



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

**Тема выпускной квалификационной работы**  
«Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения  
дошкольника с задержкой психического развития в процессе подготовки к  
школе в условиях комбинированной группы в детском образовательном  
учреждении»

**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
**Направленность программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными**  
**возможностями здоровья»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

40,87 % авторского текста

Работа рецензия к защите  
рекомендована/не рекомендована

«18» 10 2023 г. ч/л 2

Зав. кафедрой СППиПМ

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1

Тишкова Анастасия Александровна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры СППиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ .....	8
1.1 Понятие психолого-педагогического сопровождения в современной научной литературе.....	8
1.2 Особенности готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития к школе .....	20
1.3 Организация подготовки к школе дошкольников с задержкой психического развития в условиях индивидуализации психолого-педагогического сопровождения.....	29
1.4 Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в комбинированной группе. ....	39
Выводы по первой главе:.....	45
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ .....	46
2.1. Организация и база исследования готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	46
2.2 Анализ результатов исследования готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР .....	67
2.3 Разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы ДОУ .....	81
2.4 Эффективность реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей старшего	

дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы ДОУ .....	101
Выводы по второй главе: .....	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	111
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	113

## ВВЕДЕНИЕ

Изменение современной системы отечественного образования в соответствии с новыми образовательными стандартами предполагает максимальный учет особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка.

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий на ранних этапах развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия для развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Этим объясняется необходимость определения специальных условий обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, а также организации психолого-педагогического сопровождения.

С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями, в частности категория детей с задержкой психического развития, увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо реализовывать коррекционную практику с учетом индивидуализации.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Дети с задержкой психического развития – многочисленная категория, разнородная по своему составу детей с ограниченными возможностями здоровья. В структуре отклоняющегося развития отмечаются как признаки органического нарушения центральной нервной системы, так и признаки ее функциональной незрелости. В связи с этим проблема индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в процессе их подготовки к школе стала одной из самых актуальных.

В связи с вышесказанным, нами были определены цель, объект, предмет и задачи магистерской работы.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, практически определить и экспериментально проверить эффективность реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе в комбинированной группе детского образовательного учреждения.

**Объект исследования:** психолого-педагогическое сопровождение дошкольника с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе в условиях комбинированной группы в детском образовательном учреждении.

**Предмет исследования:** индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе в комбинированной группе детского образовательного учреждения.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить уровень готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать, реализовать на практике индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе в комбинированной группе детского образовательного учреждения и оценить их эффективность.

**Гипотеза исследования:** индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития подготовки к школе будет эффективнее, если она осуществляется по

индивидуальным образовательным программам, составленным с учетом 5 основных условий индивидуализации:

- учет особых образовательных потребностей детей с ЗПР;
- учет специальных образовательных условий обучения, воспитания и развития детей с ЗПР;
- скоординированный психолого-педагогический процесс;
- выбор методов коррекционного обучения и соблюдение правил построения занятий;
- консультативная работа и работа с семьей

**Теоретико-методологической базой** исследования является:

- положения о единстве обучения, развития и воспитания, общих закономерностях коррекционно-развивающего педагогического процесса и комплексном подходе как одном из основных принципов обучения и воспитания (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн и др.);
- положения о взаимоотношении биологических и социальных факторов в развитии ребенка, о структуре нарушений развития, первичных и вторичных дефектов (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- общие и специфические закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с норма-типичными сверстниками (Н.Л. Белопольская, Е.Е. Дмитриева, В.В. Ткачева, и др.).

В работе использованы различные **методы исследования**.

Теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), математическая обработка результатов исследования, обобщение экспериментальных данных.

**База исследования:** МБДОУ «Детский сад № 332 г. Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие 2 детей дошкольного

возраста с задержкой психического развития - воспитанники комбинированной группы ДООУ.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что уточнены и конкретизированы фундаментальные понятия психолого-педагогической науки относительно группы детей с задержкой психического развития: «индивидуализация сопровождения», «психолого-педагогическое сопровождение», «подготовка к школе», «готовность к школьному обучению», «индивидуальная программа».

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

– для старших дошкольников с ЗПР, воспитывающихся в условиях комбинированной группы дошкольного учреждения, разработаны и реализованы индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей на этапе подготовки к школе;

– составлены методические рекомендации по индивидуализации психолого-педагогического сопровождения дошкольника с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе в условиях комбинированной группы в детском образовательном учреждении. Данные рекомендации представляют интерес для всех участников образовательного процесса, решающих на практике вопросы психолого-педагогического сопровождения дошкольника с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе в условиях комбинированной группы в детском образовательном учреждении

**Структура работы:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ

## 1.1 Понятие психолого-педагогического сопровождения в современной научной литературе

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года, №273-ФЗ дошкольное образование закреплено в качестве важного уровня общего образования.

Психолого-педагогическое сопровождение обучения как научная парадигма и практическая психолого-педагогическая помощь субъектам образовательной деятельности традиционно применяется в сфере образования и рассматривается учеными, прежде всего, применительно к учебной деятельности детей, школьников и студентов (Е.А. Савина и др.), к профессиональной деятельности педагогов (М.И. Рожков и др.), к работе практической психологической службы детского сада, школы и вуза (М.А. Лыгина и др.).

Психологическое сопровождение неоднозначно по своему определению. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «сопровождать – значит идти вместе с кем-то, кого-то провожать» [4]. Первая попытка дать определение психолого-педагогическому сопровождению была предпринята в середине 90-х годов прошлого столетия такими исследователями, как П.Л. Бардиер, И.А. Ромазан, Т.Н. Чередникова.

Ученые понимали под психолого-педагогическим сопровождением концептуальный подход к организации работы с дошкольниками и детьми младших классов, а также сопровождение естественного развития ребенка с предупреждением всякого возможного искажения и торможения [4].

Проблема психолого-педагогического сопровождения раскрывается в трудах Е.И. Казаковой, которая считает, что основой данного феномена



является системно-ориентированный подход к развитию человека, а важнейшим его положением выступает опора на внутренний потенциал развития субъекта. По мнению автора, «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [6, с. 45].

М.М. Семаго в определении понятия «сопровождение» акцентирует внимание на двух методологических подходах. В основе первого заложены принципы гуманистической парадигмы сопровождения детей и подростков, создания для них благоприятных условий успешного обучения и развития с учетом индивидуальных и возрастных особенностей [7, с. 96].

Сопровождение в рамках второго подхода рассматривается как система мер, направленных на поддержание нормального функционирования ребёнка в образовательной среде, создание условий, предупреждающих дезадаптацию детей и подростков.

В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, П.А. Бутко отмечают, что оба подхода схожи по содержанию и направленности, но второй из них исходит из ограниченности возможностей адаптации ребенка в образовательной среде и базируется на определении критериев зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации как границ, за которые обучающая среда не должна выходить. Данный подход и определяет содержание психологического сопровождения специалистов [8].

К.В. Педько предлагает рассматривать сопровождение как метод, способный обеспечить создание условий для принятия индивидом оптимальных решений в ситуациях выбора. Автор отмечает, что сопровождение – это комплексный метод, в котором взаимодействуют специалисты и сопровождаемый (обучающийся). Целью данного сопровождения является помощь обучающемуся в разрешении проблем личностного развития [9].

Л.А. Кириеева, И.И. Мамайчук считают, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть представлено как «особый вид помощи ребенку, позволяющий успешно ему развиваться в образовательных условиях» [10, с. 125]. В исследованиях данного феномена отечественный психолог

И.А. Липский указывает, что сопровождение – это направление, а также технология в профессиональной деятельности психолога. Автор считает, что «процесс сопровождения надо рассматривать как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся» [11, с. 64].

Психолого-педагогическому сопровождению посвящены труды И.В. Карпенковой, которая указывает на движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки в определении возможных путей развития личности. Основной акцент в своих исследованиях она делает на психологическом сопровождении учащихся в вопросах индивидуальных образовательных траекторий развития и профессионального самоопределения [12]. И.В. Карпенкова отмечает актуальность данной проблемы, которая обусловлена информатизацией общества, расширением масштабов личностной и профессиональной мобильности, скоростью развития наукоемкого производства, которое сопровождается ростом неопределенности, повышением конкурентности во всех сферах жизнедеятельности, изменениями в спросе и предложении на рынке труда и занятости населения. Как указывает автор, перечисленные выше перемены «требуют внедрения в образовательный процесс комплексных и эффективных мероприятий, связанных с психологическим сопровождением обучающихся» [12, с. 46], целенаправленного и непрерывного анализа, мер по коррекции совершенствования профессионально-образовательной деятельности субъектов образования. И.В. Карпенкова отмечает, что сопровождение должно включать в себя организационные, диагностические, обучающие и развивающие мероприятия, направленные на обеспечение успешного профессионального будущего человека [12].

И.А. Курочкина, анализируя педагогические аспекты понятия «сопровождение», подчеркивает, что оно может трактоваться как помощь субъекту в «формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет только субъект» [13, с. 213].

Анализируя данное понятие, можно отметить, что эффективность сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, зависит от степени взаимодействия всех участников данного процесса, прежде всего родителей. Отсюда следует, что сопровождение обучающегося на каждом важном для него этапе выступает залогом его успешной социализации, особенно в условиях образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение, согласно определению И.А. Ивановой – это один из видов профессиональной деятельности педагога, направленной на «создание условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [14, с. 67].

Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психолого-педагогическое сопровождение Е.А. Чекунова [15].

Д.А. Донцов изучает психолого-педагогическое сопровождение в образовательных условиях вуза и считает, что данный процесс должен быть четко выстроен, иметь систему в организации работы психологической службы учебного заведения, направленную на профессиональное развитие будущего специалиста, раскрытие потенциальных возможностей студента, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [16].

С.В. Велиева указывает, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на оказание помощи субъекту в решении «основных жизненных затруднений: смысла жизни, ответственности, выборе и принятии решений и в других вопросах жизненного существования» [17, с. 50].

В своих научных исследованиях, Е.А. Савина указывает, что психолого-педагогическое сопровождение – система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешного воспитания и обучения развития ребенка на каждом возрастном этапе [19].

С точки зрения системно-ориентационного подхода В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, П. А. Бутко рассматривают сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития [20].

Понятие «сопровождение» Н.Н. Павлова определяет как «направленную психологическую помощь на развитие и саморазвитие самосознание личности, запускающую механизмы саморазвития и активизирующую собственные ресурсы человека» [21, с. 42].

С точки зрения Т.В. Косенковой, психолого-педагогическое сопровождение – это модель организации деятельности педагогов в образовательном учреждении. Обучение и развитие детей выступают в данной модели объектами сопровождения, а взрослые, включенные в образовательный процесс (родители, педагоги), рассматриваются как субъекты сопровождения, которые призваны обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся» [22, с. 333].

В структуре сопровождения Е.И. Казакова выделяет два взаимосвязанных и обязательных компонента.

Первый – это систематический мониторинг и отслеживание динамики развития детей в том контексте, который исследуется. Выполняя данную задачу, педагог должен иметь четкие представления о том, что именно ему необходимо знать о ребёнке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено.

Вторым компонентом сопровождения, по мнению автора, выступает создание благоприятных условий для развития личности детей и их успешного обучения и развития. Данный компонент, по мнению автора, предполагает

разработку индивидуальных и групповых программ развития и коррекции [23].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях социальной среды образовательного учреждения, по мнению О.Н. Веричевой, является важным видом деятельности педагогов. Под сопровождением автор понимает «недирективную форму взаимодействия, в рамках которой обратившимся оказывается необходимая помощь, направленная на всестороннее развитие личности, на основе активизации ее собственных ресурсов» [24, с. 76].

Ю.А. Белополова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как единство деятельностей всех участников педагогического процесса, ориентированное на создание условий для гармоничного развития ребенка на протяжении всего дошкольного и школьного периодов жизни при максимальном сохранении личностной свободы и формировании ответственности [25]. Основной целью сопровождения по мнению Ю.А. Белополовой является создание и поддержание в образовательном учреждении безопасной развивающей среды, способствующей максимально полному развитию потенциала каждого ребенка.

Т.В. Ананьева отмечает, что в российской практике разработана и внедрена концепция сопровождения субъектов образовательной деятельности, которая учитывает актуальные запросы и проблемы современного общества и готова к их решению [26]. Объектом психолого-педагогического сопровождения, Т.В. Ананьева определяет образовательный процесс, предметом деятельности которого выступает всестороннее развитие личности ребенка в системе его отношений с миром, окружающими (взрослыми и сверстниками) и с самим собой.

Интересным представляется классификация подходов к организации психолого-педагогического сопровождения, которую предложила И.Ф. Албегова (табл. 1.1) [27].

Таблица 1.1 – Классификация подходов к организации психолого-педагогического сопровождения

Подход к организации психолого-педагогического сопровождения	Содержательная характеристика
<i>Психолого-педагогическое сопровождение нормального развития</i>	
Личностно-ориентированный подход	Первостепенными в построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса выступают потребности, цели и ценности развития личности детей и подростков, максимальный учет их индивидуальных и личностных особенностей. Сопровождение ориентируется на запросы, потребности, интересы, логику индивидуального развития детей и подростков, а не на заданные извне задачи.
Подход, ориентированный на психическое и психологическое здоровье	Ориентация на психическое и психологическое здоровье детей. Изучение личности ребенка в непосредственных условиях образовательной среды, учет ее влияния на состояние психологического здоровья детей и подростков. Приоритетность психопрофилактической работы. Систематический мониторинг и коррекция неблагоприятных параметров образовательного пространства.
Концепция развивающего образования	«Психологизация» педагогической науки и практики. Проектирование системы образования, обеспечивающей развитие и формирование у детей и подростков не только знаний, умений и навыков, но фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств.
<i>Психологическое сопровождение отклоняющегося поведения</i>	
Концепция коррекционно-развивающего образования	«Психологизация» педагогической науки и практики. Проектирование системы образования, обеспечивающей развитие и формирование у детей и подростков не только знаний, умений и навыков, но коррекцию человеческих способностей и личностных качеств.
Теория психолого-педагогической коррекционной поддержки	Ориентация на сопровождение процесса индивидуального развития личности, «самости». Создание условий для личностного, профессионального самоопределения посредством субъект-субъектных отношений, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.
Проектный подход в норме и при отклоняющемся поведении	Создание (проектирование) в образовательной среде благоприятных условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса, в том числе при решении проблемных ситуаций.

Л.А. Головниц, А.М. Царев указывают, что «в условиях реализации ФГОС современная система психолого-педагогического сопровождения обучающихся, с одной стороны, должна включать в себя такие виды деятельности, как диагностика, консультирование, коррекция, тренинги и др.,

а с другой, сопровождение всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей, и других специалистов)» [28, с. 5].

Формы сопровождения должны отличаться вариативностью, взаимодополняемостью и осуществляться на разных уровнях (индивидуальном, групповом).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современной психолого-педагогической теории и практике представлены разные подходы на проблему сопровождения, и каждый исследователь изучает данный феномен, исходя из основополагающих с его точки зрения научных ориентаций и предпочтений. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательной среде рассматривается, с одной стороны, как предмет профессиональной деятельности педагога, с другой стороны, как инструмент оказания педагогической поддержки. Но в целом можно отметить, что это целенаправленная, постоянная работа, направленная на создание условий для успешного обучения и развития личностных, профессиональных качеств ребенка, находящегося в системе психолого-педагогического сопровождения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в рамках дошкольной образовательной организации – это специализированная деятельность в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка. То есть, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, это деятельность, призванная гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

По мнению Т.Г Ковковой, целью сопровождения детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей [16].

Л.А. Киреева, И.И. Мамайчук отмечают, что основными содержательными компонентами деятельности педагога по сопровождению учащихся являются:

- осуществление комплексного психолого-педагогического обследования учащихся на разных ступенях обучения;
- комплектование коррекционных групп;
- разработка и реализация занятий коррекционно-развивающей направленности, в том числе предполагающих формирование универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС;
- систематическое наблюдение за динамикой развития;
- разработка рекомендаций в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями детей и подростков, направленных на повышение профессиональной компетенции педагогов, работающих в условиях ФГОС;
- оказание консультативной, методической помощи педагогам и участие педагога в педагогических советах, консилиумах, методических объединениях, посвященных вопросам обучения, воспитания и развития детей и подростков [31].

По мнению Н.Г. Осуховой, приоритетной задачей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовании является «повышение уровня психологической безопасности образовательной среды, которая подразумевает под собой такие характеристики, как доброжелательный микроклимат, непредвзятое отношение к каждому обучающемуся, высокая степень вовлеченности детей и родителей в образовательную среду и процесс обучения и коррекции и т.д.» [32, с. 11].

Ключевыми направлениями психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в ДОУ являются: диагностическое, коррекционное и развивающее [24].



Также, психолого-педагогическое сопровождение включает в себя профилактическую и консультативную работу с педагогами и родителями, воспитывающих детей данной категории [13].

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях детского сада недостаточно разработана. Трудности построения коррекционно-педагогического процесса в таком учреждении во многом обусловлены тем, что категория детей с ОВЗ многообразна и разнородна по составу, что делает актуальным индивидуализацию психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР.

В обеспечении условий и возможностей развития и обучения детей с ЗПР особая роль принадлежит педагогу – психологу, дефектологу, логопеду и воспитателю.

Профессиональный уровень педагогов регулярно повышается посредством участия в работе методических объединений, творческих групп ДОУ, района, знакомства с передовым педагогическим опытом, проведения педагогических советов, консультаций, семинаров, просмотра открытых мероприятий, самообразования.

Ниже представлена характеристика особенностей взаимодействия педагогов более подробно, в конкретных диадах.

В диаде «дефектолог – воспитатель» эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильном распределении нагрузки в течение дня и преемственностью в работе учителя-дефектолога и воспитателя.

При ведущей роли учителя-дефектолога при индивидуализации психолого-педагогического сопровождения при подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста, коррекционные задачи, стоящие перед воспитателями, чрезвычайно важны и тесно связаны с задачами учителя-дефектолога. Среди них:

- развитие внимания и памяти, фонематического восприятия;

- совершенствование артикуляционной, мелкой и общей моторики у детей;
- автоматизация произношения звуков, поставленных учителем-дефектологом;
- уточнение, закрепление и автоматизация отработанного учителем-дефектологом лексического материала на занятиях и в режимных моментах;
- формирование диалогической и монологической речи;
- закрепление в повседневной жизни опыта, речевых навыков, полученных на занятиях учителя-дефектолога;
- сочетание всех видов деятельности дошкольников с развитием и коррекцией речи;
- обеспечение необходимой познавательной и мотивационной базы для формирования речевых умений.

Решение поставленных коррекционных задач осуществляется воспитателем на занятиях, а также в течение всего времени пребывания ребенка в дошкольном учреждении.

Основные направления совместной работы дефектолога и воспитателей:

1. Совместное психолого-педагогическое изучение детей предполагает участие в его проведении воспитателей, дефектолога, психолога. Целью первичного обследования является изучение особенностей физического и моторного развития детей, уровня развития познавательной деятельности, сформированности разных видов детской деятельности, проверка состояния речи, особенностей личностного развития. Дефектолог координирует деятельность других специалистов, согласует с ними формы проведения различных разделов психолого-педагогического изучения ребенка.
2. Совместное планирование работы. Взаимодействие в работе дефектолога и воспитателей особенно полно проявляется в анализе программ и осуществлении ежедневного и перспективного планирования. Прежде всего, определяются основные задачи воспитания и обучения детей данной

возрастной группы и конкретные задачи работы по различным разделам программы. Это дает основания выявить связи между разделами, определить общую тематику занятий, вариативность методов и приемов работы. Обеспечение сквозной тематики по ряду разделов помогает обеспечить усвоение материала в разных видах деятельности, обеспечить связь наглядных и практических методов со словесными. Воспитатель использует преимущественно наглядные (демонстрацию предметов, наблюдения за объектами природы, рассматривание картинок, и др.) и практические (рисование, лепка, конструирование, обыгрывание игрушек, дидактические игры) методы в сочетании со словесными. Дефектолог применяет больше словесные методы (ответы на вопросы, чтение, письмо, составление рассказов), которые также сочетаются с наглядными и практическими.

3. Важным аспектом работы воспитателей и дефектолога является создание индивидуальных условий психолого-педагогического сопровождения.

