу сложения и вычитания каждого числа постепенно, в порядке нарастания трудностей.

В помощь дошкольникам, которые плохо запоминают последовательность числительных и прием присчитывания и отсчитывания по единице, можно предложить карточку с записанным на ней числовым рядом. С помощью такой зрительной и тактильной опоры детям будет легче показывать и называть предыдущее и последующее число, сравнивать соседние числа, усваивать состав чисел, присчитывать и отсчитывать по 1. При этом развернутые внешние действия постепенно заменяются сокращенными, а затем становятся автоматизированными. Например, переставляя пальцы по числовому ряду влево и вправо, а затем без помощи пальцев, опираясь на числовой ряд глазами, и, наконец, мысленно вспоминая последовательность чисел, дети овладевают при-

считыванием и отсчитыванием по 1, а позднее — по 2,3. При этом их рассуждения также сокращаются, переходя от полностью развернутых во внутренний план. В случае затруднений следует снова вернуться к подробным объяснениям и развернутым внешним действиям.

Уже на занятиях в старшей группе начинается работа по подготовке к решению простейших арифметических задач. Это описанные выше упражнения с различными предметами и группами предметов, в ходе которых у детей формируются основные математические понятия равенства и неравенства, целого и части, представления о действиях сложения и вычитания. Дети учатся группировать предметы по-разному, а также давать словесную характеристику предметно-количественных отношений.

Первый этап обучения решению арифметических задач — это непосредственные наблюдения детей за действиями педагога и совместные с ним действия по инсценированию и составлению задач. Например, на наборном полотне располагаются различные игрушки. Дошкольники учатся отвечать на вопрос: «Сколько стало?», наблюдая, как педагог добавляет какие-то предметы или убирает их, перекладывает из одной кучки в другую и т.п. На втором этапе (подготовительная группа) предлагаются задачи уже в готовом виде. Первоначально они решаются также предметно-практическим способом, затем — арифметическим. Включая в занятие арифметические задачи, следует помнить об их развивающей ценности: анализ данных, установление зависимостей, объяснения и рассуждения детей при поиске решения — все это способствует развитию их мыслительной деятельности, что имеет первостепенное значение для детей с задержкой психического развития.

Чтобы поддержать интерес к занятиям и избежать утомляемости детей, следует чередовать различные виды деятельности и разнообразить задания. Дети наблюдают за действиями педагога, выкладывают на своих столах необходимый раздаточный материал и выполняют упражнения с

ним, измеряют объекты условной меркой, находят в окружающей обстановке предметы с заданными свойствами, рисуют и раскрашивают орнаменты в тетрадах. Посильная работа доставляет им радость, помогает снять умственное переутомление.

Полезно использовать на занятиях настольные игры: геометрическое лото, домино, мозаику. Однако всякая игра должна иметь четкую дидактическую цель и быть связанной с изучаемым материалом. Необходимое требование к оборудованию занятий — наличие общегруппового наборного полотна, фланелеграфа, дидактических материалов для демонстрации изучаемых объектов, а также разнообразного раздаточного материала для каждого ребенка. Это могут быть игрушки, геометрические фигуры и тела, предметные картинки, природный материал. На занятиях по математике выборочно можно использовать разработанную нами рабочую тетрадь с печатной основой для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также тетради в крупную клетку, в которых дети работают карандашом, фломастером, а позднее и ручкой.

Чтобы обеспечить одинаковую подготовку всех воспитанников, педагог должен ориентироваться на основные требования к знаниям, умениям и навыкам детей к концу пропедевтического периода, а также к концу учебного года по каждой возрастной группе.

В начале учебного года диагностируются знания детей, в том числе по математике. Специалист отмечает умение считать по одному, соотносить числительное с соответствующим количеством предметов, обозначать количество соответствующим числом. Выявление знания цифр, соотношения числа и цифры, цифры и количества обозначаемых ею предметов. Необходимо проводить наблюдения за детьми: их работоспособность, усидчивость, умение приготовиться к занятию, внимательно слушать педагога, отвечать на вопросы, а также оценивается

формирование у детей приемов предметно-практической деятельности, а также графических навыков.

В подготовительной группе учителем-дефектологом проводится 2 занятия в неделю по математике, всего 64 занятия. Нами разработана рабочая тетрадь на одно занятие в неделю для закрепления практических навыков. На коррекционных занятиях по математике в подготовительной к школе группе учитель-дефектолог, опираясь на тетрадь, повторяет с детьми признаки предметов: цвет, форма, размер. Соотношение «одинаковые» — «разные» на основе практических упражнений в сравнении предметов. Составление групп предметов, одинаковых по какому-либо одному признаку, различных по другим признакам. Сравнение групп предметов методом взаимно-однозначного соотнесения (приложение, наложение), употребление предлогов: *на, над, под*. Понятия: *столько же, равно, одинаково, больше, меньше, один, пара*.

