



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

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

**Формирование социально-психологической готовности к школьному
обучению у дошкольников с задержкой психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:

76 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2026 г.

Зав. кафедрой ИППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студен группы ЗФ-309-170-2-1
Пахомова Татьяна Сергеевна



Научный руководитель:

к.п.н., доцент,
Лапчинская И.В.



Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6- 7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	9
1.1 Характеристика понятия мотивационная готовность к обучению в школе в психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2 Характеристика детей с задержкой психического развития.....	17
1.3 Характеристика коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	24
Выводы по 1 главе.....	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	35
2.1 Выявление уровня сформированности готовности к обучению в школе дошкольников с задержкой психического развития.....	35
2.2 Содержание и реализация программы формирования социально- психологической готовности к школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	42
2.3 Выявление динамики уровня сформированности социально- психологической готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	53
Выводы по 2 главе.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	74

ВВЕДЕНИЕ

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

Актуальной в этой связи является проблема психологической готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Успешность последующего развития и обучения детей в школе зависит от определения сущности и показателей психологической готовности, путей ее формирования.

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

Наиболее значимой из этих сфер, по мнению ряда ученых (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович и других авторов), является формирование у детей 6-7 лет мотивационной готовности. Именно отсутствие мотивационной готовности вызывает огромное количество трудностей, с которыми столкнется ребенок при последующем обучении в школе.

Многие родители и учителя считают, что если ребенок умеет читать и считать, то он готов учиться. Но этого недостаточно, важно, чтобы у будущего первоклассника были предпосылки для учебной деятельности, 5 «внутренняя

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

С одной стороны, Л.И. Божович, Н.В. Нижегородцева, А.К. Маркова подчеркивают, что мотивация является основой для успешного обучения в школе, с другой стороны, диагностика готовности детей 6-7 лет к обучению в школе свидетельствует о недостаточном уровне сформированности мотивационной готовности детей.

Состояние разработанности проблемы. Теоретической базой исследования являются фундаментальные работы, посвященные:

- проблеме психологической готовности к школе (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова);
- структуре и содержанию социально-психологического компонента готовности (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков);
- клинико-психолого-педагогическим особенностям детей с ЗПР (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновская);
- вопросам коррекции и развития личности дошкольников с ЗПР (Е.С. Слепович, О.Н. Усанова, Б.П. Пузанов).

Несмотря на значительный объем исследований, проблема целенаправленного, комплексного формирования именно социально-психологической готовности у дошкольников с ЗПР, с учетом структуры их дефекта, остается недостаточно разработанной. Чаще внимание уделяется интеллектуальной и речевой подготовке, а социально-личностное развитие выступает фоновой задачей.

Анализ психолого-педагогических исследований по заявленной проблеме позволил нам выявить **противоречия** между необходимостью формирования у дошкольников с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе и недостаточной методической разработанностью коррекционно-педагогической работы.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема исследования**: каковы возможности коррекционно-педагогической работы

для формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе? А также тема диссертации: «Формирование социально-психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с задержкой психического развития».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования у дошкольников с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе посредством коррекционно-педагогической деятельности.

Объект исследования – процесс формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Предмет исследования – коррекционно-педагогическая работа по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

В ходе работы была выдвинута **гипотеза исследования**: процесс формирования мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития будет возможным, если коррекционно-педагогическая работа будет включать в себя следующее:

- организацию совместной деятельности педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа» с предварительной работой;
- «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы на основе игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы игровыми материалами и атрибутами школьной тематики для организации самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах;
- организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе посредством коррекционно-педагогической работы.

2. Выявить уровень сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

3. Разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

4. Выявить динамику уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– теоретические положения в области мотивационной готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста Л.И. Божович, Н.В. Нижегородцевой, А.К. Марковой;

– теоретические положения о содержании коррекционно-педагогической работы с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития Т.Г. Богдановой.

– социологические теории: теория социальной аномии Э. Дюркгейма, теория девиантной субкультуры А. Коэна, теория дифференцированной связи Э. Сатерленда.

– Психологические теории представлены в трудах Я.И. Гилинского, В.С. Афанасьева, Б.М. Левина, В.А. Лелекова. Такие ученые, как Ю.Р. Вишневский, И.А. Горькова, посвятили свои исследования проявлению форм девиантного поведения, которые вызваны неблагоприятной атмосферой в семье.

Положения, выносимые на защиту:

1. Разработано и апробировано содержание коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Рабочая гипотеза строилась на предположении о том, что процесс формирования мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

2. Дети с нормальным психическим развитием, приходя в школу продолжают вести себя как дошкольники, трудно проходят адаптационный период, в связи с чем упускаются возможности для развития личности.