В диаде «дефектолог – педагог-психолог» целью является создание и апробация модели взаимодействия дефектолога и педагога-психолога в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

В качестве задач такого взаимодействия являются:

1. Создание модели коррекционно-развивающей деятельности психолога и дефектолога как условие речевого, познавательного и личностного развития ребёнка.

2. Выделение основных направлений взаимодействия коррекционно-развивающей деятельности специалистов.

3. Разработка системы работы и формы взаимодействия дефектолога и психолога в условиях дошкольной образовательной среды, обуславливающие повышение уровня профессиональной компетентности специалистов и овладение интегрированными способами развития личности ребёнка и коррекции познавательных и речевых нарушений.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением в современной науке принято понимать модель организации деятельности и взаимодействия педагогов в образовательном учреждении, всех участников образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение может быть организовано в ДООУ относительно каждого ребенка, однако наиболее часто оно реализуется относительно детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ можно рассматривать как комплексную технологию поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога.

Работа всех специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную цель, задачи, схему, последовательность и направленность, а также точную согласованность с деятельностью других специалистов.

## 1.2 Особенности готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития к школе

Теория и практика показывает, что дети с задержкой психического развития не готовы к началу школьного обучения по объёму знаний и навыков, испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость и низкая работоспособность. Поэтому, во время подготовки к школе необходимо учитывать особенности готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к школе.

МКБ-10 объединяет детей с задержкой психического развития детей в группу «Дети с общими расстройствами психологического развития» (F84) [39].

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей. Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. У рассматриваемой категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи. Они не являются умственно отсталыми.

В соответствии с классификацией К.С. Лебединской традиционно различают четыре основных варианта задержки психического развития [30].

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический инфантилизм). В данном варианте на первый план в структуре дефекта выходят черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Снижена мотивация в интеллектуальной деятельности, отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности.

Задержку психического развития соматогенного генеза у детей с хроническими соматическими заболеваниями характеризует явление стойкой физической и психической астении. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость, истощаемость и низкая работоспособность.

Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут

возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, и даже к патологическому развитию личности. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера [48].

Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант задержки психического развития, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различные по степени тяжести повреждения ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь требует квалифицированного комплексного подхода при реализации воспитания, образования, коррекции. В зависимости от соотношения явлений эмоционально-личностной незрелости и выраженной недостаточности познавательной деятельности внутри этого варианта И.Ф. Марковской выделены две группы детей. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте развития в большей степени страдают звенья регуляции и контроля, при втором, звенья регуляции, контроля и программирования.

Этот вариант задержки психического развития характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах, незрелостью мыслительных процессов, недостаточностью целенаправленной интеллектуальной деятельности, ее быстрой истощаемостью, ограниченностью представлений об окружающем мире, чрезвычайно низкими уровнями общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов в сочетании с низким уровнем развития игровой деятельности [21].

Таким образом, задержка психического развития – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты

эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой и моторной сфер.

Дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия. При нормальном темпе психического развития дети дошкольного возраста способны строить простые умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм). Незрелость функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) обуславливает бедный запас конкретных знаний, затрудненность процесса обобщения знаний, скудное содержание понятий. У детей с задержкой психического развития часто затруднен анализ и синтез ситуации [14].

Незрелость мыслительных операций, необходимость большего, чем в норме, количества времени для приема и переработки информации, несформированность антиципирующего анализа выражается в неумении предвидеть результаты действий как своих, так и чужих, особенно если при этом задача требует выявления причинно-следственных связей и построения на этой основе программы событий.

Сниженный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания, особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации [32].

Отмечаются недостатки всех свойств внимания: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы.

Эмоциональная сфера у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития подчиняется общим законам развития, имеющим место в раннем онтогенезе. Однако сфера социальных эмоций в условиях стихийного формирования не соответствует потенциальным возрастным возможностям [31].

Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дети не всегда соблюдают дистанцию с взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной. Отмечается меньшая предрасположенность детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать сложных форм поведения. У детей с психическим инфантилизмом, психогенной и соматогенной формой задержки психического развития наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии характерных поведенческих реакций [16].

Задержка в развитии и своеобразии игровой деятельности. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедны, примитивны, ролевое поведение неустойчивое, возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом. Содержательная сторона игры



бедна из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, таким образом, своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной – учебной деятельности [37].

Для дошкольников с задержкой психического развития характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу, дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция [10].

Дети с задержкой психического развития имеют свои особенности в сравнении с норматипичными детьми.

По уровню развития познавательной деятельности, состоянию эмоционально-волевой сферы и характеру поведения дети с задержкой психического развития значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Повышенная отвлекаемость (трудности сосредоточения и распределения внимания), сниженная способность опознавать предметы и явления окружающего мира из-за недостатков зрительного, слухового и пространственного восприятия, изъяны памяти (произвольного и произвольного запоминания) не позволяют этим детям получать и полноценно перерабатывать информацию, поступающую из

внешнего мира. Основные особенности развития детей с ЗПР представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Общая психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития дошкольного возраста

Психический процесс	Особенности протекания психического процесса у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста
Восприятие	Восприятие фрагментарное и нецеленаправленное. Скорость выполнения перцептивных операций значительно снижена. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают сложности при выполнении заданий по образцу, затруднена ориентировка в пространстве.
Внимание	В связи с низкой работоспособностью и быстрой истощаемостью внимание детей неустойчиво, они плохо концентрируются, часто отвлекаются. Действуют импульсивно, с трудом переключаются с одного задания на другое.
Мышление	У детей рассматриваемой группы наблюдается отставание всех видов мышления. В большей степени развито наглядно-действенное мышление. Затруднены главные мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение. Дети, выполняют задания, не задумываясь. Часто не могут применить полученные ранее знания для решения новых задач. С большим трудом классифицируют и сравнивают предметы.
Память	Память менее точна, чем у нормально развивающихся дошкольников, значительно снижен объем и прочность запоминания. В большей степени страдает вербальная память.
Речь	У детей отмечается значительное отставание в развитии речи. Словарный запас беден, грамматический строй речи недостаточно сформирован, обнаруживаются дефекты звукопроизношения, присущи недостатки фонематического слуха.
Эмоции и поведение	Нередко дети отличаются повышенной тревожностью. Возможны вспышки гнева и агрессии. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития болезненно реагируют на неудачи. В общении с взрослыми и сверстниками активности обычно не проявляют, предпочитают играть в одиночестве. Детям свойственны резкие перепады настроения, зачастую они бывают капризными и эгоистичными.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер указывают на сниженную произвольную память у детей с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Кроме того, у детей с задержкой психического развития длительное время не развивается способность использовать различные мнемонические приемы при запоминании; они длительное время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации (классификацией заучиваемого материала, установлением смысловых связей между изучаемыми объектами и пр.); основной стратегией при запоминании у них является не кодирование информации (включение

нового объекта в сложившуюся категориальную систему), а механическое повторение изучаемого материала без должного внимания к его смысловой стороне [23].

У детей с задержкой психического развития наблюдается как значительное отставание в развитии мыслительной деятельности, так и ее своеобразие. Специалисты, изучающие познавательную деятельность детей с задержкой психического развития, отмечают недостаточную по сравнению с нормой сформированность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение. Анализ объектов у детей данной категории отличается меньшей полнотой, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Деятельность детей при анализе зрительно-воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Аналогичная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения.

Процесс решения интеллектуальных задач зависит от эмоционально-волевых особенностей детей с задержкой психического развития. Часто дети с задержкой психического развития при ответе на вопрос называют неправильный, первый пришедший на ум ответ, даже в том случае, когда потенциально с такой задачей они могли бы справиться, т.е. аналитико-синтетические способности позволяют это сделать. Результаты исследований У.В. Ульенковой показали, что уровень сформированности саморегуляции у детей с задержкой психического развития намного ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них существенно хуже развит регуляторный компонент мыслительной деятельности: им трудно самостоятельно сосредоточиться на задаче, спланировать даже элементарные действия, проконтролировать правильность выполнения задания и адекватно оценить результат [22].

Особенности мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, память, внимание и др.) детей с задержкой психического развития детерминируют их речевую деятельность. Речевые нарушения детей данной категории обусловлены трудностями усвоения родного языка как кодовой системы. В речи это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических.

При изучении особенностей развития речи детей с задержкой психического развития, многие ученые (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, и др.) отмечали, что онтогенез речи детей с задержкой психического развития, в том числе и связной, проходит те же этапы становления, что и в норме, но из-за психоэмоциональных особенностей, он проходит в замедленном темпе. Так, в младшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития только складывается переход к связной речи. К 3,5 - 4 годам дети пытаются составлять предложения из 2 - 3 слов, начинают пользоваться диалогической формой речи. Однако их речь сильно привязана к ситуации, преобладает экспрессивное изложение [35].

Таким образом, под задержкой психического развития принято понимать временное снижение темпа и качества психической сферы ребенка, отдельных ее функций, вызванных как биологическими, так и социальными факторами. Наиболее активно используемой является классификация К.С. Лебединской, сформулированной по этиопатогенетическому принципу, согласно которой принято выделять четыре варианта ЗПР: конституционального генеза, соматогенного генеза, психогенного генеза и церебрально-органического генеза. При наличии специфики психического развития при отдельном варианте ЗПР, существует общее, позволяющее характеризовать ЗПР как отдельный вариант дизонтогенеза, выражающейся в незрелости познавательной сферы, преобладании в эмоциональных проявлениях и поведении черт, присущих более ранним возрастным этапам. Эти особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с ЗПР

коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельности.

Можно сказать, что задержка психического развития отрицательно влияет на развитие ребенка и существенно осложняет подготовку детей к школе на момент окончания дошкольного учреждения.

### 1.3 Организация подготовки к школе дошкольников с задержкой психического развития в условиях индивидуализации психолого-педагогического сопровождения

Подготовка к школе – это важный психолого-педагогический этап, который показывает степень сформированности определенных качеств и черт личности ребенка для успешного обучения в школе.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях подготовки к школе – это комплекс мероприятий, направленных на формирование готовности ребенка к обучению в учебном заведении. Отметим, что, по мнению А.С Власевой, подготовка к школе - это процесс социально-психологический [37].

Как отмечает Г.А. Цукерман, подготовка к школе детей с задержкой психического развития включает несколько компонентов: знания, общая информированность ребенка, поступающего в школу, психологическая готовность к школе.

Первый компонент – знания, умения и представления. Данный компонент нарабатываемый, у детей с ЗПР не оценивается в связи с особенностями развития и включает следующие составляющие:

#### 1. Развитие речи:

– уметь называть предмет, признак предмета и действия предмета. Для детей с ЗПР необходимо уметь называть предмет и его признак;

– уметь выделять несколько признаков предметов, действий предмета или действий с предметом. Для детей с ЗПР необходимо уметь выделять несколько признаков предмета;

– составлять предложения из 3-4 предложенных слов. Для детей с ЗПР необходимо уметь составлять предложения из 2 слов;

– образовывать новые словосочетания (шапка из меха - меховая шапка и т.д.). Для детей с ЗПР необходимо уметь образовывать словосочетания по смыслу;

– уметь давать краткое описание предметам и явлениям (лиса рыжая, живет в лесу, хищное животное). Для детей с ЗПР необходимо уметь образовывать простые словосочетания;

– самостоятельно составлять связный рассказ не менее, чем из 6-7 предложений (в том числе по картинкам и из личного опыта). Для детей с ЗПР необходимо уметь составлять рассказ не менее чем из 3-4 предложений;

– пересказывать небольшие рассказы. Для детей с ЗПР необходимо уметь пересказать несколько предложений;

– знать и выразительно исполнять стихотворения. Детям с ЗПР необходимо знать стихотворения и суметь рассказать его с подсказками педагога;

– правильно употреблять слова в речи;

– использовать в речи антонимы (слова с противоположным значением, например: широкий - узкий, темный - светлый и т.д.);

– отгадывать загадки, объяснять смысл пословиц, понимать образные выражения. Для детей с ЗПР необходимо уметь отгадывать загадки;

– уметь продолжить предложение или фразу по смыслу. Для детей с ЗПР необходимо уметь продолжать или заканчивать фразу.

## 2. Грамота, чтение:

– знать и уметь писать печатные буквы русского алфавита;

– уметь отличать звуки от букв, правильно произносить звуки и буквы;

– определять количество слогов в словах;

– уметь отличать понятия звук, буква, слог, слово, предложение, текст;  
– определять количество звуков в словах, место звука в слове, уметь выделять звуки из слов. Для детей с ЗПР необходимо уметь определять количество звуков в словах;

– уметь ставить ударение в словах, находить ударный гласный звук в слове и ударный слог. Для детей с ЗПР необходимо уметь ставить ударения в словах;

– знать согласные и гласные звуки;

– знать по каким признакам отличаются гласные (ударные и безударные) и согласные звуки (мягкие - твердые, глухие звонкие);

– знать, как произносятся интонационно восклицательные, вопросительные и повествовательные предложения; соответственно, знать знаки препинания;

– уметь читать (минимум по слогам, желательно не менее 25 слов в минуту). Для детей с ЗПР необходимо уметь читать не менее 15 слов.

### 3. Математика:

– уметь считать от 1 до 20 и обратно, восстанавливать числовой ряд, в котором пропущены некоторые числа. Для детей с ЗПР необходимо уметь считать от 1 до 10 и восстанавливать числовой ряд;

– уметь находить соседей чисел в пределах 10-20;

– выполнять счетные операции в пределах десяти, увеличивать/уменьшать количество предметов «на один», «на два»;

– знать понятия «больше-меньше-поровну»;

– уметь делать равными неравные группы предметов, уменьшая или увеличивая одну из групп;

– знать простые геометрические фигуры, уметь составлять аппликации из геометрических фигур;

– уметь сравнивать предметы по длине, ширине и высоте;

– уметь поделить предмет (круг, квадрат) на две/три/четыре равные части;

- уметь писать печатными цифрами;
- уметь соотносить графический образ цифры с количеством предметов;
- знать и уметь пользоваться знаками «+, - , =», «<, >»;
- уметь решать задачи на сложение и вычитание в пределах 10;
- понимать, из каких чисел состоят все числа от 1 до 10 (состав чисел в пределах 10).

#### 4. Окружающий мир:

- знать название своего города, края, страны, столицы страны, президента, флаг страны. Для детей с ЗПР необходимо знать название своего города, края, страны, столицы страны, флаг;
- знать название нашей планеты;
- знать название основных профессий, объяснить, чем характерны эти профессии;
- называть времена года, части суток, дни недели в последовательности;
- отличать хищных животных от травоядных, домашних от диких, знать и отличать обитателей леса, пустыни, водоемов. Для детей с ЗПР необходимо знать домашних и хищных животных;
- уметь правильно называть животных и их детенышей (овца-ягненок, лошадь - жеребенок, корова - теленок, собака-щенок и т.д.);
- знать и отличать перелетных птиц от зимующих;
- отличать садовые деревья от полевых;
- отличать деревья от кустарников;
- называть разные явления природы;
- уметь определять время по часам;
- уметь отличать понятия: век, год, месяц, время года, день недели, время суток, число; уметь пользоваться календарем;
- знать виды транспорта.

#### 5. Навыки владения рукой и письмом:

- правильно держать ручку и карандаш в руке;
- проводить непрерывные прямые, волнистые, ломаные линии;



- обводить по контуру рисунок, не отрывая карандаша от бумаги;
- уметь рисовать по клеточкам и точкам;
- уметь дорисовать отсутствующую половину симметричного рисунка;
- копировать с образца и самостоятельно рисовать геометрические фигуры;
- уметь продолжить штриховку рисунка;
- уметь писать печатные буквы и цифры,
- уметь вырезать по контуру, пользоваться ножницами.

#### 6. Общие представления:

- знать свои ФИО, и ФИО своих родителей, уметь рассказать, где и кем работают родители;
- знать свой точный адрес;
- знать свою дату рождения, в какое время года родился;
- уметь отличать и называть основные цвета (желательно знать последовательность расположения цветов в радуге и знать из каких цветов образуются оттенки цветов);
- знать понятие и уметь определять право-лево, верх-низ, за, над, перед, после, возле, в и т.д.;
- уметь ориентироваться на листе бумаги и клетки (правый верхний, левый нижний угол и т.д.);
- знать основные правила этикета (здороваться, прощаться, уметь спрашивать, просить, благодарить, обращаться ко взрослым на «Вы» и т.д.);
- знать основные правила дорожного движения.

7. Представления о школе. Для детей с ЗПР необходимо знать хотя бы несколько пунктов из представленных ниже.:

- знать когда ребенок пойдет в школу (в какое время года и дату);
- знать, для чего ребенку нужно идти в школу, чем занимаются в школе;
- знать, сколько ребенку будет лет на момент поступления в школу;
- знать основные школьные принадлежности уметь объяснить, для чего они;

- знать понятия учитель, ученик, урок, перемена, звонок;
- знать правила поведения в школе.

Второй компонент – психологическая готовность к школе. Для детей с ЗПР этот компонент подготовки к школе наиболее сложный и включает следующие составляющие:

#### 1. Познавательная готовность:

– общая интеллектуальная готовность, развитые память (описывать по памяти картинку, запоминать 8–10 простых картинок из 10, 8–10 слов из 10, запомнить предложение из 5 слов и повторить его), восприятие (воспринимать и замечать предметы полностью и его части, детали), внимание (концентрировать внимание на задании не менее 15 минут, находить 10 отличий на картинках, копировать в точности узор или движение), мышление, логика (находить и объяснять несоответствия на рисунках, находить и объяснять отличия и сходства между предметами, находить лишний предмет и классифицировать по общему признаку, уметь сравнивать предметы, находить закономерности. Сложить из конструктора фигуру по образцу, складывать пазлы самостоятельно, проводить аналогии, восстанавливать последовательность событий), речь (смотрите информацию выше), воображение;

– развитый фонематический слух (необходим для того, чтобы ребенок в школе писал грамотно, без ошибок, не пропускал буквы в словах);

– развитая крупная и мелкая моторика, общее психомоторное развитие ребенка.

#### 2. Личностная готовность:

– мотивация (сформированный познавательный интерес к учебе);

– самооценка (положительное представление о себе и умение переживать неудачу).

– эмоциональное развитие (уметь выражать, контролировать свои эмоции, уметь считывать эмоции других людей);

– внутренняя позиция школьника (понимает свой новый социальный статус и то, что в школу он идет учиться, а не играть).

### 3. Волевая готовность:

– произвольность поведения, саморегуляция (ребенок понимает, что ему нужно будет выполнять разные задания в школе - интересные и не столь привлекательные; подчиняет свои импульсивные желания необходимости учиться);

– произвольность психических функций (внимание направляет не только на то, что его привлекло, но и на то, что требует от него учебный процесс и учитель; готов запоминать необходимую информацию, а не только то, что привлекло его внимание и т.д.);

– целеполагание, умение достигать результата, умение контролировать процесс, проводить проверку и сверять полученный результат на правильность.

### 4. Коммуникативный компонент готовности к школе:

– умение взаимодействовать, сотрудничать со взрослыми (слушаться, обращаться, спрашивать; остерегаться чужих взрослых на улице);

– умение общаться со сверстниками (в паре, группе; умение знакомиться, легко вступать в контакт, умение пригласить в игру, умение разрешать конфликтные ситуации, уметь бесконфликтно отстаивать свои границы и не нарушать чужие, учитывать свои интересы и интересы группы, уметь договариваться);

– умение слушать собеседника;

– умение выражать свои мысли и свою точку зрения. Если психологически ребенок не готов к школе, то шансы на успешное и легкое обучение значительно снижаются.

Таким образом, готовность к школе включает в себя все возможности ребенка, которые помогут ему внедриться в образовательный процесс [23].

Если психологически ребенок не готов к школе, то шансы на успешное и легкое обучение значительно снижаются.

Создание психолого-педагогических условий подготовки к школе детей с задержкой психического развития позволяет развивать высшие психические процессы, моторную сферу, связную речь, а также формирует благоприятный эмоциональный фон, развивает эмоциональные процессы ребенка и восприятие [11].