Способы уравнивания групп предметов путем увеличения количества предметов в меньшей группе или уменьшения их количества в большей группе. Сопровождение практических действий словами: *прибавил, стало больше, убавил, стало меньше*.

Также повторяем в тетради простейшие геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал. Понятия: большой — маленький, больше — меньше, одинаковые по размеру, самый маленький (большой); высокий — низкий, выше — ниже, одинаковые по высоте, самый низкий (высокий); длинный — короткий, длиннее — короче, одинаковые по длине, самый короткий (длинный); толстый — тонкий, толще — тоньше, одинаковые по толщине, самый тонкий (толстый); глубокий — мелкий, глубже — мельче, одинаковые по глубине, самый мелкий (глубокий) — на основе сравнения двух (нескольких) предметов, отличающихся одним или несколькими параметрами. Способы сравнения: приложение, наложение. Понимание сходства и различия предметов по их размерам. Умение правильно использовать термины для

обозначения размера предметов при их сравнении. Составление групп предметов с заданными свойствами. Измерение длины, ширины, высоты и толщины окружающих предметов с помощью условной мерки, определение объема жидких и сыпучих тел с помощью условной мерки.

Учитель-дефектолог продолжает изучать с детьми счет предметов в различном направлении и пространственном расположении. Понимание того, что последнее числительное относится ко всей группе предметов, а не к последнему из них. Независимость количества предметов от их цвета, формы, размера, расстояния между ними, направления счета, от расположения в пространстве. Счет предметов на слух, по осязанию, счет движений. Присчитывание и отсчитывание предметов по одному с называнием итога: «Сколько всего?», «Сколько осталось?» Производит соотношение числа с количеством предметов, изучаем цифры, соотношение цифры, числа и количества. Порядковый счет предметов до 10. Воспроизводит последовательность чисел в прямом и обратном порядке, начиная с любого числа. Называние пропущенного числа, соседних чисел. Закрепление состава чисел в пределах 5 на основе практических действий с предметами.

Также педагог изучает с детьми положение предметов в пространстве: далекий — близкий, дальше — ближе; сверху — внизу, выше — ниже; правый — левый, справа — слева; спереди — сзади; внутри — снаружи. Понятия: *около, рядом, посередине, между, за, перед*. Умение ориентироваться в тетради, альбоме. Временные понятия: *сегодня, вчера, завтра*. Части суток: *утро, день, вечер, ночь*, их последовательность. Неделя, дни недели, их последовательность. Знакомство с названием текущего месяца.

Основное количество занятий в тетради отводится на знакомство и обозначение чисел от 1 до 10. Воспроизведение последовательности чисел в прямом и обратном порядке, начиная с любого числа. Называние соседних чисел, предыдущего и последующего числа; понимание

выражений: *до, после, между, перед, за*. Учимся соотносить цифры, числа и количества. Сравнение чисел (равные, больше, меньше на несколько единиц). Счет предметов по порядку. Название и последовательность первых десяти порядковых числительных. Определение порядкового места предмета. Нахождение предмета по занимаемому порядковому месту. Состав чисел в пределах 10 из отдельных единиц и из двух меньших чисел. Умение иллюстрировать различные случаи состава чисел в числовых домиках.

При помощи тетради педагог продолжает закреплять сложение и вычитание в пределах 10. Практические действия с предметами, раскрывающие сущность сложения и вычитания, как подготовка к арифметическим действиям. Прибавление к однозначному числу чисел 0, 1, 2, 3, 4, 5. Вычитание чисел 0, 1, 2, 3, 4, 5 (в пределах 10). Знакомство с арифметической задачей. Составление задач на основе наблюдений и действий с предметами. Запись решения задачи в виде примера. Задачи на нахождение суммы и остатка.

Соответственно, к окончанию подготовительной группы дети должны знать состав чисел в пределах 10 и уметь читать и записывать числа до 10, уметь присчитывать и отсчитывать по единице в пределах 10, решать простые арифметические задачи на нахождение суммы и остатка с помощью сложения и вычитания, распознавать такие геометрические фигуры, как круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, овал, также пользоваться знаками и обозначениями: +, —, =, см., 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Учитель-логопед выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на развитие словарного запаса, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь старшим дошкольникам в этом процессе.

Содержание деятельности учителя-логопеда. Основными направлениями деятельности учителя-логопеда являются:

- диагностическое;
- коррекционно-развивающее;
- профилактическое;
- консультативно-просветительское;
- организационно- методическое;
- исследовательски-аналитическое.

Диагностическая деятельность логопедического сопровождения заключается в:

- 1) комплексном логопедическом обследовании устной и письменной речи учащихся;
- 2) сборе и анализе анамнестических данных; психолого-педагогическом изучении детей;
- 3) дифференциальной диагностике речевых расстройств;
- 4) обработке результатов обследования; определении прогноза речевого развития и коррекции;
- 5) комплектовании групп и подгрупп на основе диагностических данных;
- 6) составлении перспективного плана коррекционно-логопедической работы на каждого ученика;
- 7) составлении расписания занятий;
- 8) подготовке необходимой документации для участия в работе психолого-педагогического консилиума.