Создание положительных условий включения детей с задержкой психического развития в образовательное пространство в условиях индивидуализации психолого-педагогического сопровождения предусматривает помощь в социальной адаптации детей, развитии коммуникативных умений и организации психологически безопасной и эмоционально положительной образовательной среды. Грамотность специалиста в образовательном пространстве содействует маршруту обучения и воспитания, а также способствует раскрытию потенциальных возможностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья [24].

В ФГОС ДО отмечается, что коррекционная работа в группах комбинированной и компенсирующей направленности должна учитывать особенности развития и особые образовательные потребности и возможности каждой категории детей.

В современной дошкольной педагогике разработаны показатели общей и специальной готовности детей к обучению в школе [14]. Введены специальные пропедевтические программы по подготовке детей с задержкой психического развития к обучению. Все этапы подготовки детей к школе при коррекционно-развивающем сопровождении развивают мышления дошкольника, формируют мыслительную деятельность и коммуникативные навыки [38].

В процессе психолого-педагогического сопровождения следует обратить внимание не на содержательную сторону, а на процессуальную сторону организации познавательной деятельности, так как ребенок с минимальными проявлениями задержки психического развития может усвоить программу обучения и воспитания детей, разработанную для

нормально развивающихся детей в том случае, если условия психолого-педагогического сопровождения будут носить индивидуальный характер [36].

Так, Л.С. Маркова предлагает оригинальный подход к выстраиванию коррекционной образовательной среды как целостной системы специального обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. С целью создания условий для эффективной коррекционно-развивающей работы предполагается работа по повышению профессиональной компетентности педагогических кадров в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по гуманизации образовательной среды, совершенствованию содержания и технологий коррекционно-развивающего обучения и воспитания, апробация новых форм работы с родителями.

Особое внимание следует уделить развитию когнитивно-эмоциональной сферы и коммуникации детей.

Особо значима в процессе психолого-педагогического сопровождения роль педагога-дефектолога в дошкольном учреждении, которая заключается не только в организации коррекционно-развивающих занятий по подготовке к школе, но и включает диагностику готовности.

О.В. Лебедева утверждает, что для того, чтобы оценить готовность к школе, необходимо также педагогическая диагностика индивидуальных особенностей детей и их возможностей к коммуникации друг с другом [8]. дошкольного возраста с задержкой психического развития.

С.Г. Шевченко, А.Д. Вильшанский особое внимание уделяют взаимодействию специалистов: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального работника, педагога по физической культуре, воспитателя, медработника. Коллегиальное обсуждение развития детей с задержкой психического развития позволяет выработать единые гуманистические подходы к обучению и воспитанию детей в процессе адаптации и на протяжении всего дошкольного образования, основываясь на знании их индивидуальных особенностей подготовить их к школе [31].

При реализации психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в условиях подготовки к школе, необходимо учитывать следующее:

- из-за недостаточного развития словесно-логического мышления с детьми дошкольного возраста в работе следует больше использовать наглядность, чем словесные инструкции;

- продолжительность и интенсивность психической нагрузки на ребенка учитывает особенности развития ребенка;

- в практику работы включаются специальные коррекционно - развивающие занятия на развитие познавательной сферы и мультисенсорное развитие с учетом особенностей когнитивного развития;

- систематическое включение в физкультурную деятельность детей коррекционных мероприятий по формированию пространственных представлений, развитию внимания, памяти, мыслительных операций и воображения;

- реализация здоровьесберегающих развивающих технологий во время образовательной деятельности детей с задержкой психического развития: специфические виды оздоровительных гимнастик: дыхательная, психогимнастика, кинезиологические упражнения;

- педагог формирует комфортные, партнерские взаимоотношения, центрированные на ребенке, учит ребенка кооперативному взаимодействию в детском коллективе, что чрезвычайно важно для адаптации и социализации ребенка;

- взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения предполагает работу с родителями по повышению педагогической и психологической культуры воспитания детей с задержкой психического развития в семье.

Подготовка к школе детей с ЗПР – процесс длительный и сложный, требующий системной и качественно организованной работы всех участников

образовательного процесса. При подготовке детей с ЗПР к школе, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и выстраивать процесс подготовки к школе в индивидуальном порядке. При отсутствии такой работы подавляющее большинство детей с ЗПР оказываются не готовыми к началу школьного обучения.

Значительно повышает качество готовности дошкольников с ЗПР индивидуализация процесса подготовки к школе. В качестве индивидуальных направлений такой работы можно обозначить дополнительную диагностику, составление индивидуальных образовательных маршрутов, разработку индивидуальных коррекционных программ, дополнительные занятия, консультации с родителями и педагогами и т.д.

1.4 Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в комбинированной группе.

Современное образование ставит перед собой задачу создания комфортных условий для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с чем, появляется необходимость совершенствования качества психолого-педагогических условий образования и воспитания детей с задержкой психического развития.

Создание психолого-педагогических условий для детей с задержкой психического развития позволяет развивать высшие психические процессы, моторную сферу, связную речь, а также формирует благоприятный эмоциональный фон, развивает эмоциональные процессы ребенка и восприятие.

Создание положительных условий включения детей с задержкой психического развития в образовательное пространство в условиях индивидуализации предусматривает помощь в социальной адаптации детей, развитии коммуникативных умений и организации психологически –

безопасной и эмоционально положительной образовательной среды. Грамотность специалиста в образовательном пространстве содействует маршруту обучения и воспитания, а также способствует раскрытию потенциальных возможностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья [24].

В ФГОС ДО отмечается, что коррекционная работа должна учитывать особенности развития и особые образовательные потребности и возможности каждой категории детей.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка [6].

Дети с задержкой психического развития – многочисленная категория, разнородная по своему составу. В структуре отклоняющегося развития отмечаются как признаки органического нарушения центральной нервной системы, так и признаки ее функциональной незрелости. В связи с этим проблема индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в процессе их подготовки к школе стала одной из самых актуальных.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предполагает решение вопросов диагностики, коррекции и прогноза специалистами разного профиля, призванными внедрять ФГОС НОО для обучающихся с ЗПР в широкую образовательную практику [11].

Как справедливо отмечает И.А. Коробейников, построение эффективных коррекционно-развивающих программ и достаточно достоверных прогностических оценок сопровождения процесса индивидуального образования невозможно без опоры на данные диагностики. Планирование дальнейшего хода развития является необходимой основой формирования долгосрочной программы профессионального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР, выстроенной на анализе



индивидуальной ситуации его развития, включающем оценку влияния факторов как органического, так и социального ряда.

Известно, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, как и их нормально развивающиеся сверстники, различаются по своим познавательным, личностным, эмоциональным, поведенческим особенностям, определяющим качество их адаптационных образовательных ресурсов [20].

Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников полагают, что планирование сопровождения должно опираться, прежде всего, на типологические варианты нарушенного развития, в соответствии с которыми определяются те или иные формы пролонгированных коррекционно-развивающих и адаптирующих воздействий.

В работах Н.В. Бабкиной, посвященных изучению психологического сопровождения детей с ЗПР, описаны особые образовательные потребности сначала для категории детей с ЗПР в целом, а затем для выделенных автором внутри этой категории групп детей, различающихся характером и степенью выраженности нарушений психического развития (вариантами развития) [9].

Объем, содержание, оказание различных видов помощи дошкольникам с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения определяются педагогами в зависимости от варианта развития ребенка с ЗПР.

В соответствии с предложенной общей концепцией нового федерального стандарта образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) психолого-педагогическое сопровождение предполагает формирование у детей жизненных компетенций, объем и содержание которых определяются дифференцированно, в зависимости от реальных и потенциальных возможностей ребенка [9]. Решение этих задач возможно в результате практики взаимодействия педагогов, отражающих специфику различных образовательных сред, где обучаются дети с ЗПР.

Таким образом, психолого-педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса не может концентрироваться исключительно на узких проблемах, связанных с разработкой методик

преподавания тех знаний, которые не всегда нужны в жизни и которые не решают проблемы социальной реабилитации и адаптации в будущем [8].

Кроме того, настоятельная потребность в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР определяется современными запросами специальной педагогической практики, ориентированной на образовательную интеграцию детей с ОВЗ в связи с реализацией ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, а значит очевидна необходимость операционализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, то есть соотнесения методического инструментария с практическими задачами и действиями специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение процесса психосоциального развития детей изучаемой нами категории.

Итак, имеющиеся знания о дошкольниках с ЗПР требуют подтверждения специфики проявлений их индивидуального развития и социальной адаптации в образовательной практике, что позволит составить более целостное представление об особых образовательных потребностях, путях дифференциации психолого-педагогического сопровождения данной категории детей [21].

Знание о влиянии психолого-педагогического сопровождения на готовность к школе дошкольников с ЗПР, имеющих разную специфику индивидуального развития и социальной адаптации, позволит индивидуализировать образовательную траекторию обучающихся, а знание о профессиональных затруднениях и эффективных способах взаимодействия педагогов позволит спроектировать технологию формирования опыта деятельности будущих педагогов и психологов на всех этапах психолого-педагогического сопровождения [6].

В основу типологической дифференциации образовательных потребностей дошкольников с ЗПР И.А. Коробейниковым положены содержательные психолого-педагогические критерии, в достаточной степени релевантные характеристикам их индивидуального развития [30].

Эффективность сопровождения, по мнению автора, должна оцениваться по степени и качеству изменения (прогресс, стагнация, регресс) психосоциальной адаптированности ребенка. Усвоение знаний в этом процессе играет важную, но не единственную роль.

Содержание сопровождения, как отмечают Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, должно определяться вероятностным прогнозом, однако акценты с развития познавательной сферы у детей с ЗПР в случае стойких нарушений познавательной сферы могут смещаться на формирование жизненных и коммуникативных компетенций. На это нацелены разрабатываемые федеральные стандарты для детей с ОВЗ [17].

Соответственно проблема индивидуализации комплексного сопровождения определяется необходимостью системного психолого-педагогического критериального анализа особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и проектированием содержания их дифференцированных образовательных маршрутов, учитывающих существенные различия в образовательных возможностях и потребностях дошкольников с ЗПР [7].

Обозначенная индивидуализация содержания образования обусловлена противоречием между потребностью дифференциации образовательных маршрутов обучающихся с ЗПР и недостаточной разработкой методологии их проектирования в условиях реализации ФГОС.

Таким образом, индивидуализация психолого-педагогического сопровождения предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка. Сопровождение, под которым понимается система мероприятий, направленная на преодоление недостатков познавательной деятельности личности ребенка с задержкой психического развития и на развитие его компенсаторных возможностей, на наш взгляд, может строиться с учетом структуры трудностей индивидуального развития ребенка в контексте требований теории функционального диагноза И.А. Коробейникова.

Эффективна подготовка к школьному обучению ребенка с ЗПР  
возможна только в условиях индивидуализации сопровождения.

Выводы по первой главе:

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ можно рассматривать как комплексную технологию поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога.

Работа всех специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную схему, последовательность и направленность, а также точную согласованность с деятельностью других специалистов

Задержка психического развития влияет на развитие ребенка и существенно осложняет подготовку детей к школе на момент окончания дошкольного учреждения.

При подготовке детей с ЗПР к школе, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и выстраивать процесс подготовки к школе в индивидуальном порядке.

В качестве индивидуальных направлений подготовки к школе можно обозначить дополнительную диагностику, составление индивидуальных образовательных маршрутов, разработку индивидуальных коррекционных программ, дополнительные занятия, консультации с родителями и педагогами и т.д.

Проблема индивидуализации комплексного сопровождения определяется необходимостью системного психолого-педагогического критериального анализа особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и проектированием содержания их дифференцированных образовательных маршрутов, учитывающих существенные различия в образовательных возможностях и потребностях дошкольников с ЗПР

## ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ

### 2.1. Организация и база исследования готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Практическая часть исследования проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 332 г. Челябинска». В исследовании участие приняли 2 ребенка с задержкой психического развития – воспитанники старшей комбинированной группы. Территориальной ПМПК этим детям подтвержден статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья и рекомендовано посещение детского сада для детей с задержкой психического развития, где созданы специальные условия образования

Всего в группе 25 воспитанников, из которых 23 осваивают общеобразовательную программу ФГОС ДО, двоим воспитанникам с ЗПР рекомендовано освоение АООП. В исследовании приняли участие только дошкольники с ЗПР – Матвей и Злата. В таблице 2.1 представлена подробная характеристика детей, принявших участи в эксперименте.

Таблица 2.1 – Характеристика исследуемой группы детей

Имя	Возраст	Характеристика ребенка
Матвей	6 лет 2 мес.	Достаточно быстро идет на контакт, но наблюдается не достаточная инициатива в общении со сверстниками. Издалека наблюдает за деятельностью сверстников, но не решается включиться в их игру. При обращении сверстника, Матвей вступает с ним в контакт. Ребенок застенчив, заметны трудности в общении со сверстниками, речь невнятная, не всегда понятна для окружающих. Словарный запас ниже возрастной нормы. Ребенок старается компенсировать недостаток словаря, жестами и мимикой. Быстро утомляется при совместной деятельности с другими детьми.
Злата	5 лет 9 мес.	Активная, общительная девочка, но наблюдается избирательность в контактах с незнакомыми людьми. Эмоционально неуравновешенна: если что-то ей не нравится, то она может упрямиться, плакать, но

		<p>быстро успокаивается, если переключить ее внимание. Очень демонстративна. Нарушена дистанция в общении, особенно со взрослыми. Очень любит, когда с ней занимаются педагоги и воспитатели, активна на занятиях. Девочка общается со всеми детьми как своей, так и соседней группы. По отношению ко всем детям своей группы она проявляет чувство симпатии.</p>
--	--	---

Исходя из выявленных в ходе теоретического анализа проблемы компонентов готовности к школе (стр. 34-36), был подобран диагностический инструментарий для определения психологической готовности к школе ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР, по следующим компонентам:

1. Познавательная готовность (методики «Исключение лишнего», «Лабиринт» Л. А. Венгера, «Матричные задачи Равена», «Мозаика» (адаптированный вариант методики «Кубики Кооса»), логические задачи авт. Н. В. Бабкина, диагностика пространственного восприятия (методики «Узнавание фигур», «Домик» Н. И. Гуткиной, диагностика знаний и представлений об окружающем мире и развития речи Н. В. Бабкина);

2. Личностная готовность (диагностика сформированности учебной мотивации с использованием опросника Л. И. Божович и Н. И. Гуткиной);

3. Волевая готовность (диагностика произвольного внимания и регуляции деятельности по методикам «Графический узор», авт. Н. В. Бабкина; тест Пьерона-Рузера, «Сравни картинки»);

4. Коммуникативная готовности к школе (Г. А. Цукерман методика «Раскрась рукавички», И. А. Орлова и В. М. Холмогорова «Диагностика развития общения со сверстниками», Ю. А. Афонькина и Г. А. Урунтаева методика «Поделки игрушки»).

Ниже представлено подробное описание используемых диагностических методик исследования.

Познавательная готовность (методики «Исключение лишнего», «Лабиринт» Л. А. Венгера, «Матричные задачи Равена», «Мозаика» (адаптированный вариант методики «Кубики Кооса»), логические задачи авт.

Н. В. Бабкина, диагностика пространственного восприятия (методики «Узнавание фигур», «Домик» Н. И. Гуткиной);

1. Н. И. Гуткина Методика «Узнавание фигур»

Для исследования процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти используется методика «Узнавания фигур».

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

Ребенку предъявляется лист бумаги с изображениями фигур и дается задание внимательно рассмотреть фигуры. Затем ребенок получает другой лист бумаги с изображениями. На нем он по памяти должен найти фигуры, которые были на первом рисунке.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, концентрируют внимание, тщательно разглядывают все элементы изображенных фигур. Продуктивность дифференцирования их среди аналогичных достаточно высока (6-8 фигур из 9).

Дети, относящиеся ко 2-му уровню, не столь внимательны, поэтому продуктивность их запоминания и узнавания ниже (5 фигур из 9).

К 3-му уровню успешности относятся дети, которые при произвольном запоминании идентифицируют 3-4 фигуры из 9. Однако, если при повторении задания дается установка на запоминание, это существенно улучшает результат (5-7 фигур).

К 4-му уровню относят детей, узнавших менее 3 фигур.

2. Н. И. Гуткина Диагностика сформированности пространственных представлений, произвольного внимания, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки проводится с использованием методики «Домик».

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.



Ребенок получает задание срисовать картинку, изображающую домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его. Образец рисуется на доске. Ребенок может обращаться к нему на протяжении всего времени выполнения задания. Время выполнения задания не ограничивается.

К 1-му уровню успешности относятся дети, которые выполняют задание практически без ошибок. Все детали рисунка правильно расположены в пространстве и по отношению друг к другу. Ось расположения рисунка (горизонтально-вертикальная) не смещена. Приступая к заданию, дети сосредоточены, внешне собраны. По ходу работы часто обращаются к образцу, сверяются с ним.

Ко 2-му уровню успешности относятся дети, допустившие 2-3 ошибки или неточности: пропорциональное уменьшение или увеличение рисунка, не резко выраженная диспропорциональность деталей по отношению друг к другу, недорисованность отдельных деталей и т. д. При проверке результатов своей работы дети замечают ошибки и исправляют их.

У дошкольников, относимых к 3-му уровню, грубо нарушены пропорции рисунка и пропорции деталей по отношению друг к другу. Наблюдаются неправильное пространственное расположение деталей рисунка, отсутствие некоторых деталей, смещение рисунка или отдельных его элементов по оси. Количество ошибок возрастает до 4-5. Этим детям свойственно отвлекаться во время выполнения задания. Исправление ошибок возможно только при прямом указании на них.

К 4-му уровню успешности относятся дети, в рисунках которых отсутствуют отдельные элементы. Детали рисунка расположены отдельно друг от друга или вынесены за контур рисунка. Отмечаются повороты рисунка или его деталей на 90-180°. Дети практически не пользуются образцом в процессе выполнения задания. Прямое указание на ошибку не приводит к ее исправлению. Количество ошибок - более 6.

Ошибочными действиями при копировании образца считаются: отсутствие элемента (правая и левая части забора оцениваются отдельно); замена одного элемента другим; неправильное изображение элемента; разрывы линий в тех местах, где они должны быть соединены; выход линий штриховки за контур; увеличение или уменьшение всего рисунка или отдельных деталей более чем в два раза; изменение наклона линий более чем на 30°; неправильное пространственное расположение рисунка.

В протоколе обследования обязательно следует отметить:

- какой рукой ребенок рисует (правой или левой);
- как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
- быстро или медленно ребенок проводит линии;
- отвлекается ли он во время работы;
- сверяет ли ребенок после окончания работы свой рисунок с образцом.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать о тревожности ребенка. Но такой вывод нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности.

3. Для выявления степени овладения зрительным анализом и синтезом – объединением элементов в целостный образ (наглядно-действенный уровень мышления) используется методика Н. В. Бабкиной «Мозаика» (адаптированный вариант методики «Кубики Кооса» - вместо кубиков используются карточки).

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов составить двухцветную картинку по образцу.

Деятельность детей при выполнении этого задания оценивается по следующим параметрам: отношение к заданию, наличие (или отсутствие) периода ориентировки в задании, способ выполнения, целенаправленность деятельности, сформированность операций пространственного анализа и синтеза, осуществление самоконтроля.

К 1-му уровню успешности относятся дети, наиболее легко справившиеся с заданием. Они проявляют сосредоточенность и собранность при прослушивании инструкции. У этих детей наблюдается период ориентировки в задаче. Они внимательно рассматривают образец, время от времени переводя взгляд на хаотично расположенные составные элементы. Анализ образца приводит к целенаправленной деятельности без избыточного манипулирования элементами. Каждый этап деятельности завершается сличением с образцом.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности выполнения задания, также работают сосредоточенно, не отвлекаясь. У них хорошо выражен этап ориентировки, но отмечается более низкая сформированность операций пространственного анализа и синтеза. Мысленное расчленение фигуры на 4 блока поначалу представляет для них трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняют это задание.

К 3-му уровню успешности относятся дети с менее выраженным периодом ориентировки на образец, мысленное расчленение вызывает у них трудности. Они выражают сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания. У некоторых детей задание вызывает повышенную двигательную активность, хаотичный перебор составных элементов. При выполнении задания они нередко разрушают уже правильно составленную часть «мозаики». Столь нерациональный способ можно объяснить импульсивностью этих детей, несформированными функциями

произвольного внимания, а также недостаточной сформированностью пространственного анализа и синтеза. Эта группа детей хорошо принимает помощь. После условного деления задания на составные этапы и внешнего руководства задание выполняется ими успешно.