Коррекционно-развивающая деятельность логопедического сопровождения направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, профилактику, коррекцию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи.

Работа ведётся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Осуществляется в форме индивидуальных, групповых (12-14

человек), подгрупповых (5-7 человек) логопедических занятий, согласно расписанию, утвержденному руководителем образовательного учреждения. Периодичность групповых и индивидуальных занятий зависит от характера нарушений речевого развития и определяется тяжестью нарушения речевого развития.

Результаты логопедической работы отмечаются в речевой карте воспитанника и доводятся до сведения родителей (законных представителей).

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения направлена:

1) на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и родителей (законных представителей) по выявлению детей группы «риска»;

2) предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным речевым дефектом;

3) охране нервно-психического здоровья детей;

4) адаптации детей к дошкольному учреждению;

5) созданию благоприятного эмоционально- психологического климата в педагогическом и детском коллективах, в семье.

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях, консультациях по коррекции речи обучающихся, индивидуальных и подгрупповых занятий с обучающимися.

Учитель-логопед при выявлении детей группы «риска» опирается на данные диагностики педагога-психолога и врачей, организует коррекционно- логопедическое воздействие с учётом этих данных.

Консультативно-просветительская деятельность учителя-логопеда заключается в повышении уровня профессионального мастерства педагогов образовательного учреждения и осведомлённости родителей (законных представителей) о задачах и специфике логопедической

коррекционно-развивающей работы. Она осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, методических объединениях, родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, беседах, семинарах, открытых занятиях, через информационный стенд для родителей и педагогов со сменным материалом и организаций выставки логопедической литературы.

Организационно-методическая деятельность логопедического сопровождения направлена на повышение уровня логопедической компетентности учителя-логопеда, обеспечение связи и преемственности в работе учителя-логопеда, педагога – психолога, воспитателей и родителей (законных представителей) в решении задач по преодолению речевого недоразвития у обучающихся, повышение эффективности коррекционно-логопедического процесса, совершенствование программно-методического оснащения коррекционно-логопедического процесса.

Организационно-методическая деятельность включает в себя: разработку методических рекомендаций для учителей-логопедов, воспитателей и родителей по оказанию логопедической помощи детям, перспективного планирования; изучение и обобщение передового опыта; обмен опытом; поиск наилучших средств коррекции речи детей; изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала.

Исследовательски-аналитическая деятельность осуществляется в форме самообразования, проведения мониторинга, проведении исследований, анализа результатов собственной коррекционно-развивающей работы по всем направлениям.

Содержание работы воспитателя. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду детской деятельности. Данное занятие разработано так, чтобы деятельность детей была в игровой форме, вызывала те же эмоции, переживания, что и игра, и в то же время давала возможность активно приобретать нужные сведения,

восполнять пробелы в знаниях, способствовала воспитанию познавательных интересов.

Дети дошкольного возраста продолжают знакомиться с такими понятиями, как овощи и фрукты. Для многих детей эти понятия неразделимы, им очень сложно классифицировать предметы по определенным признакам. В этом игровом занятии были использованы методические приёмы: игровой, наглядный, словесный, поощрение.

Роль родителей. Без сотрудничества учителя и родителей достичь успеха в коррекции крайне проблематично. Родителей необходимо информировать обо всех результатах исследований и обсуждать их с ними. Родители должны знать цели коррекции, ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекционной работы. Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу и формированию у них трезвого взгляда на вещи.

Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком. Необходимо создать дома спокойную, удобную для чтения обстановку. Телевизор на это время должен быть выключен. Хорошо, если члены семьи проявляют интерес к развивающим занятиям и заинтересованность в том, чем занят ребенок. От родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных дефектологом. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный успех ребенка похвалой или поощрением. В работе с родителями одним из наиболее эффективных методов, направленных на повышение уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников, на наш взгляд являются игры.

Разберем группы игр, которыми нужно заниматься с детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста:

Игры на развитие внимания.

1. «Ладони». Простая игра, суть которой не всегда и не всем просто понять по описанию. Детей рассаживают рядом друг с другом. Левую руку

каждый ребенок кладет на правое колено сидящего слева. Правую руку – на левое колено сидящего справа. Получается, что у каждого ребенка на коленях лежат руки товарищей. По команде ведущего дети должны поднимать руки. Получается волна. Задание легкое, но бывают ошибки. Если рука поднимается не вовремя, то участник выбывает из игры.