К 4-му уровню относятся дошкольники, не справляющиеся с заданием и не принимающие помощь.

4. Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления и использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве применяется методика «Лабиринт» (автор Л. А. Венгер).

Данная методика направлена на диагностику способности ребенка пошагово соотносить рисунок со схемой в соответствии с правилом, организовывать свою познавательную деятельность, действовать в соответствии с целью. При выполнении задания оценивается способность ребенка работать в плане схем и знаков, решать задачу, ориентируясь на ряд признаков, учитывать целое пространство и его отдельные элементы.

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задания, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

К 1-му уровню успешности относятся дети, проявляющие большую познавательную активность, концентрацию внимания при рассмотрении плана и продвижении по схеме. У них практически не наблюдается ошибочных ходов.

Дошкольники, относимые ко 2-му уровню, отличаются от предыдущей группы более длительным периодом ориентирования по плану. Они допускают небольшое количество ошибочных ходов, но сразу исправляют ошибку.

Дошкольники, выполнившие задание на 3-м уровне, также проявляют большую заинтересованность. Однако индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволяют этим детям быть столь же успешными.

К 4-му уровню относятся дети, не способные ориентироваться по плану и соотносить свои действия со схемой.

Для облегчения выполнения задания детям, продемонстрировавшим 3-й и 4-й уровни успешности, можно дать инструкцию следующего содержания: «Помоги мышатам найти клад Кота Леопольда».

5. Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки проводится с использованием методики «Исключение лишнего» Л. А. Венгера.

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

– Что здесь лишнее?

– Почему? Назови отличительный признак.

– Как одним словом можно охарактеризовать три оставшихся предмета?

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задания, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

Дети, относимые к 1-му уровню, справляются с вербальным вариантом задания и способны сделать правильное обобщение, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Ко 2-му уровню относят детей, которые правильно выполняют вербальный вариант задания, однако нуждаются при этом в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повторение задания). Они владеют необходимыми родовыми понятиями, но им трудно сосредоточиться, удержать задание в памяти. Предметный вариант методики никаких трудностей у этих детей не вызывает.

Для детей, относимых к 3-му уровню, необходимо неоднократное повторение задания для поддержания внимания. Им требуется дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова для обозначения той или иной группы объектов.

К 4-му уровню относят детей, полностью не справившихся с заданием.

Если ребенку при выполнении задания трудно подобрать обобщающее слово, рекомендуется сузить круг поиска, например, задав вопрос: «Это мебель, посуда или одежда?»

Достаточно эффективной оказывается активизация пассивного словаря с помощью ассоциаций, например, ребенка можно спросить: «А что мама моет после ужина?» В протоколе обследования следует обязательно указать, какие дополнительные виды помощи были использованы.

б. Выявление уровня развития основных компонентов наглядно-образного мышления: зрительный анализ целого пространства и его отдельных частей, зрительная манипуляция образами, выявление закономерностей (закономерностей изображения, как целого, так и логических закономерностей) проводится с использованием методики «Матричные задачи Равена».

Методика позволяет оценить способность ребенка к установлению тождества в простых рисунках, установлению тождества в сложных рисунках, решению задач на простую аналогию.

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, решают задачи всех типов: установление тождества в простых рисунках, установление тождества в сложных рисунках, выявление простых аналогий. Они самостоятельно анализируют простую наглядную ситуацию, выделяют в ней существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. При этом отмечаются внимательное выслушивание инструкции, целенаправленная мыслительная деятельность, самоконтроль.

Дошкольники, относимые ко 2-му уровню, также справляются со всеми типами задач, однако для успешного выполнения задач третьего типа (выявление простых аналогий) им требуется помощь. В дальнейшем они усваивают принцип решения и действуют уже безошибочно.

Дети, выполняющие задание частично, относятся к 3-му уровню успешности. Наибольшие трудности вызывают у них задания третьего типа на установление простых аналогий. Задания второго типа (установление тождества в сложных рисунках) решаются с переменным успехом (в зависимости от степени концентрации внимания). Ошибки, на которые обращают их внимание, тут же исправляются. Задания первого типа (установление тождества в простых рисунках) затруднений не вызывают и выполняются самостоятельно и быстро.

К 4-му уровню относят детей, которые справляются только с первым заданием. Выполняя задания второго и третьего типа, они просто хаотично перечисляют возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

7. Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода используется методика «Логические задачи» Н. В. Бабкиной.

Детям предъявляются 2 сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая – с обратным), например:

– Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, другая – с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем? (задача с прямым утверждением).

– Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой – шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками? (задача с обратным утверждением).

– При выполнении задания оцениваются: отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, внимательно выслушивают условие задачи, повторяют его про себя и не спешат с ответом, отвечают уверенно и правильно.

Дети 2-го уровня успешности решают задачу с помощью педагога, который постоянно поддерживает их внимание на условии задачи, помогает «не соскальзывать» с нужной мысли.

У детей 3-го уровня возникают стойкие затруднения в решении задачи с обратным утверждением. С помощью педагога анализ этих задач проходит успешно. Дети охотно принимают помощь и проявляют заинтересованность в нахождении решения.

Дети 4-го уровня не справляются с решением задач данного вида из-за сложностей анализа вербальной информации и несформированных навыков произвольного поведения.

При явных затруднениях в решении логических задач можно использовать прием персонификации, а именно включать в условие задачи в качестве одного из персонажей самого ребенка. Как правило, такой прием значительно облегчает осуществление логических операций. В протоколе обследования необходимо отметить, насколько действенным оказался данный вид помощи и смог ли в последующем ребенок выполнить задание с тестовым материалом.

8. Диагностика знаний и представлений об окружающем мире и развития речи Н. В. Бабкина

Обследование проводится в форме экспериментальной беседы по выявлению общей осведомленности, она позволяет получить характеристику осведомленности детей о семье, труде взрослых и сезонных явлениях природы.

К 1-му уровню успешности относят детей с высокой коммуникативной потребностью. Их словарь дифференцирован и богат, речевые высказывания развернуты и правильно выстроены. Дети имеют знания как конкретного, так и абстрактного характера, целенаправленно проявляют познавательный интерес к природному, предметному и социальному миру. Они могут устанавливать причинно-следственные связи, знают времена года, описывают



их признаки. При определении понятий используют их родовую принадлежность, знают нормы поведения и могут о них рассказать.

Дети, относимые ко 2-му уровню, характеризуются речевой инертностью и невысокой познавательной активностью. Они обладают определенным запасом знаний об окружающем мире, но эти знания отрывочны, бессистемны, касаются в основном привлекательных для ребенка областей или базируются на приобретенном ранее опыте. Например, на вопрос «Где работает мама?» они отвечают: «На работе», «Деньги зарабатывает» и т. п. Их словарь ограничен, отмечается недостаточная развернутость речевого высказывания и нарушение грамматического структурирования речи. Эти дети путают времена года и месяцы, но после указания на ошибку сразу исправляют ее.

К 3-му уровню успешности относятся дети, характеризующиеся сниженными коммуникативными потребностями. Их речь носит ситуативный характер, словарь беден и не дифференцирован. Содержание многих понятий неточно, сужено, а их употребление является неверным. Речь этих детей насыщена многими неправильно или примитивно построенными конструкциями, связное речевое высказывание мало целенаправленно. Дети плохо управляют своей речью, легко соскальзывают на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы.

Дети, относимые нами к 4-му уровню, не способны ответить на поставленные вопросы. Выраженная дефицитарность знаний не дает им возможности связно описать даже знакомые предметы или явления. Дети практически ничего не знают об окружающем их мире, за исключением того, с чем сталкиваются ежедневно. Проявлений познавательного интереса почти нет: он ситуативен и кратковременен. Информация, которую предлагает взрослый, по большей части игнорируется или вызывает протест.

2. Личностная готовность (диагностика сформированности учебной мотивации с использованием опросника Л. И. Божович и Н. И. Гуткиной);

Сформированность «внутренней позиции школьника» (по Л. И. Божович), а также развитие мотивационно-потребностной сферы выявляется в свободной беседе с использованием опросника Л. И. Божович и Н. И. Гуткиной.

В ходе беседы можно определить наличие у ребенка познавательной и учебной мотивации, а также культурный уровень среды, в которой он растет. Последнее имеет существенное значение для развития познавательной потребности, а также личностных особенностей, способствующих или препятствующих успешному обучению в школе.

В ходе беседы ребенку задают 11 вопросов. В ответе на вопрос 1 важно обратить внимание на то, как ребенок объясняет свое желание идти в школу. Часто дети говорят, что они хотят в школу, чтобы научиться читать, писать и т. п. Но некоторые дети отвечают, что они хотят пойти в школу, потому что им скучно в детском саду или не нравится там спать днем и т» д., т. е. желание пойти в школу не связано с содержанием учебной деятельности или изменением социального статуса ребенка.

Если ребенок отвечает утвердительно на вопрос 1, то, как правило, на вопрос 2 он отвечает, что не согласен еще на год остаться в детском саду или дома, и наоборот.

Вопросы 3, 4, 5, 6 направлены на выяснение познавательного интереса ребенка, а также уровня его развития.

Ответ на вопрос 7 дает представление о том, как ребенок относится к трудностям в работе: старается их избегать, призывает на помощь взрослых или просит, чтобы его научили справляться с возникшими трудностями самостоятельно.

Если ребенок еще не очень хочет стать учеником, то его вполне устроит ситуация, предлагаемая в вопросе 9, и наоборот.

Если ребенок хочет учиться, то, как правило, в игре в школу (вопрос 10) он выбирает роль ученика, объясняя это желанием учиться, и предпочитает, чтобы в игре урок был длиннее перемены, чтобы подольше на уроке

заниматься учебной деятельностью (вопрос 11). Если же ребенок не очень хочет учиться, он, соответственно, выбирает роль учителя и предпочтение отдает перемене.

Вопрос 8 не является информативным, т. к. на него практически все дети отвечают утвердительно.

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

Считается, что у детей высокий уровень мотивационной готовности к обучению, если они объясняют свое желание учиться в школе тем, что «хотят быть умными», «много знать» и т. п. Таких детей относят к 1-му уровню готовности. В игре в школу они предпочитают роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы». При этом содержание игры они сводят к реальной учебной деятельности (чтение, письмо, решение примеров и т. п.).

Ко 2-му уровню готовности относят детей, также выражающих желание идти в школу, объясняемое, однако, внешними факторами: «в школе не спят днем», «в школе интересные переменки», «все пойдут, и я пойду». Такие дети обычно в играх предпочитают роль учителя: «учителем быть интересней», «задания не хочу выполнять, а хочу говорить» и т. п.

К 3-му уровню относят дошкольников, демонстрирующих безразличие по отношению к этому вопросу: «не знаю», «если родители поведут, пойду» и т. п.

К 4-му уровню готовности относят детей, активно не желающих идти в школу. В большинстве случаев они объясняют это нежелание «негативным» опытом знакомых школьников («в школе трудно», «родители ругают за плохие оценки» и т. д.). В игре в школу дети предпочитают роль учителя: «хочу быть главным».

3. Волевая готовность (диагностика произвольного внимания и регуляции деятельности по методикам «Графический узор», авт. Н. В. Бабкина; тест Пьерона-Рузера, «Сравни картинки»);

1. Диагностика внимания, умения действовать по правилу, самоконтроля, пространственной ориентировки, мелкой моторики проводится с использованием методики «Графический узор» автор Н. В. Бабкина.

Ребенок получает задание перерисовать на тетрадный лист в клетку имеющийся на образце графический узор (первый этап задания) и самостоятельно продолжить его до конца строки (второй этап задания). Образец остается на доске на протяжении всего времени выполнения задания. При выполнении задания оцениваются точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора.

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задание, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

К 1-му уровню успешности относятся дети, полностью справившиеся с заданием и не допустившие ни одной ошибки. Они точно копируют образец и продолжают узор до конца строки. Эти дети работают внимательно, сосредоточенно, постоянно сверяясь с образцом.

Ко 2-му уровню успешности относятся дошкольники, которые также успешно выполняют задание, но в их работах присутствуют некоторые неточности, которые дети сами исправляют, сверяя свой результат с образцом.

К 3-му уровню относятся дети, которые точно срисовали образец узора, но допустили ошибки при выполнении его продолжения, что требует развитых навыков самоконтроля. Эти дети отличаются высокой моторной расторможенностью, быстрым истощением внимания, они не могут сосредоточиться на целенаправленной деятельности.

К 4-му уровню относятся дети, которые изначально не могут скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о

несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировке.

Если при фронтальной работе ребенок, выполняя задание, демонстрирует 3-й или 4-й уровни успешности, целесообразно отдельно предложить этот вид задания при индивидуальной форме организации диагностики. В этом случае предлагается другой образец графического узора. В протоколе фиксируется, какая форма помощи приводит ребенка к правильному выполнению задания: одно лишь присутствие взрослого (без активного вмешательства в процесс выполнения задания), пошаговая стимуляция активности (поощряющие высказывания), пошаговое планирование действий (обсуждение каждого последующего действия).

2. Для изучения произвольной регуляции деятельности (программирования ребенком собственных действий и их контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков) используется тест Пьерона-Рузера.

Для работы детям нужен простой карандаш и бланк с изображением геометрических фигур (4 типа), расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10 x 10. Экспериментатор рисует на доске образец заполнения фигур. Условные обозначения (символы: точка, плюс, вертикальная линия и т. п.) ставятся в трех фигурах. Четвертая фигура всегда остается «пустой». Образец на доске остается до конца работы.

Тест дает возможность проанализировать целенаправленность деятельности, способность удержать инструкцию, определить общее время работы, а также число фигур, заполненных за каждую минуту (динамику изменения темпа деятельности), и подсчитать количество ошибок.

В процессе выполнения заданий фиксируется количество фигур, заполненных за каждую минуту. В протоколе обследования экспериментатор отмечает, с какого момента ребенок начинает работать по памяти, как часто обращается к образцу, осуществляет ли речевую регуляцию деятельности, отвлекается ли по ходу выполнения задания и т. д. При анализе результатов

работы фиксируется время, затраченное на ее выполнение, и количество ошибок.

3. Диагностика произвольности познавательных процессов, использование методики «Сравни картинки» Н. В. Бабкина.

Ребенок должен найти как можно больше различий между двумя похожими картинками.

Оценка результатов происходит по четырем уровням, где первый уровень это хорошее выполнение задания, а четвертый уровень – очень плохое выполнение задания.

К 1-му уровню успешности относятся дети, самостоятельно нашедшие все 10 различий. Они целенаправленно сравнивают картинки, не отвлекаются, сами подсчитывают количество найденных различий.

Ко 2-му уровню относятся дети, способные самостоятельно отыскать 5-7 отличий. Помощь психолога, направляющая их внимание на определенный фрагмент картинки, позволяет отыскать все различия.

К 3-му уровню относятся дети, прекращающие целенаправленный поиск после нахождения 3-4 различий. Для продолжения работы им необходима помощь психолога, заключающаяся в активном направлении внимания ребенка на конкретное различие.

К 4-му уровню успешности относятся дети, которые после нахождения одного различия начинают перечислять все, что нарисовано на картинке. Выполнение задания этими детьми возможно только при активном включении взрослого в совместный анализ рисунков и удержание внимания ребенка на деятельности.

В протоколе обследования фиксируются все особенности выполнения задания ребенком, общее время выполнения задания и время активного включения ребенка в деятельность, виды помощи.

4. Коммуникативная готовности к школе (Г. А. Цукерман методика «Раскрась рукавички», И. А. Орлова и В. М. Холмогорова «Диагностика

развития общения со сверстниками», Ю. А. Афонькина и Г. А. Урунтаева методика «Поделки игрушки»).

1. Методика «Раскрась рукавички» Цукерман Г. А.

Цель: Диагностика умения работать в паре.

Оборудование: Контурные парные изображения (рукавички, носочки) идентичные наборы цветных карандашей.

Ход работы: Дети рассаживаются по парам. Каждому ребенку выдается одна рукавичка и набор цветных карандашей (набор карандашей одинаковый). Детей просят украсить и раскрасить эту рукавичку так, чтобы у них с соседом получилась пара рукавичек, и они были одинаковыми. Ребятам говорят о том, что вначале надо обговорить в паре, как украсить рукавичку, а потом приступать к рисованию.

Оценка результатов теста.

Анализ взаимодействия детей происходит по следующим критериям:

Могут ли дети договариваться, пришли ли к общему мнению, какие средства используются для единогласного решения (уговоры, убеждение, и т.п.).

Как контролируют ход выполнения, видят ли дети отступление от их общей задумки, какую реакцию выдают, если задание выполняется не верно.

Отношение к общему результату, своему и партнера;

Помогают ли своему партнеру в процессе рисования. Как это выражается.

2. «Диагностика развития общения со сверстниками» Орлова И. А. и Холмогорова В. М.

Цель: выявление уровня развития общения со сверстниками.

Показателями уровня развития общения детей со сверстниками служат следующие параметры:

– интерес ребенка к сверстнику (обращает ли внимание, рассматривает ли его);

– инициативность в общении (привлекает ли внимание сверстника к своим действиям);

– чувствительность (активность) – стремится ли к контакту со сверстником, желает ли осуществлять совместную деятельность со сверстником, реагирует ли на воздействия сверстника, наблюдает ли за деятельностью сверстника, стремится ли к ним присоединиться, подражает ли сверстнику);

– просоциальные действия (способен ли ребенок учитывать желания сверстника, умеет ли делиться, помогать, делать что-то в паре).

Средства общения (посредством чего ребенок стремится привлечь к себе внимание, как вовлекает его в совместную деятельность и участвует в ней).

Средства общения:

– экспрессивно-мимические средства (эмоциональность действий детей);

– активная речь (вокализации, лепет, отдельные слова, фразы).

Оценка результатов теста:

Интерес к сверстнику:

0 баллов - ребенок не обращает внимания на сверстника; 1 балл - ребенок изредка смотрит на сверстника, внимание не устойчиво, ребенок быстро переключает внимание на другой предмет, к деятельности сверстника интерес не проявляет; 2 балла - обращает внимание на сверстника, наблюдает за его деятельностью с любопытством, но не решается подойти и вступить в контакт (пассивная позиция); 3 балла - сразу замечает сверстника, активно изучает его (рассматривает, трогает), действия сопровождаются активной речью, спустя время не теряет интереса к сверстнику.

Инициативность:

0 баллов - ребенок не стремится привлечь внимание сверстника; 1 балл - не вступает первым во взаимодействие, инициативу проявит после сверстника или при участии взрослого, изредка поглядывает на сверстника, но боится подойти; 2 балла - инициативу проявляет, но не всегда, действия



неуверенные, не настойчив в обращении к сверстнику; 3 балла - всегда проявляет инициативу, часто смотрит в глаза сверстнику, улыбается ему, старается заинтересовать сверстника, вовлечь его в свою деятельность, в общении настойчив;

#### Чувствительность:

0 баллов - не отвечает на инициативу сверстника; 1 балл - на воздействия сверстника реагирует, но отвечает на них редко, не желает вступить в совместную деятельность, действиям сверстника не подражает; 2 балла - откликается на инициативу сверстника и отвечает на нее, к взаимодействию стремится, не всегда подстраивается под действия сверстника; 3 балла - откликается на воздействия сверстника и подхватывает их, действия сверстника и свои согласовывает.

#### Просоциальные действия:

0 баллов - ребенок к сверстнику не подходит, не желает с ним взаимодействовать, не желает делиться (игрушками, карандашами), оказывать помощь, забирает игрушки, раздражается, нервничает; 1 балл - ребенок самостоятельно инициативу не проявляет, но иногда может откликнуться на предложения взрослого о совместной со сверстником деятельности (построить домик, поменяться игрушками), но делиться игрушками не будет; 2 балла - играет со сверстником, иногда первый начинает взаимодействие, но не всегда, игрушками иногда делится, откликается на предложение делать что-то совместно, сверстнику не мешает; 3 балла - ребенок желает действовать совместно, предлагает свои игрушки сверстнику, в игре учитывает его желания, оказывает помощь, старается избегать конфликты.

#### Средства общения:

##### Экспрессивно-мимические

0 баллов - ребенок не обращает внимание на сверстника, мимика не выражает эмоции ребёнка, равнодушен к обращению сверстника. 1 балл - иногда смотрит сверстнику в глаза, временами выражает свои эмоции (улыбается, сердится), мимика спокойная, ребенок не подражает эмоциями

сверстника, жесты использует в ответ на обращения сверстника; 2 балла - часто смотрит на сверстника, наблюдает за его действиями, адресованные сверстнику обращения эмоционально окрашены, раскованные действия, является инициатором какой-либо деятельности (вместе прыгают, визжат, кривляются), мимика живая, постоянно привлекает внимание сверстника.

#### Активная речь

0 баллов - молчит, не издает каких-либо звуков (ни по собственной инициативе, ни в ответ на обращения сверстника или взрослого); 1 балл - лепетная речь; 2 балла - автономная речь; 3 балла - отдельные слова; 4 балла - фразы.

Результаты заносятся в специальные протоколы.

Для того, чтобы оценить степень развития общения со сверстниками используется три уровня: низкий (3 балла), средний (2 балла) и высокий (1 балл). При низком уровне развития общения со сверстниками, все параметры характеризуются слабой выраженностью. При среднем уровне развития общения большинство показателей имеют средние значения. У ребенка высокий уровень общения, если большинство из параметров оценены высшими баллами. Допускаются средние баллы по параметрам: активная речь и просоциальные действия.

#### 3. Методика «Поделит игрушки» Ю. А. Афонькина, Г.А. Урунтаева

Цель: изучить навыки общения ребенка в ситуации морального выбора.

Ход работы: Ребенок должен поделить игрушки между собой и еще двумя детьми, с которыми он незнаком. Для трех участников игры предлагается пять игрушек.

Оценка результатов теста:

– если ребенок делит игрушки, оставляя себе больше (три, а другим по одной, то считается, что он делает неправильный моральный выбор - низкий уровень навыков общения;

– если оставляет себе 2 игрушки, а остальные разделяет между другими участниками - уровень навыков общения средний;

– если оставляет себе одну игрушку, а остальные игрушки отдает другим участникам, то считается, что моральный выбор сделан им правильно – высокий уровень навыков общения.

Данное исследование проходило в 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня готовности к школьному обучению детей с ЗПР на начало исследования.

2 этап – формирующий эксперимент, целью которого была индивидуализация содержания подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития – воспитанников комбинированной группы – к обучению в школе в процессе психолого-педагогического сопровождения.

3 этап – контрольный этап исследования был направлен на оценку эффективности индивидуализация содержания подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития – воспитанников комбинированной группы – к обучению в школе в процессе психолого-педагогического сопровождения.

## 2.2 Анализ результатов исследования готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Подготовка ребенка к школьному обучению – процесс длительный и системный, многоаспектный, результатом которого является формирование готовности ребенка к школьному обучению.

Ниже представлены результаты диагностики готовности ребенка к школьному обучению.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти показало, что Матвей и Злата продемонстрировали средний уровень.

Выполняя методику «Узнавание фигур», Матвей говорил «я думал, что нужно просто посмотреть на картинки, и поэтому ничего не запомнил».

Повторное предъявление задания (на аналогичном тестовом материале) позволило улучшить результаты. Тем самым подтверждается низкая продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР и возможность ее увеличения за счет целенаправленной установки на запоминание. У обоих детей обнаружился низкий уровень развития перцептивной сферы (восприятие фрагментарное, недифференцированное) и небольшой объем кратковременной зрительной памяти. Это может быть связано, с одной стороны, с нарушениями внимания (неумением сосредоточиться и длительное время удерживать внимание, импульсивностью, отвлекаемостью), а с другой стороны – с незрелостью коры головного мозга и значительным несоответствием уровня развития регуляторных структур ствола возрастной норме.

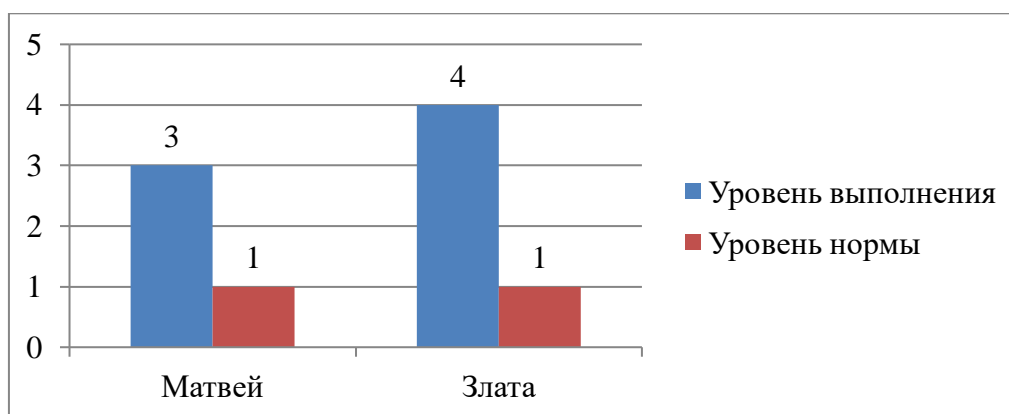


Рисунок 2.1 – Уровень развития восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента.

Диагностика сформированности перцептивной сферы, а также произвольного внимания проводилась при помощи методики «Домик». Детям предлагалось нарисовать точно такой же домик, как на образце.

Дети отличались от своих нормально развивающихся сверстников более медленным темпом деятельности, неоднократным отвлечением от задания, необходимостью стимулирующей помощи со стороны взрослого.

Для Матвея характерным оказался 3-й уровень выполнения задания. Мальчик не мог сразу приступить к выполнению задания, часто отвлекался,

переспрашивал. Процессы пространственного восприятия характеризовались фрагментарностью и малой дифференцированностью. Это нашло отражение в характерных ошибках, допускаемых Матвеем: одинаковый забор с обеих сторон домика, неправильные угол штриховки и направление дыма и т. п. Выполнив работу, ребенок не сверялся с образцом и поэтому зачастую не замечал пропущенные или неправильно изображенные элементы рисунка. Исправление ошибок было возможно при прямом указании на них экспериментатора. Для успешного выполнения задания была необходима стимулирующая и организующая помощь взрослого.

Злата показала 4-й (самый низкий) уровень выполнения задания. Она практически не пользовалась образцом в процессе выполнения задания. У девочки наблюдалось более 4-х ошибок при копировании образца (отсутствие элемента, неправильное изображение элемента, нарушение пропорций, выход линий штриховки за контур и т. п.). В процессе выполнения задания Злата часто теряла цель. Вместо круглого окна (как было в образце) она рисовала квадратное окно, иногда к рисунку добавлялись детали: дерево около домика, солнышко и т. п. Предложение сравнить свою работу с образцом к результату не приводило. Выполнив задание, девочка уже не хотела возвращаться к нему. Для исправления ошибок нуждалась в прямом указании экспериментатора.

Изучение произвольного внимания, способности следовать указаниям взрослого и работать по графическому образцу проводилось при помощи методики «Графический узор». Дети должны были перерисовать на тетрадный лист в клетку представленный на образце графический узор (первый этап задания) и самостоятельно продолжить его до конца строки (второй этап задания).

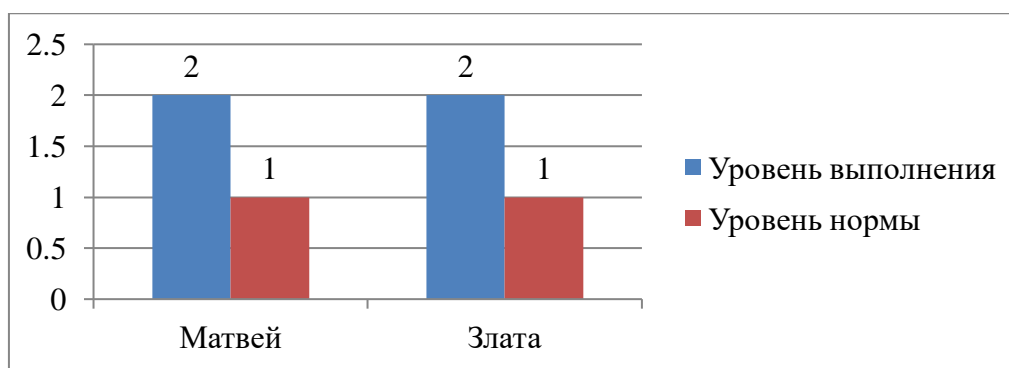


Рисунок 2.2 – Уровень развития произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

На 2-м уровне успешности выполнили задание оба ребенка. При проверке правильности выполнения задания они самостоятельно исправляли допущенные ошибки и неточности. Для эффективного выполнения задания этим детям достаточно было стимулирующей помощи экспериментатора.

Изучение произвольной регуляции деятельности (программирования ребенком собственных действий и их контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков) осуществлялось с помощью теста Пьерона-Рузера.

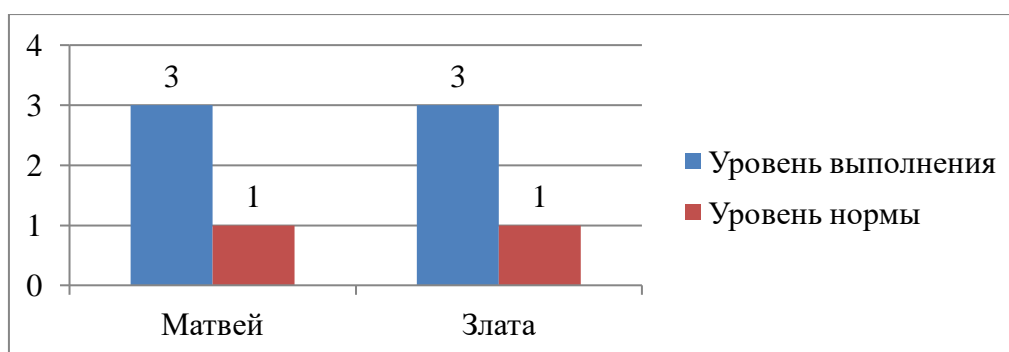


Рисунок 2.3 – Уровень развития произвольной регуляции деятельности старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Деятельность детей с ЗПР характеризовалась неравномерностью. Количество фигур, заполненных за каждую минуту, колебалось на протяжении всего выполнения задания. Испытуемые с ЗПР совершали много ошибок. На выполнение задания они в среднем затрачивали больше времени, чем положено. Старшие дошкольники с ЗПР отличались недостаточной целенаправленностью деятельности. Они часто отвлекались, пропускали

строку в бланке, путали символы. Забыв, чем должна заполняться та или иная фигура, эти дети не обращались к образцу, а пытались вспомнить соответствующий символ, теряя много времени и увеличивая вероятность ошибок. Иногда в процессе работы они ориентировались не на образец, а на предшествующие собственные обозначения, что приводило к повторению допущенных ранее ошибок. Речевая регуляция деятельности осуществлялась этими детьми крайне редко.

Произвольность познавательных процессов изучалась на материале выполнения методики «Сравни картинки». Ребёнку предъявлялись два очень похожих изображения в детском журнале, в которых содержались 10 неявных различий. Чтобы обнаружить их, нужно было целенаправленно и внимательно рассматривать обе картинки, не отвлекаясь на другие действия и другие иллюстрации в журнале.

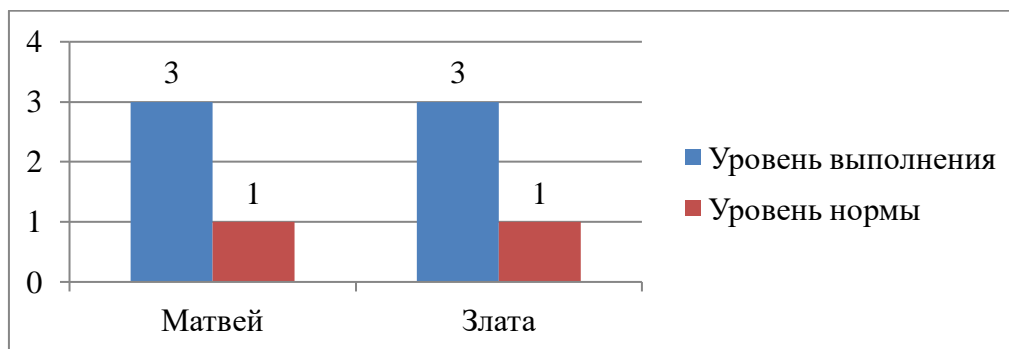


Рисунок 2.4 – Уровень развития познавательных процессов старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Оба ребенка выполнили задание на 3-м уровне успешности. Они начинали старательно искать различия в предложенных картинках, но, найдя несколько из них, считали свою работу выполненной и прекращали поиск. Предложение экспериментатора посмотреть внимательно и поискать, чем еще различаются картинки, ни к чему не приводило. Однако указательный жест взрослого или его подсказка («Посмотри внимательно на котика» и т. п.) помогли этим детям найти еще одно различие.

Уровень сформированности наглядно-действенного мышления дошкольников исследовался при выполнении ими задания по

конструированию плоскостной фигуры по образцу, после чего достаточно быстро самостоятельно выполняли задание.

Оба ребенка выполнили задание на 3 уровне успешности. Дети, не дослушав задание, либо приступали к хаотичному перебору карточек, либо начинали играть раздаточным материалом. Так, Злата собрала вместо «цветка» «елочку» и уверяла экспериментатора, что с заданием справилась. Матвей собрал из набора карточек «поезд», разложив их одну задругой, и начал играть. Обучающая помощь позволила всем этим детям в последующем выполнить задание самостоятельно.

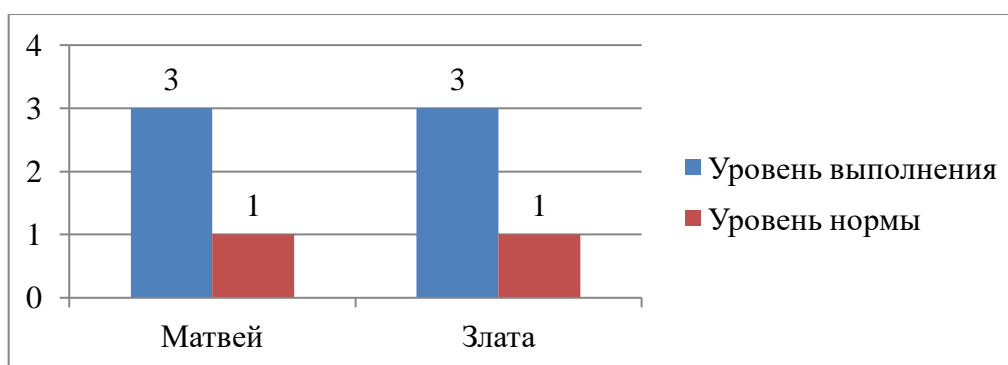


Рисунок 2.5 – Уровень развития наглядно-действенного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Изучение способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков проводилось на вербальном и предметном материалах (методика «Исключение лишнего»). Ребенку предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Что здесь лишнее?
- Почему? Назови отличие.
- Как одним словом можно назвать три оставшихся предмета?

Дети при выполнении этого задания показали 2-й уровень. Они правильно выделяли группы предметов, демонстрируя при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом. Зачастую наблюдались функциональная характеристика (диван и кресло – «то, на чем сидят») либо сужение понятия до отдельного элемента (ботинки, сапоги – «это ботинки»). Невозможность



подбора словесного обобщения объясняется, в частности, бедным активным словарным запасом этих детей. Если же детям перечислить различные обобщающие понятия (например: «Это мебель, транспорт или одежда?»), то дошкольники без особого труда находят необходимое слово.

Матвей правильно группировал материал, представленный в вербальной форме, однако при пояснении оснований для классификации «сбивался» на второстепенные, несущественные признаки. Так, например, главным, что объединяет ежика и медведя, он считал «то, что они могут двигаться», а основное сходство между диваном и креслом – «то, что они стоят на полу».

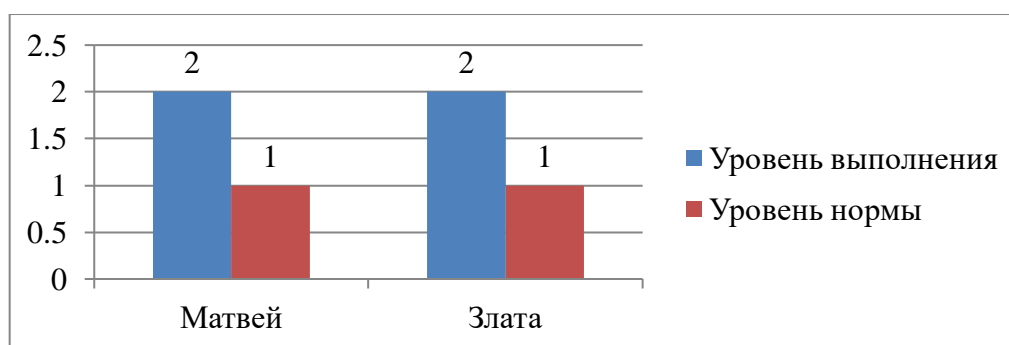


Рисунок 2.6 – Уровень развития способности к обобщению и абстрагированию старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Злата не смогла провести классификацию и обобщение на вербальном уровне. Она нуждалась в средствах внешней организации мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания и т. д.). Группировка на предметном материале затруднений у нее не вызывала.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления проводилась с помощью заданий на установление тождества в простых и сложных рисунках, а также в заданиях на простую аналогию.

Оба ребенка показали 2-й уровень выполнения задания: они успешно справлялись с задачами на установление тождества в простых и сложных рисунках, однако для выполнения задания на простую аналогию им требовалась помощь взрослого.

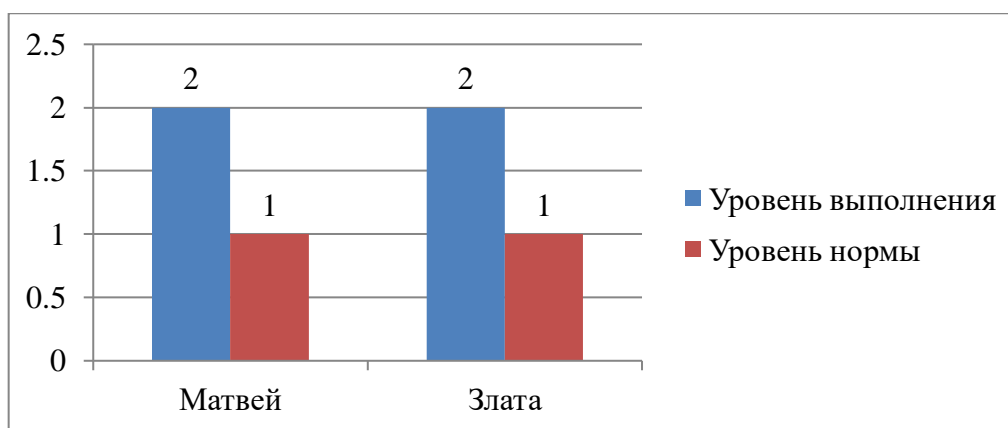


Рисунок 2.7 – Уровень развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода использовались сюжетно-логические задачи. При выполнении задания оценивалась также эффективность запоминания условия (работа кратковременной аудиальной памяти). Следует отметить, что все дошкольники с большим интересом отнеслись к данным задачам с занимательным сюжетом.

Оба ребенка показали 2 уровень выполнения задания. Сразу решили задачу с прямым утверждением, а для решения логической задачи с обратным утверждением им необходимо было повторение условия.

У Матвея возникли проблемы с задачей с обратным условием.

Экспериментатор. Матвей, у тебя в группе есть друг?

Матвей. Да, я дружу с Ваней.

Экспериментатор. Послушай тогда другую задачку: «Матвей и Ваня играли во дворе. Матвей лепил снеговика, а другой мальчик катался с горки. Кто катался с горки?».