2. «Летает, не летает». Дети становятся полукругом и внимательно слушают ведущего. Он называет летающие и нелетающие вещи: технику, насекомых, животных, неодушевленные предметы. Когда произнесено то, что летает, например, самолет, дети должны поднять руки. Если говорится «чемодан», а это нелетающий предмет, ребятам нужно оставаться неподвижными. Ведущий умышленно должен иногда поднимать руку, когда называет нелетающие предметы. Это нужно, чтобы запутать детей. Ведь они должны научиться не просто подражать, а, рассуждая, определять, летает ли предмет или нет. «Найди отличия». Как можно догадаться, суть игры в том, чтобы ребенок находил отличия между двумя картинками. Если речь идет о 3-летнем малыше, раннем возрасте, то различий должно быть минимальное количество. Например, два или три. Если дошкольник будет хорошо справляться с задачей, нужно усложнять ее. Картинки можно рассматривать онлайн, дистанционно. Лучше, чтобы они были на бумаге, чтобы ребенок мог их держать и внимательно рассматривать.

1. «Где звонили?». Игра подойдет как для младших дошкольников, так и для детей начальной школы. Ребята делятся на несколько групп, каждой из которых выдают какой-нибудь инструмент, издающий звуки. Например, колокольчик, дудку, свистульку и так далее. Главное, чтобы предмет издавал звук. Можно брать вещи, которые не свистят, не звенят, а, например, шуршат или гремят. Выбирают ведущего. Он с закрытыми глазами должен определить, в какой части комнаты звонили. Если угадает правильно: даст ответ и укажет рукой, то водить начинает другой участник

игры. Это развлечение удобно устраивать в группе детского сада, так как там всегда много места.

2. «Кто услышит?». Еще одна игра, связанная с ушами и восприятием мира. В школьном или детсадовском актовом зале педагог прячется за ширмой и с помощью разных предметов издает звуки. Задача детей: рассказать, что они слышали.

3. «Краски». Это психологическая игра на внимание, в ней нужно использовать органы зрения. Ребенку показывают картинку и потом быстро прячут её. После этого он должен назвать цвета, которые были на изображении. Внимание: важно, чтобы ребенок запомнил именно цвета, а не то, что было нарисовано. Если он способен рассказать обо всем сразу – это хорошо.

4. «Девочки» или «Хрюши». Ребенку выдают лист бумаги с напечатанными лицами детей или порсят и просят сосчитать одинаковые изображения либо те, в которых есть что-то общее. Например: «Сосчитайте девочек со светлыми волосами».

#### Игры на развитие памяти.

1. «Картинки». Ребенок должен называть все предметы, которые он видел на картинке. Игра подходит для разных групп – дошкольников и тех, кто посещает подготовительные классы, потому что есть возможность выбрать уровень сложности. Например, ребенку в 4 года показать 2-3 предмета, а тому, кто старше – 6-7. Это полезное упражнение для детей, у которых нет ЗПР, ведь умственное развитие необходимо всем.

2. «10 отличий». Для развития памяти игру можно усложнить, немного поменять условия. Например, ребенок смотрит 10 минут на картинку, её убирают, и он разглядывает другое изображение. Задача – назвать отличия, не имея возможности посмотреть на обе картинки сразу.

3. «Запомни зоопарк». Ребенку показывают различных животных – мягкие игрушки или карточки с ними. Затем дошкольник должен

рассказать, кто именно был в зоопарке. Чем больше животных будет названо, тем лучше.

4. «Опиши игрушку». Это упражнение выполняют дети 5–7 лет, и уровень интеллекта у них становится выше. Суть проста: ребенку в течение 2 минут показывают игрушку. Малыш должен выработать навык запоминания, не забыть детали. Игрушку забирают. Спустя полчаса ребенка нужно попросить описать предмет, который он рассматривал. Это упражнение рекомендуется делать каждый день.

Игры на развитие мышления.

1. «Кто что любит?». Для этого нужно купить или изготовить карточки, сделать аппликацию на бумаге. Ребенок должен сопоставить животное и еду, которую оно любит. Можно не усложнять и использовать стереотипы: ёжик – грибы, заяц – морковь и так далее. Игру с такими тематическими карточками нужно начинать заново каждый день. Важно тренироваться регулярно, чтобы интеллект повышался.

2. «Назови одним словом». Можно играть со старшими дошкольниками или школьниками. Смысл такой: ребенку необходимо назвать слово, которое объединяет несколько вещей из одной сферы. Например, волк, заяц, рысь, лев, тигр – это всё животные. Для детей постарше, с которыми работают индивидуально дома, у психолога или в коррекционной группе, можно устраивать «игру наоборот». Задается какое-то слово, отталкиваясь от которого ребенок должен назвать понятия, соответствующие специфике. Например, транспорт: самолет, поезд, автомобиль, пароход и так далее.

3. «Чередование». Можно использовать разные вещи: краски, в том числе и пальчиковые, однородные предметы, например, палочки и так далее. Ребенку предлагают сделать бусы или «выстроить» заборчик с определенной последовательностью цветов.

4. «Бывает, не бывает». Игра на мышление, сообразительность и воображение, смысл которой в том, что ведущий называет какую-то

ситуацию, бросает мяч ребенку, а тот должен сказать, бывает это в жизни или нет.

Например:

- Папа ушел на работу.
- Бывает.
- Поезд едет по воде.
- Не бывает.
- Кролик охотится на волка.
- Не бывает.

И так далее.

Игры на развитие эмоционально-волевой сферы.

1. «Прислушайся к своему настроению». Психолог рассказывает, каким оно может быть: как облачко, тучка, солнышко. Дети слушают эту речь. Далее им предлагают нарисовать свое настроение. Таким образом, не только развивается эмоционально-волевая сфера, но и улучшается мелкая моторика.
2. «Давайте поздороваемся». К упражнению можно привлекать детей от 5 лет. В процессе создается непринужденная обстановка. Детям предлагают поздороваться как стандартными способами, так и шуточными – плечом, спиной, еще как-то. Это своего рода зарядка, гимнастика. Но при этом происходит сенсорное физическое взаимодействие, которое влияет на интеллектуальное развитие.
3. «Портрет самого лучшего друга». Рекомендуется для детей от 5 лет. Ребенок должен нарисовать кого-то, с кем сильно дружит. Затем начинается разговор про товарища, отношения с ним. Это всё необходимо, чтобы ребенок научился правильному анализу и самоанализу. Ведь, общаясь по теме, связанной с портретом, делая его презентацию, он еще и рассказывает про себя, восприятие своих чувств. Это ещё и тест, результаты могут вноситься в таблицу, если она разработана психологом.

На основании того, как ребенок анализирует портрет друга, можно выявить степень и тяжесть его отсталости от сверстников.

Игры на развитие и понимание речи. В этом блоке используются разные способы и методы, много времени уделяется пересказам: сказок, по карточкам и так далее. Игры и упражнения для детей с ЗПР – это комплекс мер, направленных на всестороннее интеллектуальное развитие детей, у которых выявлено отставание от сверстников.

Таким образом, специальные игры и упражнения способствуют развитию детей, помогают им догнать сверстников. Регулярные занятия способствуют формированию хорошей памяти, мышления, внимания. При правильном подходе дети с ЗПР могут даже обогнать сверстников в обучении.

### 3.4 Анализ экспериментальной работы

С целью оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения развития уровня готовности к школьному обучению на занятиях по математике нами был проведён контрольный эксперимент в той же группе старших дошкольников. В доказательство нашей гипотезы, была проведена повторная диагностика уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников. Эффективность психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников определялась по критерию: сравнение уровня готовности к школьному обучению на этапе констатирующего и контрольного эксперимента. Контрольный эксперимент проводился по тем же диагностическим параметрам, что и на констатирующем этапе.

Повторное обследование готовности к школьному обучению старших дошкольников позволило получить данные, отражённые в Таблице 2.

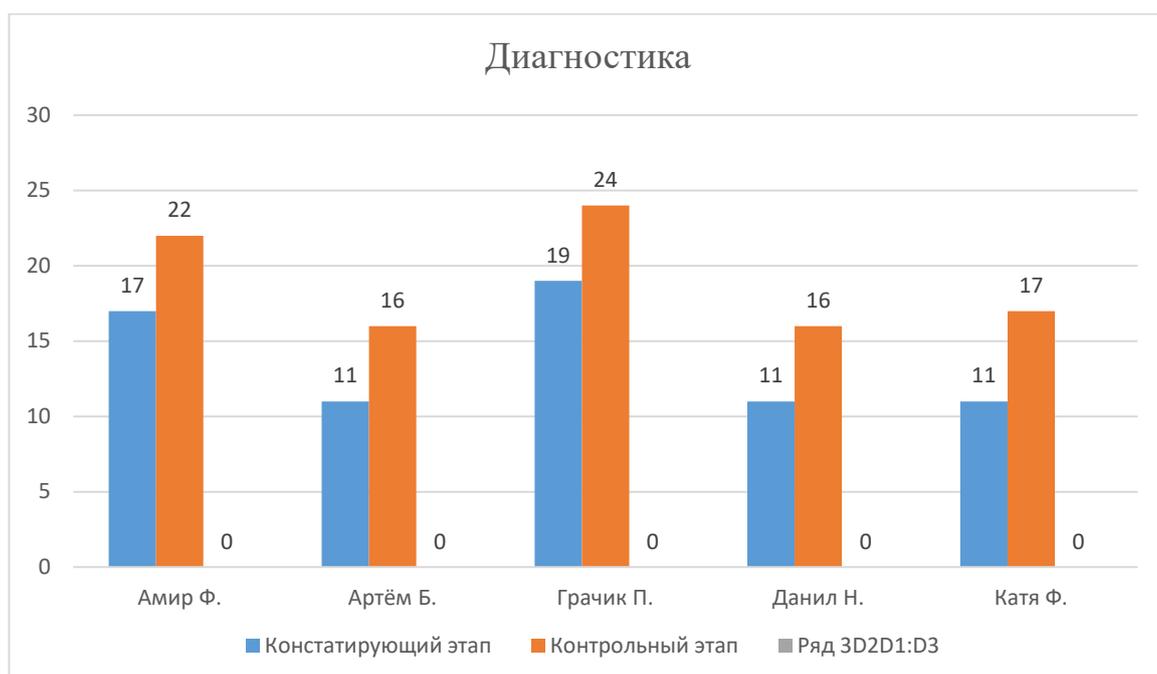
Таблица 2 – Оценки уровня развития готовности к школьному обучению на этапе контрольного эксперимента. Анализируя результаты