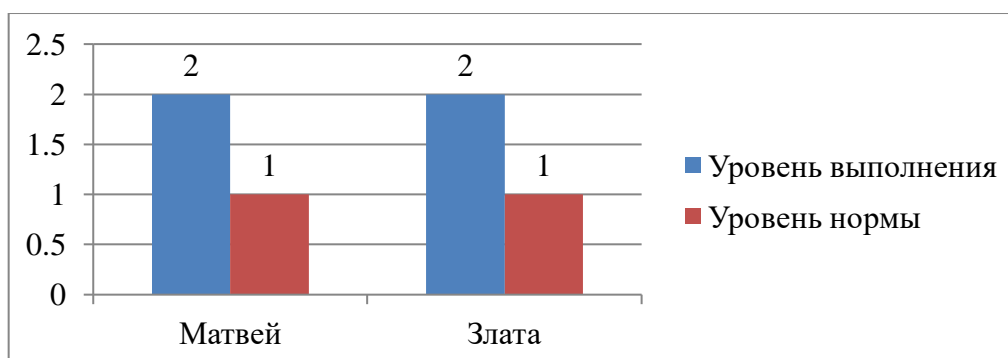


Рисунок 2.8 – Уровень развития понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Результаты выполнения детьми этого задания коррелировали с показателями их продуктивности по таким методикам, как «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», диагностирующим уровень развития логических операций, а также с эффективностью выполнения определенных этапов заданий «Мозаика», «Графический узор», «Узнавание фигур», требующих произвольной организации познавательной деятельности.

Для успешного овладения учебно-познавательной деятельностью ребенку необходим определенный запас знаний и представлений об окружающем мире. Проведенная в ходе исследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о семье, труде взрослых, сезонных явлениях природы.

Оба ребенка при изучении продемонстрировали 3-й уровень выполнения задания. Сравнивая зиму и лето, дети называли лишь 1-2 отличительных признака, например, Злата: «Зимой – снег, летом – солнце, зимой – сугробы, летом – трава». Для более подробного описания им требовались наводящие вопросы. Матвей не мог сразу ответить на вопрос, и тогда экспериментатор предлагал ему посмотреть в окно. Для данной группы детей очень эффективной являлась наглядная опора.

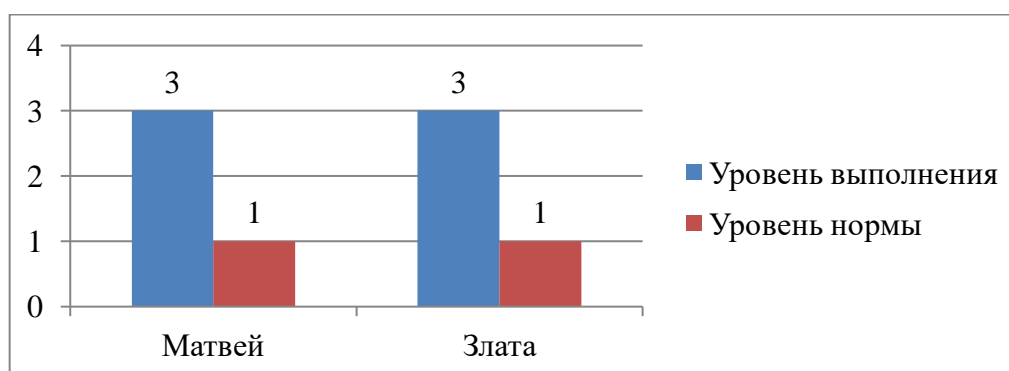


Рисунок 2.9 –Уровень развития общей осведомленности и развития речи старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР, можно отметить меньший объем знаний по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Дети испытывали трудности при необходимости включения одного и того же объекта в разные системы обобщения. Речь их, хотя и удовлетворяла потребности повседневного общения, характеризовалась недостаточной целенаправленностью и развернутостью речевого высказывания, бедностью словаря. Отмечалось нарушение грамматического структурирования речи.

#### Оценка учебной мотивации

Матвей демонстрировал готовность к принятию новой социальной позиции – положения школьника, осознавал необходимость обучения в школе для получения новых знаний. В игре в школу он предпочитал роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы».

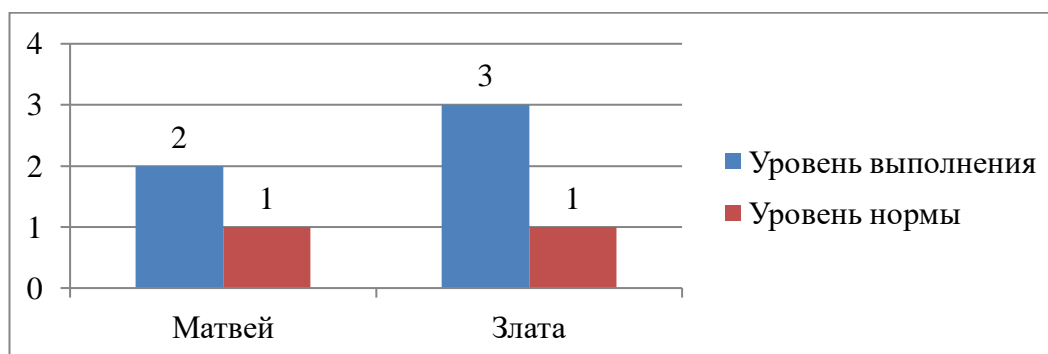


Рисунок 2.10 –Уровень развития учебной мотивации у старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

У Матвея выявлен 2-й уровень сформированности учебной мотивации – ребенок хочет в школу, но привлекают его внешние факторы: «мне купят новый портфель», «в школе не спят», «в школе интересные перемены», «все пойдут, и я пойду».

Злата же показала 3-й уровень сформированности учебной мотивации. У девочки безразличное отношение к будущему обучению.

Коммуникативная готовность к школе

Методика «Раскрась рукавички» Цукерман Г.А.

Детям выдавалась пара рукавичек нарисованных на бумаге и набор цветных карандашей (набор карандашей одинаковый). Детей просили украсить и раскрасить эту рукавичку так, чтобы у них с соседом получилась пара рукавичек, и они были одинаковыми. Ребятам говорят о том, что вначале надо обговорить в паре, как украсить рукавичку, а потом приступать к рисованию.

Оценивание работы происходило по следующим параметрам: могут ли дети договариваться, пришли ли к общему мнению, какие средства используются для единогласного решения (уговоры, убеждение, и т.п.), как контролируют ход выполнения, видят ли дети отступление от их общей задумки, какую реакцию выдают, если задание выполняется не верно. Отношение к общему результату, своему и партнера. Помогают ли своему партнеру в процессе рисования. Как это выражается.

Пара Матвей и Злата

Дети долго спорили. В итоге стали раскрашивать голубым цветом, не потому что смогли договориться, а потому что это их любимый цвет. Узор каждый нарисовал свой, но Матвей не дорисовал, ему быстро наскучила совместная со сверстницей деятельность, и он ушел играть. Злата результатом своей деятельности довольна. Не нравится рукавичка Матвея, по причине того, что узор не закончен. Во время рисования дети не помогали друг другу.

Анализ полученных данных представлен в виде качественной характеристики, которая позволяет сделать следующие выводы:

Большинство детей не умеют договариваться. Каждый сам выбирает узор и цвет рукавички. Не могли поделиться со сверстником карандашами, хотя на двоих было два идентичных набора. Были случаи отказа от деятельности, если что-то не устраивало в действиях сверстника.

Дети не следят за действиями напарника. Не контролируют его деятельность. Если у партнера возникают какие-то трудности, дети не помогают, не обращают на это внимание. Хоть это и совместная деятельность,

дети заинтересованы только в своем результате, в результате собственной деятельности.

К результату своей деятельности все дети относятся положительно. Но результатом деятельности своего партнера они недовольны (качают головой, делают замечания), но пояснить свою оценку они не могут.

У детей сформирован низкий уровень навыков межличностного общения. Они совсем не взаимодействуют друг с другом, что в конечном итоге отражается на результате деятельности. Средствами деятельности дошкольники не могут рационально использовать (не делятся друг с другом).

Детям труднее всего было договариваться о том, каким цветом и с каким узором будут рукавички.

«Диагностика развития общения со сверстниками» Орлова И.А. и Холмогорова В.М.

Данная методика направлена на выявление уровня межличностного общения.

Оценивание происходило по данным критериям:

- Интерес ребенка к сверстнику (обращает ли внимание, рассматривает ли его);
- Инициативность в общении (привлекает ли внимание сверстника к своим действиям);
- Чувствительность (активность) - стремится ли к контакту со сверстником, желает ли осуществлять совместную деятельность со сверстником, реагирует ли на воздействия сверстника, наблюдает ли за деятельностью сверстника, стремится ли к ним присоединиться, подражает ли сверстнику);
- Просоциальные действия (способен ли ребенок учитывать желания сверстника, умеет ли делиться, помогать, делать что-то в паре).
- Средства общения (посредством чего ребенок стремится привлечь к себе внимание, как вовлекает его в совместную деятельность и участвует в ней).

Средства общения:

– экспрессивно-мимические средства (эмоциональность действий детей);

– активная речь (вокализации, лепет, отдельные слова, фразы).

Оценку результатов теста представим в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Уровень сформированности межличностного общения со сверстниками дошкольников с ЗПР

Имя ребенка	Интерес	Инициативность	Чувствительность	Просоциальные действия	Экспрессивно-мимические средства	Активная речь	Уровень сформированности навыков общения
Злата	2	1	2	3	1	3	Средний
Матвей	2	1	1	1	1	3	Низкий

Для того, чтобы оценить степень развития общения со сверстниками используем три уровня: низкий (3 балла), средний (2 балла) и высокий (1 балл). При низком уровне развития общения со сверстниками, все параметры характеризуются слабой выраженностью. При среднем уровне развития общения большинство показателей имеют средние значения. У ребенка высокий уровень общения, если большинство из параметров оценены высшими баллами. Допускаются средние баллы по параметрам: активная речь и просоциальные действия.

На основе проведенной методики были получены следующие результаты: высокий уровень общения со сверстниками отсутствует. Злата имеет средний уровень общения со сверстниками. Матвей – низкий уровень.

Злата - уровень навыков общения - средний. Девочка недостаточно инициативна в общении. Но от общения не отказывается, активно взаимодействует со сверстником, подстраивается под действия сверстника, откликается на предложение делать что-то совместно, не мешает сверстнику.

Действия, адресованные сверстнику эмоционально окрашены, ведет себя очень раскованно, заражает сверстника своими действиями. В игре использует отдельные фразы.

Матвей не особо интересовался сверстником, инициативу в общении не проявлял, ему комфортнее было одному взаимодействовать с игрушками. Эмоций по отношению к сверстнику не проявлял. При просьбе поиграть вместе с неохотой начал взаимодействовать со сверстником, эмоции и слова не были направлены на партнера по игре. В игре использовал фразы.

#### Методика «Поделит игрушки»

Цель: изучить навыки общения ребенка в ситуации морального выбора.

Ход работы: Ребенок должен поделить игрушки между собой и еще двумя детьми, с которыми он незнаком. Для трех участников игры предлагается пять игрушек.

Оценка результатов теста:

– если ребенок делит игрушки, оставляя себе больше (три, а другим по одной, то считается, что он делает неправильный моральный выбор - низкий уровень навыков общения;

– если оставляет себе 2 игрушки, а остальные разделяет между другими участниками-уровень навыков общения средний;

– если оставляет себе одну игрушку, а остальные игрушки отдает другим участникам, то считается, что моральный выбор сделан им правильно - высокий уровень навыков общения.

Форма проведения методики групповая. В ходе проведения диагностики нужно было определить уровень навыков общения. В зависимости от того, сколько игрушек ребенок оставит себе, можно будет установить уровень навыков общения. Высокий уровень устанавливается, если ребенок оставил себе одну игрушку из пяти предложенных, остальные отдал другим детям. Средний уровень, если оставляет себе две игрушки, отдает три и соответственно низкий уровень навыков общения устанавливается, если ребенок оставляет себе три игрушки и отдает две.

Таблица 2.3 – Методика «Поделит игрушки»

№	Имя Ребенка	Сколько игрушек отдал	Уровень навыков общения
1	Матвей	3	Средний



2	Злата	2	Низкий
---	-------	---	--------

Матвей при получении задания поделился игрушками, ребенок долго думал, смотрел на игрушки, пытаясь выбрать самые привлекательные для себя, забрал их (2 шт.) остальные отдал ребятам.

Злата при просьбе поделиться игрушками занервничала, выбрала самые привлекательные и яркие игрушки (3шт.) остальные отдала.

Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что для старших дошкольников с ЗПР характерен низкий уровень подготовке к школе. При этом у каждого ребенка имеются свои трудности. Поэтому возникает необходимость разработки условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях готовности к школе, а также разработка программ для повышения уровня готовности старших дошкольников к ЗПР.

В рамках данного исследование индивидуализация представлена через разработку и реализацию индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы ДОУ.

2.3 Разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы ДОУ

Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

Общими для всех обучающихся с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы. Уровень психического развития поступающего в школу ребёнка с ЗПР зависит не только от характера и степени выраженности первичного (как правило, биологического по своей природе) нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного).

Диапазон различий в развитии обучающихся с ЗПР достаточно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до обучающихся с выраженными и сложными по структуре нарушениями когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. От обучающихся, способных при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до обучающихся, нуждающихся при получении начального общего образования в систематической и комплексной (психолого-медико-педагогической) коррекционной помощи. Различия структуры нарушения психического развития у обучающихся с ЗПР определяет необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования и самих образовательных маршрутов, соответствующих возможностям и потребностям обучающихся с ЗПР и направленных на преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью обучающегося к освоению образования, сопоставимого по срокам с образованием здоровых сверстников.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения должна соотноситься с дифференциацией категории обучающихся в соответствии с характером и структурой нарушения психического развития.

Первое условие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения заключается в том, что необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ЗПР, а именно:

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов воспитанников с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

- гибкое варьирование организации процесса обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных предметных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;

- упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;

- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

- наглядно-действенный характер содержания образования;

- развитие познавательной деятельности обучающихся с ЗПР как основы компенсации, коррекции и профилактики нарушений;

- обеспечение непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности обучающегося, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

- постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

- специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

- необходимость постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;
- постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;
- комплексное сопровождение, гарантирующее получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальная психокоррекционная помощь, направленная на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- обеспечение взаимодействия семьи и образовательного учреждения (организация сотрудничества с родителями, активизация ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

Вторым условием индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР является учет специальных образовательных условий обучения, воспитания и развития детей с ЗПР, а именно:

- систематическая коррекционно-развивающая работа;
- взаимосвязь и преемственность содержания и методов работы специалистов в условиях дошкольного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию (полное преодоление) или сглаживание отклонений развития;
- взаимодействие и координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия при тесном сотрудничестве учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя, медицинского работника, музыкального работника и педагога по физической культуре;

– наличие адаптированной образовательной программы для детей с задержкой психического развития, учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;

– реализация индивидуального дифференцированного подхода к обучению ребенка с ЗПР (учет структуры нарушения, речевых и коммуникативных возможностей ребенка, его индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве и т.п.);

– применение индивидуально ориентированных специфических приемов и методов коррекции;

– тщательный отбор и комбинирование методов и приемов обучения с целью смены видов деятельности обучающихся, изменения доминантного анализатора, включения в работу большинства сохранных анализаторов; использование ориентировочной основы действий (опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания);

– выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве;

– особая организация диагностических, проверочных и контрольно-оценочных средств: сокращение объема контрольных заданий, адресные пошаговые задания, с более подробными инструкциями;

– щадящий, здоровье сберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок.

Третьим условием индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР является скоординированный психолого-педагогический процесс, а именно:

– совместная выработка рекомендаций педагогами;

– консультирование всех участников сопровождения данного конкретного ребенка и назначение рекомендаций;

– анализ выполненных рекомендаций;

– дальнейший прогноз развития ребенка.

Рассмотрим основные направления развития в зависимости от выявленных индивидуальных особенностей ребенка.

Для значительной части детей с ЗПР типичен дефицит социальных способностей, проявляющейся в трудностях взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми. В ряде случаев указанный дефицит сопряжен с проблемами эмоциональной регуляции. В связи с этим развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагают:

- гармонизацию аффективной сферы ребенка;
- профилактику и устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистических проявлений, других отклонений в поведении;
- предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера;
- развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости и т.п.);
- создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки;
- развитие социальных эмоций;
- развитие коммуникативных способностей (в том числе стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со сверстниками и взрослыми).

Работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей включает помощь в усвоении ребенком представлений о невербальных средствах выражения эмоций; в формировании понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях; в проверке и оценке ребенком собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков.

Большую роль в данной работе играют индивидуальные и групповые занятия с детьми театрализованной деятельностью с применением методик

игротерапии и сказкотерапии. В процессе такой работы дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Они осознают значение эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и отношений со сверстниками.

Работа дефектолога с детьми с ЗПР по формированию уверенности в себе и снижению тревожности ведется в таких направлениях, как формирование у них оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освободиться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе, веры в свои способности и возможности.

Ребенок с ЗПР имеет ряд специфических черт, которые затрудняют процесс его общения со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии его эмоционально-личностной сферы. В связи с этим в работе педагогов выделяются следующие наиболее важные задачи:

- воспитание у детей интереса к окружающим людям;
- выработка контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения;
- обучение произвольной регуляции своего эмоционального состояния и избеганию конфликтов.

Ребенку с нарушениями в развитии важно показать, что наряду с внешним миром, который он может увидеть, почувствовать, потрогать, есть и другой, скрытый, трудно доступный, внутренний мир человека, мир желаний, настроений, переживаний, чувств. У каждого человека свой внутренний мир, и чем лучше человек понимает себя и других, тем больше надежд на то, что он будет жить в мире с самим собой и будет понят и принят другими людьми».

Развитие познавательных функций является традиционным направлением работы педагога. Оно предполагает:

- стимуляцию познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации;
- развитие внимания (устойчивости, концентрации, повышения объема, переключения, самоконтроля и т.д.);
- развитие памяти (расширение объема, устойчивости, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти);
- развитие восприятия (пространственного, слухового), пространственных и временных представлений, сенсомоторной координации;
- формирование мыслительной деятельности: стимуляцию мыслительной активности, формирование мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей), развитие элементарного умозаключающего мышления и гибкости мыслительных процессов.

Занятия проводятся по плану, составленному в соответствии с программой индивидуального развития ребенка. Важным условием планирования является реализация принципов комплексного влияния на ряд высших психических функций с выделением, вместе с тем, доминирующих объектов воздействия, изменяющихся по мере формирования у детей с ЗПР познавательной деятельности и ее саморегуляции.

На пороге школьного обучения становление сферы саморегуляции имеет особое значение.

Развитие возможности управлять своим поведением – один из существенных моментов, определяющих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Характерная для детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста недостаточная сформированность осознанной саморегуляции деятельности является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из основных причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности.



Работа педагога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР ведется в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений:

- ставить и удерживать цель деятельности;
- планировать действия; определять и сохранять способ действий;
- использовать самоконтроль на всех этапах деятельности;
- осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности;
- оценивать процесс и результат деятельности.

Для детей, характеризующихся различным уровнем сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности, определена конкретная область психолого-педагогического воздействия, а также разработаны направления и содержание групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения.

После того, как индивидуальные особенности будут диагностированы, необходимо определить возможности коррекционных занятий. Занятия у детей будут отличаться тематикой игр и упражнений, ритмом их проведения, стилем общения с детьми. Отсюда можно вывести четвертое условие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения.

Четвертое условие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР – выбор методов коррекционного обучения и правил построения занятий.

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

Также 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 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.

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.

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 занятия 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 занятия – продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т.д.

В коррекционной работе используются адаптированные варианты игровой терапии, арттерапии, сказкотерапии, когнитивно-поведенческие задания. Параллельно с коррекционными занятиями с дошкольниками проводятся семинары с их родителями. Если родители реализуют в семье полученные психолого-педагогические рекомендации, то это способствует закреплению положительных результатов коррекционной работы.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение не возможно без взаимодействия с родителями ребенка и педагогами.

Отсюда вытекает пятое условие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР – консультативная работа и работа с семьей.

Консультативная работа обеспечивает оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ЗПР. Педагог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции учителей, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Основными задачами психологического консультирования педагогов являются: раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития ребенка, определение способов компенсации трудностей, выработка наиболее адекватных путей взаимодействия учителя с ребенком при фронтальной и индивидуальной формах организации занятий.

Конкретные формы психологического просвещения педагогов могут быть разнообразными:

- занятия и семинары по ключевым проблемам развития ребенка с ЗПР и его особым образовательным потребностям;
- организация педагогических консилиумов;
- подготовка к тематическим родительским собраниям, индивидуальные консультации и т.д.

Форма и содержание работы с родителями определяется степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивной формой работы является индивидуальное консультирование. Оно проводится в несколько этапов.

Задачей первого этапа является установление доверительных отношений с родителями, отрицающими возможность и необходимость

сотрудничества. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. Педагог в доступной форме рассказывает родителям об особенностях их ребенка, указывает на его положительные качества, объясняет, какие специальные занятия ему необходимы, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как заниматься в домашних условиях, на что следует обратить внимание.

Очень важно дать понять родителям, что не следует осознавать трудности детей как неудачи и стыдиться проблем, что они должны стараться помочь своим детям, поддержать их. На этапе собственно коррекционно-развивающей работы родители привлекаются к выполнению конкретных рекомендаций и заданий психолога.

На индивидуальных и групповых консультациях проводится совместное обсуждение хода и результатов коррекционной работы. Анализируются факторы положительной динамики развития ребенка, вырабатываются рекомендации по преодолению возможных проблем (в частности, связанных с адаптацией детей к школе, взаимодействием с одноклассниками в учебной работе и во внеурочное время).

Работа с родителями осуществляется также в групповой форме на тематических консультациях, семинарах-практикумах и т.д.

Информационно-просветительская работа предполагает осуществление разъяснительной деятельности в отношении педагогов и родителей по вопросам, связанным с особенностями осуществления процесса обучения и воспитания обучающихся с ЗПР, взаимодействия с педагогами и сверстниками, их родителями (законными представителями) и др.

Информационно-просветительская работа включает:

– проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий обучающихся;

– оформление информационных стендов, печатных и других материалов;

– просвещение педагогов с целью повышения их психологической компетентности;

– психологическое просвещение родителей с целью формирования у них элементарной психолого-психологической компетентности.

Таким образом, охарактеризовано 5 условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Соблюдение данных условий обязательно при разработки индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей

Содержание коррекционной работы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (далее - ФГОС) направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении ОПДО.

Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Программа коррекционной работы – это комплексная программа по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы дошкольного образования. Данная программа носит коррекционно-развивающий характер и предназначена для обучения и воспитания детей 5-7 лет с задержкой психического развития. Программа разработана в соответствии с нормативно-правовой и документальной основой программы.

Цель программы – повысить уровень психического развития ребенка (интеллектуального, эмоционального, социального) при организации его коррекционно-развивающего обучения и воспитания и подготовки к школе.

Поставленная цель требует решения следующих задач:

- обеспечить возможность для осуществления детьми содержательной деятельности в условиях, оптимальных для всестороннего и своевременного психического развития;

- обеспечить охрану и укрепление здоровья ребенка;

- проводить коррекцию (исправление или ослабление) негативных тенденций развития;

- стимулировать и обогащать развитие во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой);

- проводить профилактику вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.

Содержание программы коррекционной работы определяет принципы:

- Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию дефектолога, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой в интересах ребёнка.

- Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ЗПР, а так же всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность

их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

– Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям(законным представителям) непрерывность помощи до решения проблемы или определения подхода к её решению.

– Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей(законных представителей) детей с ЗПР защищать права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в группы комбинированной направленности.

Реализация этих принципов позволяет определить основные способы решения проблем при работе с детьми, осуществлять планирование и прогнозирование деятельности.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками предполагает четкую организацию пребывания детей в детском саду, правильное распределение нагрузки в течение дня, координацию и преемственность в работе дефектолога, логопеда, психолога и воспитателя.

Учитывая требования к организации режима дня и учебных занятий максимально допустимый объём недельной образовательной нагрузки не должен превышать нормы допустимые СанПин. Непосредственная образовательная деятельность (НОД) начинается с 08.00. часов. В соответствии с СанПин продолжительность НОД детей 6-го года жизни 20 - 25 минут, а 7го года жизни до 30 минут. Количество занятий, реализующих коррекционно-развивающие задачи, меняется в зависимости от периода обучения. В старшей и подготовительной к школе группе учитель - дефектолог проводит следующие виды занятий:

- формирование целостной картины мира - 1 раз в неделю;
- сенсорное развитие - 1 раза в неделю (для детей старшего возраста);

– развитие элементарных математических представлений - 1 раз в неделю (старшая подгруппа); 2 раза в неделю (подготовительная подгруппа).

На каждом занятии в комплексе решаются как коррекционно-развивающие, так и воспитательно-образовательные задачи. Они определяются с учетом специфики различных видов деятельности, возрастных и индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

Выявление степени усвоения коррекционно-развивающей программы осуществляется посредством проведения диагностики: первичной, промежуточной, итоговой, обработки и анализа полученных результатов.

Детям с ЗПР целесообразно оказывать комплексную психолого-педагогическую помощь, включающую индивидуальный подход учителя - дефектолога при обучении, индивидуальные занятия. При условии своевременности и правильности подобной помощи недостатки познавательной деятельности и неуспеваемость могут постепенно преодолеваются и в последующем такой ребёнок сможет удовлетворительно учиться по программе массовой школы.

Разработка программы основана на основных направлениях коррекционно-развивающего обучения и воспитания, а также на данных нашего исследования на констатирующем этапе и эксперимента.

Ориентируясь на современную концепцию (С.Г. Шевченко, 1998.), в структуру коррекционно-педагогического процесса в специальном группе детского сада входят следующие блоки:

- диагностический,
- физкультурно-оздоровительный,
- воспитательно-образовательный IV - коррекционно-развивающий, V - социально-педагогический.

Каждый из перечисленных блоков имеет свои цели, задачи, содержание, которые реализуются с опорой на основные линии развития ребенка. Основными линиями развития принято считать: физическое, социально-нравственное, познавательное и речевое, эстетическое развитие.



Коррекционно-образовательный процесс в ДОУ по подготовке к школе осуществляет учитель-дефектолог. Представим его на рисунке 2.11.



Рисунок 2.11 – Коррекционно-образовательный процесс в детском саду

Кроме учителя логопеда, коррекционную работу осуществляют и остальные специалисты. Представим перспективный план взаимодействия специалистов по разделам коррекционной работы в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Перспективный план взаимодействия специалистов по разделам коррекционной работы

Коррекц. задачи	Дефектолог	Логопед	Воспитатель	Муз. рук.	Инструктор по физкультуре	Психолог
1. Развитие осязания и мелкой моторики	Пальчиковые упражнения и игры. Дидактические игры.	Упражнения с различным мелким дидактическим материалом. Пальчиковые игры.	Пальчиковый театр. Дидактические игры. Ручной труд. Конструирование.	Игра на музыкальных инструментальных. Танцевальные движения. Пальчиковый театр кукол бибабо.	Специально подобранные упражнения для рук. Гимнастика. Самомассаж.	Пальчиковые упражнения. Шнуровка. Упражнения с мелкими предметами.
2. Осязательн	Выделение сенсорных	Дидактические игры,	Дидактические игры,	Обследование	Обследование	Дидактические игры,

о е обследован ие с использова нием сенсорных эталонов	эталонов формы, осязательны х признаков предметов, величины. Дифференци рование различных признаков и свойств предметов. Дидактическ ие игры, упражнения.	упражнени я.	упражнения. Сюжетно- ролевые игры.	музыкальн ых инструмент ов. Музыкальн ые игры с использова нием игрового оборудован ия.	игрового оборудова ния. Подвижн ые игры.	упражнени я
3. Развитие осязания в процессе предметноп рактическо й деятельнос ти	Выкладыван ие узоров из геометричес ких фигур, составление отдельных предметов и композиций из них.	Дидактичес кие игры, упражнени я с разными картинкам и и мелкими предметам и.	Индивидуальн ая работа по рисованию, конструирован ию, аппликации, лепке. Ручной труд.	Музыкальн ые игры с наборами предметов.	Игры – соревнова ния с многмест ными матрёшка ми, башнями сложной формы с большим количеством колец, наборами геометрич еских фигур и тел.	Настольно – печатные игры.
4. Развитие зрительног о восприятия	Формирован ие умения анализирова ть, классифицир овать предметы по их основным признакам. Учить называть группы предметов с однородным и признаками (форма, цвет, величина, пространств енное положение).	Закреплен ие умения зрительног о обследова ния и умения анализиро вать, классифиц ировать предметы по их основным признакам. Дидактичес кие игры, упражнени я.	Дидактические игры, упражнения. Сюжетно – ролевые игры.	Использова ние музыкальн о – ритмически х движений. Игра на музыкальн ых инструмент ах.	Игры и упражнен ия с атрибутам и. Использов ание зрительны х ориентиро в.	Дидактичес кие игры, упражнени я. Лабиринт ы
5. Развитие зрительном	Использован ие	Формиров ание	Использование пальчиковой и	Пальчиковая	Пальчико вая	Работа с карандашо

оторных функций	пальчиковой гимнастики. Обучение анализу линий, штрихов и умению видеть отдельные элементы на заштрихованном поле. Использование трафаретов, зрительных ориентиров. Закрепление навыка совместных движений руки и глаз. Формирование графических навыков.	графических навыков. Использование пальчиковой гимнастики.	зрительной гимнастики. Закрепление навыка совместных движений руки и глаз в процессе предметно – практической деятельности.	гимнастика . Пальчиковый театр.	гимнастика. Игры на развитие глазомера, проведение эстафет.	м, фломастером. Различение признаков предметов по фактуре. Лабиринты.
6. Развитие ориентировки в пространстве	Развитие пространственных представлений, возможность практической микро- и макро-ориентировки, словесное обозначение пространственных отношений.	Развитие пространственных представлений. Словесное обозначение пространственных отношений. Практическое употребление предлогов.	Дидактические игры, упражнения. Сюжетно – ролевые игры. Работа с мозаикой.	Музыкально – ритмические упражнения и игры по ориентировке в пространстве.	Упражнения и игры на развитие зрительно – пространственного восприятия, ориентировки и точности движений.	Дидактические игры, упражнения. Проблемные ситуации
7. Развитие фонематического слуха	Закрепление акустико – артикуляционного образа звука. Определение наличия и места звука в различных речевых структурах. Дифференциация фонем.	Чтение стихов с выделением фонем. Опознавание фонем. Различение фонем, близких по способу и месту образования,	Подбор картинок с заданным звуком. Придумывание слов с заданным звуком. Упражнения на развитие фонематического слуха. Определение	Использование попевок. Хоровое и индивидуальное пение. Музыкально – ритмические движения.	Спортивные речевки. Музыкально – ритмические движения.	Дидактические игры на развитие слухового внимания, восприятия и памяти.

	Развитие слухового внимания, памяти через игры.	акустическ им признакам.	места звука в словах.			
8. Развитие словаря	Обогащение пассивного и активного словаря в процессе занятия. Подбор антонимов, синонимов, однокоренных слов. Рассказывание и пересказывание.	Развитие активного словаря в процессе занятий. Знакомств о со словами - антонимам и, омонимам и, синонимам и, однокоренными словами.	Подбор антонимов, синонимов, однокоренных слов. Различные виды пересказа. Рассказывание, чтение художественной литературы.	Обогащение активного словаря в процессе занятия. Пополнение словаря музыкальной терминологией.	Обогащение активного словаря в процессе занятия. Пополнение словаря спортивной терминологией.	Обогащение активного словаря в процессе занятия. Накопление словаря в психологических этюдах, коммуникативных играх.

Программа обеспечивает достижения воспитанниками готовности к школе.

Средствами достижения предназначения программы служат:

1. Освоение детьми стандарта дошкольного образования, которым в настоящее время являются федеральные государственные требования (далее ФГТ).

2. Использование в образовательной практике примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е Веракса, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

3. Обновление форм воспитания детей.

4. Обновление методов воспитания, создание развивающей среды, которая соответствует реализуемой программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е Веракса, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

5. Создание, развитие и внедрение в образовательную деятельность вариативных форм дошкольного образования.

## 2.4 Эффективность реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы ДОУ

После полной реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР по подготовке к школе, был организован контрольный этап эксперимента. Представим результаты повторной диагностики ниже.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти показало, что Матвей и Злата продемонстрировали повышенный уровень выполнения задания по сравнению с констатирующим экспериментом.

Выполняя методику «Узнавание фигур», можно отметить, что значительно повысилась продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР. У обоих детей в отличие от констатирующего эксперимента повысился уровень развития перцептивной сферы (восприятие фрагментарное, недифференцированное) и увеличился объем кратковременной зрительной памяти.

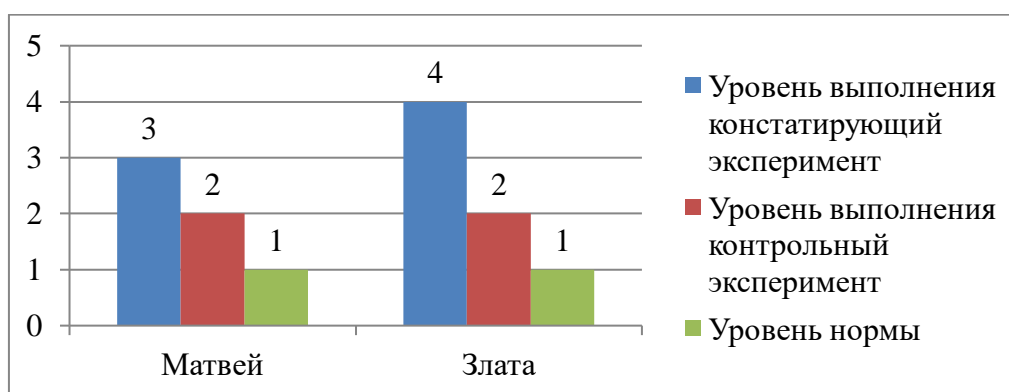


Рисунок 2.12 – Уровень развития восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Диагностика сформированности перцептивной сферы показало, что показатели улучшились.

Дети выполняли задания в нормальном темпе, не отвлекались от задания, и не нуждались в стимулирующей помощи со стороны взрослого.

Изучение произвольного внимания, показало, что задание выполнили оба ребенка, при этом отметим, что их результат соответствовал нормотипичным детям.

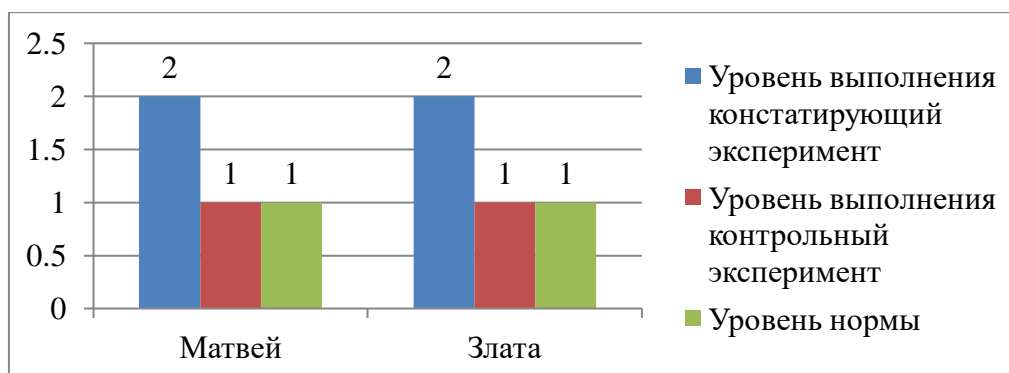


Рисунок 2.13 – Уровень развития произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

При проверке правильности выполнения задания они самостоятельно исправляли допущенные ошибки и неточности. Помощь экспериментатора при выполнении заданий детям не понадобилась.

Изучение произвольной регуляции деятельности (программирования ребенком собственных действий и их контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков) осуществлялось с помощью теста Пьерона-Рузера.

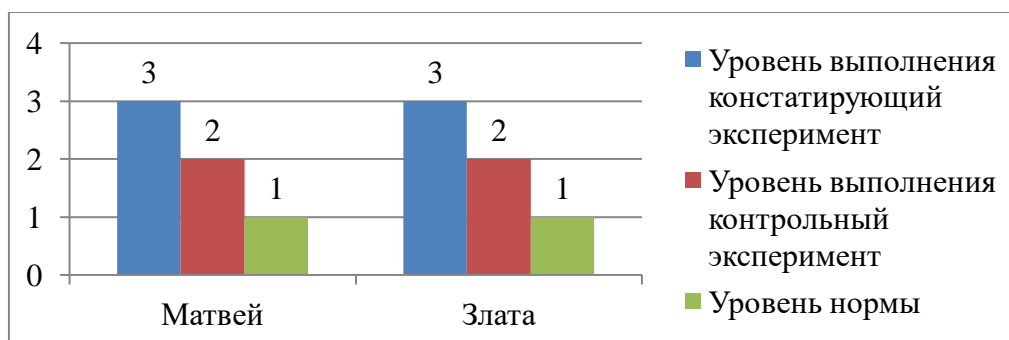


Рисунок 2.14 – Уровень развития произвольной регуляции деятельности старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Количество фигур, заполненных за каждую минуту, было четко определено. Испытуемые, в отличие от констатирующего эксперимента, сократили количество ошибок в 3 раза. На выполнение задания они затрачивали на 20% меньше времени, чем на этапе констатирующего эксперимента. Деятельность стала более целенаправленной. Дети реже отвлекались, не пропускали строку в бланке, не путали символы. Старались всегда ориентироваться на образец, чтобы не допускать ошибок. Речевая регуляция деятельности осуществлялась этими детьми часто в отличие от констатирующего эксперимента

Оба ребенка выполнили задание на 2-м уровне успешности. Они начинали старательно искать различия в предложенных картинках, искали внимательно. Полностью задание удалось выполнить с подсказкой педагога.

Изучение произвольности познавательных процессов показало, улучшение уровня выполнения.

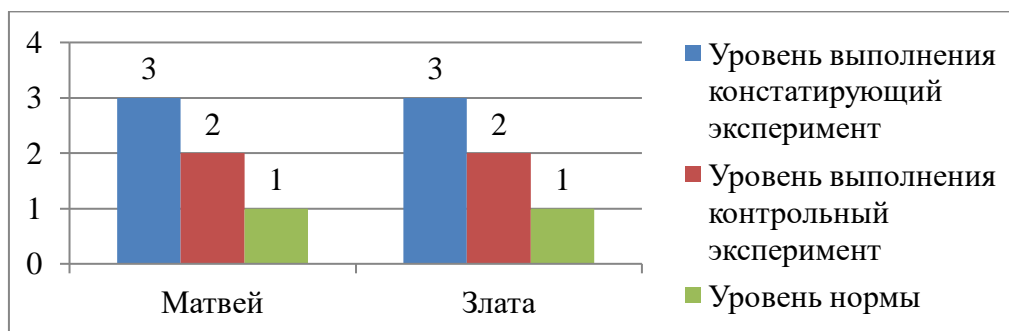


Рисунок 2.15 – Уровень развития познавательных процессов старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень сформированности наглядно-действенного мышления показал, что оба ребенка повысили свой уровень успешности выполнения. Дети дослушали задание, и приступали к целенаправленному поиску нужных

карточек. К заданию отнеслись ответственно. Задание выполнили правильно самостоятельно, хоть и с большим количеством времени.

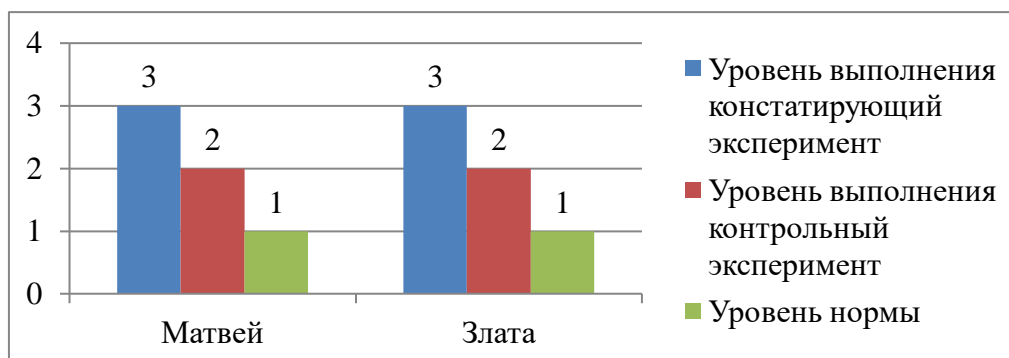


Рисунок 2.16 – Уровень развития наглядно-действенного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Изучение способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков показало, что дети выполнили задание на уровне норматипичных детей.