констатирующего этапа и контрольного этапа, с уверенностью можно сказать, что наша гипотеза подтвердилась и уровень готовности к школьному обучению выше, чем был в начале экспериментальной работы.

Сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента показаны в таблице:

Имя ребёнка	Задания					Начальный результат	Итоговый результат
	«Продолжи узор»	«Сосчитай и сравни»	«Слова»	«Шифровка»	«Рисунки человека»		
Амир Ф.	4	5	4	5	4	17 баллов	22 балла
Артём Б.	3	3	3	3	4	11 баллов	16 баллов
Грачик П.	5	5	4	5	5	19 баллов	24 балла
Данил Н.	4	2	3	3	4	11 баллов	16 баллов
Катя Ф.	3	3	3	3	5	11 баллов	17 баллов

Общая динамика диагностики по уровню готовности к школьному обучению после контрольного этапа эксперимента отражена на рисунке 2:



Анализ данных, представленных на рисунке 2 показывает, что уровень готовности к школьному обучению старших дошкольников на этапе контрольного эксперимента выше, чем на этапе констатирующего у всех участников исследования. А именно, на начало эксперимента все учащиеся имели более низкий уровень готовности к школьному обучению, в то время как на этапе контрольного эксперимента мы видим повышение уровня готовности к школьному обучению у всех 5 старших дошкольников.

Сравнение результатов до и после проведения нашей методики показало, что самые успешные дети имеют высокие показатели к изменению в лучшую сторону (Амир Ф. и Грачик П.) - 22-24 балла. Второй уровень - 16-17 баллов - выявлен у 3 детей (Данил Н., Артём Б., Катя Ф.). Третьего и четвертого уровня не выявлено.

Следует отметить, что показателей, оставшихся на прежнем уровне, по сравнению с констатирующим этапом экспериментальной работы, на контрольном этапе не выявлено ни у одного ребёнка.

Анализируя сравнительные данные уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников, отметим повышение уровня их развития. А именно, на 100% повысился уровень готовности к школьному обучению старших дошкольников с ЗПР. Значительно вырос интеллектуальный уровень подготовки к школе старших дошкольников, графомоторный навык, повысился уровень развития мелкой моторики и ориентировки в пространстве. Остальные показатели так же увеличились.

Подводя итоги, можно утверждать, что проводимая коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР по подготовке к школьному обучению в процессе психолого-педагогического сопровождения является условием повышения качества и эффективности коррекционной работы. В ходе проведённого исследования были решены задачи, поставленные в соответствии с целью исследования. Анализ

количественных и качественных данных диагностики показал, что выдвинутая гипотеза нашего исследования подтвердилась. Доказана эффективность проделанной работы.

### Выводы по 3 главе

В третьей главе нашего исследования была проведена экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях по математике.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Эксперимент проводился на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска». Для изучения уровня готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы использовали методику обследования готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Диагностика ребенка к школе», которая, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты готовности к школьному обучению. В результате исследования было выявлено, что старшие дошкольники, имеющие задержку психического развития, нуждаются в коррекционной помощи по подготовке к школьному обучению, так как уровень готовности к школьному обучению обследуемых дошкольников был на низком уровне. Повышение уровня готовности к школьному обучению у старших дошкольников с ЗПР требует психолого-педагогического сопровождения, где каждый педагог имеет свою психолого-педагогическую роль: взаимодействие всех участников образовательного процесса, введение разных форм взаимодействия между специалистами образовательной организации и родителями школьников. Педагоги оказывают психолого-педагогическое сопровождение в рамках образовательной организации, тем самым помогая ребенку и его родителям пройти коррекционно-

развивающий путь, а также повысить уровень готовности к школьному обучению.

Также была описана и реализована на практике рабочая тетрадь по математике для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях по математике. И в ходе контрольного эксперимента была доказана эффективность проделанной работы.

## Заключение

В процессе научного исследования мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, готовности к школьному обучению и проблеме задержки психического развития у старших дошкольников. Анализ научной литературы показал, что у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития, отмечается недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти, мышления), бедный словарный запас, отклонения в поведении. Основываясь на научной литературе, мы дали психолого-медико-педагогическую характеристику старших дошкольников с задержкой психического развития, описали особенности их устной и письменной речи. Нами были рассмотрены методики исследования уровня готовности к школьному обучению «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» С. Д. Забрамной, О. В. Боровик, «Диагностика ребёнка к школе» Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Мы провели обзор коррекционных методик по повышению уровня готовности к школьному обучению старших дошкольников с ЗПР.