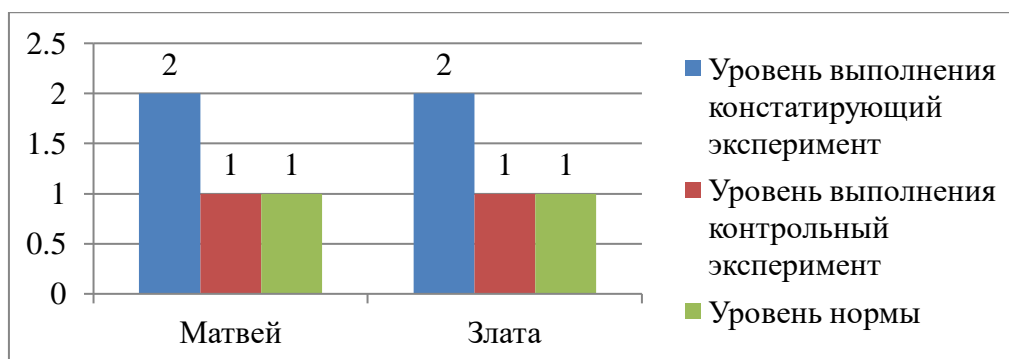


Рисунок 2.17 – Уровень развития способности к обобщению и абстрагированию старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Они правильно выделяли группы предметов, демонстрируя при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, всегда могли обозначить выделенные группы одним словом. Увеличился активный словарь у исследуемых детей.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления показала, что оба ребенка показали 1-й уровень выполнения задания: они успешно справлялись с задачами на установление тождества в простых и сложных



рисунках, для выполнения задания на простую аналогию им не требовалась помощь взрослого, в отличие от констатирующего эксперимента.

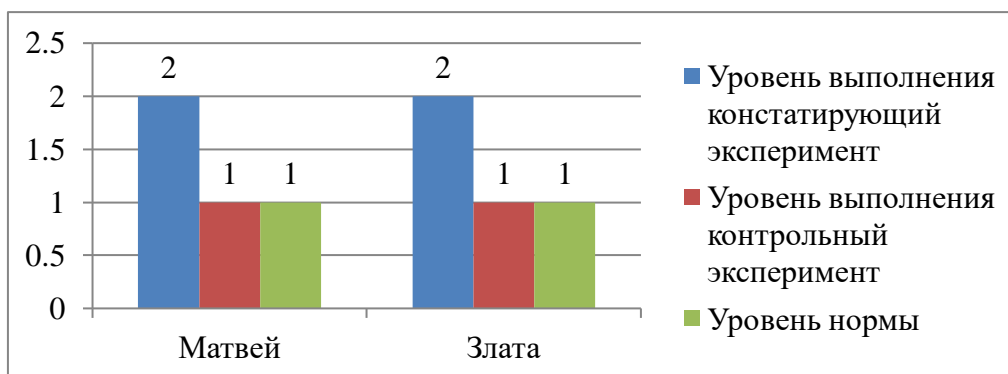


Рисунок 2.18 – Уровень развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Диагностика понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода показала, что оба ребенка выполнили задания на уровне нормы. Сразу решили поставленные задачи.

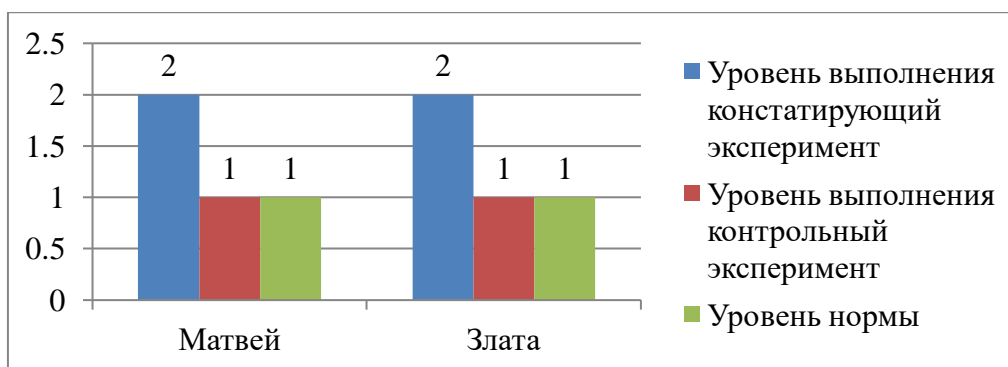


Рисунок 2.19 – Уровень развития логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Результаты выполнения детьми этого задания коррелировали с показателями их продуктивности по таким методикам, как «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», диагностирующим уровень развития логических операций, а также с эффективностью выполнения определенных этапов заданий «Мозаика», «Графический узор», «Узнавание фигур», требующих произвольной организации познавательной деятельности.

Для успешного овладения учебно-познавательной деятельностью ребенку необходим определенный запас знаний и представлений об окружающем мире. Проведенная в ходе исследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о семье, труде взрослых, сезонных явлениях природы.

Оба ребенка при изучении продемонстрировали 1-й уровень выполнения задания. Сравнивая зиму и лето, дети называли более 5-ти отличительных признаков. Матвей подробно описывал предметы и явления, Злата очень быстро и правильно отвечала на вопросы.

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР, можно отметить достаточный объем знаний на уровне нормально развивающихся сверстников.

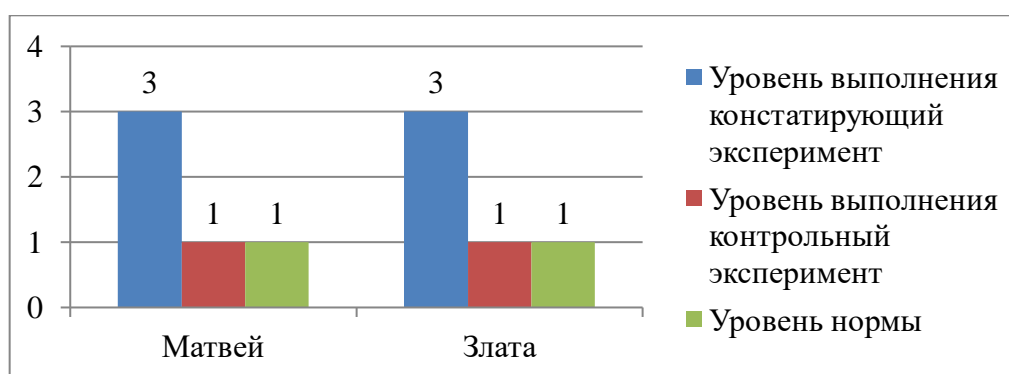


Рисунок 2.20 – Уровень развития общей осведомленности и развития речи старших дошкольников с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

#### Оценка учебной мотивации

Матвей демонстрировал готовность к принятию новой социальной позиции – положения школьника, осознавал необходимость обучения в школе для получения новых знаний.

У Матвея выявлен 1-й уровень сформированности учебной мотивации – ребенок хочет в школу получать знания.

Злата же показала 2-й уровень сформированности учебной мотивации, в отличие от констатирующего эксперимента. Девочка демонстрировала

готовность к принятию новой социальной позиции – положения школьника, осознавала необходимость обучения в школе.

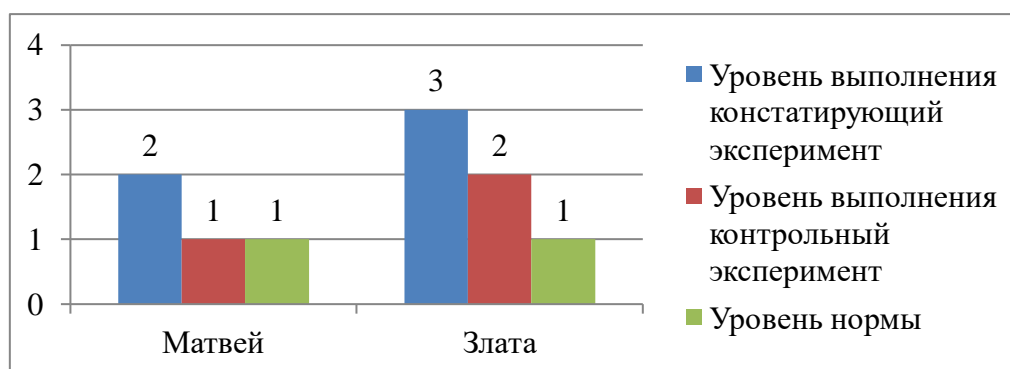


Рисунок 2.21 – Уровень развития учебной мотивации старших дошкольников с ЗПП на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

#### Коммуникативная готовность к школе

Изменениям подверглась методика рукавички, в методике был изменен наглядный материал (рукавички), на схожий (носочки).

##### 1. Методика «Раскрась рукавички» Цукерман Г. А.

В методике был изменен наглядный материал (рукавички) на схожий (носочки).

Матвей и Злата.

Детям еще было сложно договориться, но Матвей уступил Злате, и они выбрали цвета для раскрашивания (зеленый). По итогу дети смогли раскрасить одинаково, узоры дети нарисовали похожие, Злата помогала Матвею и подсказывала, как надо раскрашивать. За деятельностью друг друга следили. Карандашами делились.

Анализ полученных данных представлен в виде качественной характеристики, которая позволяет сделать следующие выводы:

Дети стараются договариваться, стали меньше спорить, стараются идти на компромисс. Если что-то идет не так, исправить ошибки, договориться, как лучше сделать. Дети изредка следят за действиями напарника. Не помогают, если ровесник не просит. Дети заинтересованы в общем результате деятельности. К результату своей деятельности все дети относятся

положительно. Результат деятельности партнера воспринимают как свой, дети поняли, что их носочки - одна пара.

Навыки межличностного общения поднялись до среднего или высокого уровня. Детям стало интереснее делать что-то вместе. При надобности дошкольники делятся своими карандашами, если же сами их не используют.

Дети стали меньше спорить и ссориться, и поэтому интерес к совместной деятельности не пропадал. Детям пока еще трудно приходить к общему мнению.

2. «Диагностика развития общения со сверстниками» Орлова И.А. и Холмогорова В.М.

Таблица 2.5 – Уровень сформированности межличностного общения со сверстниками дошкольников с ЗПР после коррекционного воздействия

Имя ребенка	Интерес	Инициативность	Чувствительность	Просоциальные действия	Экспрессивно-мимические средства	Активная речь	Уровень сформированности навыков общения
Злата	3	3	3	2	3	4	Высокий
Матвей	3	2	2	2	2	4	Средний

На основе проведенной методики были получены следующие результаты: Злата имеет высокий уровень общения со сверстниками. Матвей - средний уровень общения со сверстниками.

Матвей проявляет интерес к сверстнику, стал больше проявлять инициативу, но немного стесняется, часто ждет, пока сверстник обратит на него внимание. Спокойно делится своими игрушками, проявляет желание играть вместе с сверстниками. Мимика живая, в игре со сверстниками часто улыбается. В игре использует отдельные слова. уровень развития общения со сверстниками - средний.

Злата - уровень развития общения со сверстниками - высокий. Злата сразу вступает в контакт со сверстниками, не ждет инициативы с его стороны. Пытается заинтересовать сверстников в своей игре, проявляет настойчивость в общении. Согласовывает свои действия с действиями сверстника, подражает

его действиям. Но, не смотря, на инициативность в общении и проявлении симпатии к сверстнику, девочка много капризничает в общении. Мимика девочки оживленная, она заражает своими эмоциями партнера по игре. В игре активно использует фразовую речь.

#### Методика «Поделитесь игрушками»

Оба ребенка делили игрушки в пользу сверстников, оставляя себе меньше.

Матвей при получении задания поделиться игрушками, долго думал, выбрал самые привлекательные для себя, забрал их (2 шт.) остальные отдал ребятам.

Злата забрала себе игрушку, отдала остальные и сразу начала взаимодействовать с партнерами по игре.

Таким образом, после проведения коррекционных занятий, у детей с ЗПР повысилась инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, дети стали более внимательны к сверстникам и к их деятельности, стали больше понимать чувства и эмоции других, стремятся к контакту.

Выводы по второй главе:

Констатирующий этап проходил на базе МБДОУ «Детский сад 332 г. Челябинска». В констатирующем этапе участие приняли 2 детей с задержкой психического развития старшей группы, возраст детей 5-6 лет.

Все дети имеют заключение ПМПК о задержке психического развития различного генеза.

Результаты констатирующего этапа свидетельствовали о том, что для старших дошкольников с ЗПР был характерен низкий уровень готовности к школе.

Нами были предложены 5 условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения:

1. Необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ЗПР;
2. Учет специальных образовательных условий обучения, воспитания и развития детей с ЗПР;
3. Скоординированный психолого-педагогический процесс;
4. Выбор методов коррекционного обучения и правил построения занятий;
5. Консультативная работа и работа с семьей.

Также мы разработали две индивидуальных программы по подготовке к школе для каждого исследуемого ребенка.

Контрольный эксперимент показал, что можно утверждать, что соблюдения психолого-педагогических условий индивидуализации сопровождения и реализация индивидуальных программ по подготовке к школе эффективно для дошкольников с ЗПР в процессе повышения уровня их готовности к школе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ можно рассматривать как комплексную технологию поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога.

Работа всех специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную схему, последовательность и направленность, а также точную согласованность с деятельностью других специалистов

Задержка психического развития влияет на развитие ребенка и существенно осложняет подготовку детей к школе на момент окончания дошкольного учреждения.

При подготовке детей с ЗПР к школе, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и выстраивать процесс подготовки к школе в индивидуальном порядке.

В качестве индивидуальных направлений подготовки к школе можно обозначить дополнительную диагностику, составление индивидуальных образовательных маршрутов, разработку индивидуальных коррекционных программ, дополнительные занятия, консультации с родителями и педагогами и т.д.

Проблема индивидуализации комплексного сопровождения определяется необходимостью системного психолого-педагогического критериального анализа особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и проектированием содержания их дифференцированных образовательных маршрутов, учитывающих существенные различия в образовательных возможностях и потребностях дошкольников с ЗПР.

Констатирующий этап проходил на базе МБДОУ «Детский сад 332 г. Челябинска». В констатирующем этапе участие приняли 2 детей с задержкой психического развития старшей группы, возраст детей 5-6 лет.

Все дети имеют заключение ПМПК о задержке психического развития различного генеза.

Результаты констатирующего этапа свидетельствовали о том, что для старших дошкольников с ЗПР был характерен низкий уровень готовности к школе.

Нами были предложены 5 условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения:

1. Необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ЗПР;
2. Учет специальных образовательных условий обучения, воспитания и развития детей с ЗПР;
3. Скоординированный психолого-педагогический процесс;
4. Выбор методов коррекционного обучения и правил построения занятий;
5. Консультативная работа и работа с семьей.

Также мы разработали две индивидуальных программы по подготовке к школе для каждого исследуемого ребенка.

Контрольный эксперимент показал, что можно утверждать, что соблюдения психолого-педагогических условий индивидуализации сопровождения и реализация индивидуальных программ по подготовке к школе эффективно для дошкольников с ЗПР в процессе повышения уровня их готовности к школе.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / Под ред. К. С. Лебединской. - М., 1982. -325 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. - М., 2006. - 67 с.
3. Артемова, Л. В. Формирование социальной активности [Текст] / Л. В. Артемова // Дошкольное воспитание. - 1999. - №2 4. - С. 39 - 41.
4. Бабкина, Н. В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 5. - С.60-66.
5. Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина //Дефектология. - 2002. - №2 5. - С. 40-45.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова. - М., Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. -136 с.
7. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению [Текст] / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца // Вопросы психологии: сб. статей. - М. : Международ. образоват. психол. колледж, 1995. - 144 с.
8. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст] / Н. Ю. Борякова. - М. : Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
9. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей [Текст] /методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. - Ростов н/Д. : «Феникс», 2007. -154 с.
10. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М., 1973. - 176 с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С.

Выготский - М.: Педагогика - Пресс, 1999. - 536 с.

12. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1982-1984.

Т. 2: Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. — 1982. - 504 с.

13. Вольская, О. В. Особенности вербального общения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Вольская // Экология человека. - 2006. - № 1. - С. 21-23.

14. Готовимся к школе: Книга для родителей будущих первоклассников / Под ред. Е.Л. Ерохиной. - М.: Олимп, 1999. - 160 с.

15. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. - М.: Академический проект, 2000. - 168 с.

16. Дробинская, А. О. Скоро в школу: Что нужно знать родителям [Текст] / А. О. Дробинская. - М. : Школьная пресса, 2005. - 48 с.

17. Дети с ЗПР [Текст] / Под ред. Власовой Т. А., - М., 1984. - 176 с.

18. Журбина, О. А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе [Текст] / О. А. Журбина, Н. В. Краснощекова. - Ростов н/Д. : Феникс, 2007. -157 с.

19. Захарова А. В. Развитие знаний о себе в младшем школьном возрасте [Текст] /А. В. Захарова, Нгуен Ткань Тхой // Новые исследования в психологии. - 2001. - №2 1, 2.

20. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога: психологический практикум [Текст] / О. Н. Истратова, Г. А. Широкова, Т. В. Эксакусто; 2-е изд. - Ростов н /Д: Феникс, 2008. -568 с.

21. Кан-Калик В. Психологические аспекты педагогического общения [Текст] / В. Кан-Калик // Народное образование. - 2000. - № 5. - С. 104 - 112.

22. Кон, И. С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Учеб. пособие для студ. пед. Вузов / Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 624 с.

23. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь [Текст] /

И. М. Кондаков. - С.-Пб.: «Прайм - ЕВРОЗНАК», 2003. - 512 с.

24. Кравцов, Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. - М.: Знание, 1987. - 80с.

25. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. - М. : Педагогика, 1991. - 152 с.

26. Крешина, Л. Л. Психология детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Экстернат РФ- 2012 г. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-co-grectional/1817-2012-11-11-19-29-42.html>

27. Кузнецова, Л. В. Особенности мотивационно -волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению [Текст] / Л. В. Кузнецова // Дефектология.- 1981. - №1. - С. 10-18.

28. Локтева, Е. В. Содержание работы по формированию социально - коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. В. Локтев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 3- С. 27-35.

29. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский, Н. А. Никашина. - Смоленск, 1994. - 119с.

30. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Б. П. Пузанова. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 272с.

31. Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста [Текст] / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988.- 136 с.

32. Подготовка детей к школе в детском саду [Текст] : Учебное пособие / Под ред. Ф.А. Сохина, Т. В. Турунтаевой. - М. : Педагогика, 1978. - 160 с.

33. Поддубная, Н. Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР [Текст] // Дефектология. №4. -1980. - С.31-36.

34. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: Хрестоматия / Сост. О. В. Заширинская. - СПб. : Речь, 2003. - 432 с.

35. Слепович, Е. С. Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте [Текст]: Автореф. дис. д-ра психол. наук / Е. С. Слепович.- М., 1994.
36. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - С. 158.
37. Социально - психологическая адаптация первоклассников [Текст] / Авт.-сост. Захарова О.Л. - Курган, 2005. - 42 с
38. Стрекалова, Т. А. Особенности наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Т. А. Стрекалова // Дефектология. — 1987. — № 1. - С. 64-69.
39. Стрекалова, Т. А. Особенности логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Стрекалова Т. А. // Дефектология. - 1982. - № 4. - С. 51-56.
40. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. - СПб.: Питер, 2008. - 33 с.
41. Троицкая И. Ю. Влияние психологической готовности к школе на процесс адаптации первоклассников к новым социальным условиям [Текст] / И. Ю.Троицкая, Ю. В. Макарова // Молодой ученый. — 2016. — №4. — С. 715-718.
42. Ульенкова, У. В. Формирование общей способности к учению шестилетних детей [Текст] / У. В. Ульенкова // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 3. С. 53— 57.
43. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова. - М., 1990. - 184 с.
44. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. В. Фадина. - Балашов, «Николаев», 2004. - С. 164.
45. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко и др. - М. : АРКТИ, 2001. - С.224