Со старшими дошкольниками был проведён констатирующий эксперимент, показавший, что старшие дошкольники, имеющие задержку психического развития имеют низкий уровень готовности к школьному обучению и поэтому нуждаются в повышении уровня готовности к школьному обучению. Развитие уровня готовности к школьному обучению у старших дошкольников с ЗПР происходило посредством психолого-педагогического сопровождения – путём комплексного воздействия и взаимодействия всех участников образовательного процесса: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей группы и родителей. Нами была разработана и реализована на практике рабочая тетрадь по математике для коррекционной работы в процессе психолого-

педагогического сопровождения по подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях по математике. В ходе проведённого исследования были решены задачи, поставленные в соответствие с целью исследования. Анализ количественных и качественных данных диагностики показал, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась и тем самым доказана эффективность проделанной работы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова М. И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М. И. Аксенова // Дошкольное воспитание, 1990. – № 8. – С. 62–65.
2. Аксенова Л.И. Философия и специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова // Специальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений и др./ под ред. Н.М. Назаровой. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2004. – С. 27-35.
3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста [Текст] / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1. – С. 23-25.
4. Баттерворт Д. Принципы психологии развития: перевод с англ. [Текст] / Д. Баттерворт, М. Харрис. – Москва : Когито – Центр, 2000. – 349 с. - ISBN 5-89353-015-2.
5. Безруких М. М. Как подготовить ребёнка к школе / М. М. Безруких. – Тула: Арктоус, 2007. — 71 с. - ISBN 5-88705-045-4.
6. Безруких М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие Текст. / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. - Москва : Академия, 2003. - 416 с. - ISBN 5-7695-0581-8.
7. Битянова, М. Р. В начале совместного пути [Текст] : история вопроса / Марина Битянова // Школьный психолог. 2000. – №10. – С. 2.
8. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. - Москва: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с. – ISBN 5-93196-066-X
9. Большой психологический словарь Текст. / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с. - ISBN 978-5-17-055693-9.

10. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М. : Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
11. Выготский Л. С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 ч. Ч. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с., ил.
12. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] : сборник / Лев Семёнович Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 668 с.
14. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 281 с. — ISBN 978-5-534-07290-7.
15. Гаврилина С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать и красиво рисовать : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1997. – 185с. - ISBN 5-7797-0063-X.  
– 140 с.
16. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – Москва : АРКТИ, 2001. – 224 с. - ISBN 5-89415-205-4.
17. Долгова В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по итогам научноисследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

18. Доронова Т.Н. Игра в дошкольном возрасте пособие для воспитателей детских садов / Т.И. Доронова, О.А. Карабанова, Е.В. Соловьев. – Москва : Издательство «Воспитание дошкольника», 2002. – с. 128
19. Дружинина Л.А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, Е.В. Рязанова, В.С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
20. Дудьев В.П Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие /В. П. Дудьев.- Барнаул: АлтГПУ, 2020.- 360с - ISBN 978-5-88210-960-7.
21. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2011. – 268 с. - ISBN 978-5-09-025960-6.
22. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] : дети с общим недоразвитием речи / Людмила Ефименкова. – Изд. 2-е., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. 112 с.
23. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей/ С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : ВЛАДОС, 2008г. – 115 карт.
24. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка [Текст] : от концепции к практике / Елена Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 9- 14.
25. Каиров И. А. и другие. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. — М. : Сов. энциклопедия, 1996. — Т. 3.

26. Кинаш Е. А. Формирование графических умений и навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Кинаш // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 89–99. – ISSN 0012-561X.
27. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Academia, 2005 – 173с. - ISBN 5-7695-2145-7.
28. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — Москва : Академия, 2000. — 414 с. - ISBN 5-7695-0188-X.
29. Комарова Т. С. Дошкольный возраст: проблемы развития способностей // Дошкольное воспитание. 2013. № 10. С. 18–26.
30. Коробинцева М. С. Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Междунар. научн. конф., М., 23–24 апреля 2021 года. – Москва : ООО «Когито-Центр», 2021. – С. 739-744.
31. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1998. – 680 с. - ISBN: 5-222-00239-X.
32. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учебное пособие / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва : Академия, 2008. – 479с. - ISBN 978-5-7695-4819-2.
33. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
34. Леонтьев А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 420 с.

35. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с.
36. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. 285 с.
37. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. — Москва: Смысл, 2009. — 422 с. - ISBN 978-5-89357-278-0.
38. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 1998. – 472 с.
39. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – Москва. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
40. Лубовский В. И. Специальная психология. М. : Академия, 2005. - 464 с.
41. Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] : монография / Александр Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. – 340 с.
42. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич; — Санкт-Петербург: Эко-Вектор, 2017. — 539 с. - ISBN 978-5-906648-49-5.
43. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. Москва : гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
44. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] : ранняя диагностика и коррекция / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
45. Матвеева Л. Н. Развитие мелкой моторики у старших дошкольников как средство подготовки руки к письму / Л. Н. Матвеева, Е. М. Галкина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 15. — С. 604-607.

46. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с. : ил. - ISBN 5-691-00672-X.

47. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина / Москва : ВЛАДОС, 2003. – 342 с. - ISBN 5-691-01124-3.

48. Османова Г.А. Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики : картотека пальчиковых игр : учеб. - практич. пособие / Г.А. Османова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2014. — 160 с. - ISBN 978-5-9925-0966-3

49. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с. - ISBN 978-5-17-055693-9.

50. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии [Текст]: учебник для вузов / Сергей Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 328 с.

51. Свиная О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке [Текст] / О. В. Свиная // Инновации в науке / Сб. ст. по материалам XI междунар. науч.-практ. конф. № 12 (37). – Новосибирск : Изд. «СибАК», – 2014. – 184 с.

52. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностика готовности ребенка к школе. – М. : ООО «Чистые пруды», 2005. -32 с.

53. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М. : Педагогика, 1990. -96. ББК 88.8 + 74.3

54. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Психогимнастика. Пальчиковые упражнения. Программа развития интеллекта / А. Л. Сиротюк – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 45 с. - ISBN 5-89144-181-0.

55. Солнцева Е. А., Белова Т. В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики: пособие для родителей и педагогов. / В. А.

Солнцева, Т. В. Белова. — Москва : АСТ «Астрель», 2008. — 124 с. - ISBN 978-5-17-044125-9.

56. Сорокин В.М. Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под научн. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 216 с. - ISBN 5-9268-0214-8.

57. Столяренко А.М. Общая педагогика : учеб. пособие [Текст] / А.М. Столяренко. – Москва : Юнити, 2012. – 479 с. - ISBN 5-238-00972-0

58. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова, и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2013. – 312 с. - ISBN 978-5-7695-6543-4.

59. Струнина Н. В. Диагностика письма и чтения у младших школьников [Текст] : сборник материалов / Н. В. Струнина, Т. А. Яцук. – Челябинск : Авангард-Пресс, 2010. - 60 с.

60. Субботина Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся [Текст] / Любовь Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.

61. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. М. : Медицина, 1965. -270.

62. Трубайчук Л. В. Актуальные проблемы дошкольного образования: опыт, тенденции, перспективы [Текст] : материалы XIII международной науч.-практ. конференции / [редкол. : Л. Н. Галкина и др.]. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 436 с.

63. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста. Балашов. «Николаев», 2004. - 68 с.

64. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 6 т. / Константин Ушинский. – Москва : Педагогика, 1989. – 1 т.

65. ФГОС, Федеральный государственный образовательный стандарт: утвержден Приказом Министерства Образования Российской Федерации, Приложение N 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/>

66. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Москва : Омега, 2014. 134 с.

67. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] : четвёртый уровень недоразвития речи / Татьяна Филичева. – Москва, 2000. – 314 с.

68. Хватцев М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / Михаил Хватцев. – Санкт-Петербург : КАРО, Дельта +, 2004. – 272 с. 118

69. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – Москва: Модэк, 2010. – 296 с. - ISBN 978-5-9770-0290-5.

70. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Цветкова. – Москва : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

71. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Стелла Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

72. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

73. Элленби И. Право детей на развитие / И. Элленби ; Пер. со шведск. К. Роббинг; – Мн. : Технопринт, 2004. – 124 с. - ISBN: 985-464-683-1.

74. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : избранные психологические труды / Даниил Эльконин. – Москва, 1989. – 99 с.

75. Юматова Д.Б. Здоровье на кончиках пальцев : развитие мелкой моторики /Д.Б. Юматова// Дошкольная педагогика. - 2013. - № 2. - С. 42-46. - ISBN: 1726-0973.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задания для исследования готовности ребенка к школе:

1. задание – «Продолжи узор»;
2. задание – «Сосчитай и сравни»;
3. задание – «Слова»;
4. задание – «Шифровка»;
5. задание – «Рисунок человека».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Состав группы обследуемых детей

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Возраст</b>	<b>Заключение ПМПК</b>
Амир Ф.	6л.3м.	Задержка психического развития
Артём Б.	6л.1м.	Задержка психического развития
Грачик П.	6л.5м.	Задержка психического развития
Данил Н.	6л.2м.	Задержка психического развития
Катя Ф.	6л.8м	Задержка психического развития

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол обследования уровня готовности к школьному обучению  
Ф.И., \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_

	Задания				
	«Продолжи узор»	«Сосчитай и сравни»	«Слова»	«Шифровка»	«Рисунок человека»
Уровень					

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 4**

(Рабочая тетрадь по математике – см. распечатанный вариант)