Научная новизна исследования заключается в определении содержания и особенностей организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании содержания поэтапной коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание поэтапной коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Экспериментальная база исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение (МДОУ) «Детский сад № 90 общеразвивающего вида» г. Магнитогорска. В исследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2024 года – декабрь 2024 года). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (январь 2025 года – сентябрь 2025 года гг.), включающий разработку и апробацию программы по формированию социально-психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с задержкой психического развития.

Третий этап – заключительно-обобщающий (октябрь 2025 года – ноябрь 2025 года). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования.

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

Материалы исследования отражены в публикациях.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения. Основная часть работы изложена на 66 страницах машинописного текста, в число которых входит 3 рисунка и 13 таблиц. Список использованных источников содержит 61 наименование, приложения занимают 4 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Характеристика понятия мотивационная готовность к обучению в школе в психолого-педагогических исследованиях

Многие авторы (Л.И. Божович [3], Н.И. Гуткина [8], В.Д. Шадриков и другие) подчеркивают важность мотивационной составляющей в структуре готовности к обучению. Важно, чтобы мотивы, являясь структурно начальным звеном деятельности, раскрывали их влияние на всех этапах и во всех структурных подразделениях деятельности. Таким образом, выбор средств достижения результатов деятельности зависит от характера мотивов, а также характера действий, а операции по контролю и оценке полученного результата деятельности связаны с мотивами [5].

Рассматривая понятие учебной мотивации, целесообразно обратиться к анализу понятия мотивация в целом. Согласно данным, полученным в результате анализа психолого-педагогической литературы, термин «мотивация» впервые использует в своих исследованиях А. Шопенгауэр. Однако, до настоящего времени не существует единого мнения в определении понятия «мотивация». Так, например одними учёными мотивация рассматривается как совокупность процессов, отвечающих за побуждение и деятельность, а с точки зрения К.К. Платонова мотивация является совокупностью мотивов.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой [13] понятие «мотивация» трактуется как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание и направление деятельности. Под учебной мотивацией в словаре педагогической психологии понимается разновидность мотивации, относящаяся к мотивам и целям, позволяющим осуществлять учебную деятельность.

А.Н. Леонтьев определил следующие виды мотивации: «внешняя мотивация (мотивация, не связанная с содержанием определенной

деятельности, но обусловленная внешними обстоятельством); внутреннюю мотивацию (мотивация связана не с внешними» обстоятельствами, но само содержание конкретной деятельности); положительная и отрицательная мотивация (мотивация на позитивное стимулирование позитивной мотивации; Мотивация на отрицательные стимулы называются отрицательной мотивацией) [14].

Обобщая полученные в результате анализа психолого-педагогической литературы данные можно сделать вывод о том, что мотивация - психолого-педагогическая категория, определяющаяся учёными как движущая сила деятельности, поведения человека, пробуждаемыми ценностями и мотивами личности. Мотивация тесно связана с эмоционально-волевой сферой человека, тем самым являясь психофизиологическим процессом, регулирующим поведение индивидуума. Для мотивации характерны черты динамичности и устойчивости [1].

Мотивационная готовность к школьному образованию – это, когда ребенка привлекает не внешний мир (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможность получения новых знаний, что подразумевает развитие когнитивных интересов. Таким образом, ребенок должен иметь развитую познавательную мотивацию. Мотивационная готовность подразумевает также определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного образования ребенок должен был достичь относительно хорошей эмоциональной стабильности, против которой возможно развитие и ход образовательной деятельности. Д.Б. Эльконин подчеркивает важность мотивов преподавания, которые позволяют определить последовательность в формировании позиции студента и сформировать его мотивационную готовность к школьному образованию» [19]. Д.В. Солдатов, анализируя исследования отечественных и зарубежных ученых, приходит к выводу, что такие особенности мотивации дошкольника можно обнаружить, что позволит говорить о том, что формирование зрелой воспитательной мотивации находится в «зоне ближайшего развития ребенка

(по Л.С. Выготскому). Набор признаков, характерных для мотивационной готовности к школьному образованию, он называет «порогом» мотивационного развития или «зрелым внутренним положением школьника», необходимым для школьного образования. В связи с этим, ребенок, обнаруживший психологические особенности, лежащие в интервале от минимума до максимума школьных требований, может считаться психологически готовым к обучению в школе [6].

По С.Л. Рубинштейну «мотив» является тем «строительным» материалом, «из которого складывается характер, потому мотивы выполняют двоякую функцию: во-первых, они побуждают и направляют деятельность ученика; во-вторых, они придают этой деятельности субъективный характер. Потому можно говорить о том, что смысл учебной деятельности, в конечном счете, определяется ее мотивами» [17, с. 345].

Согласно мнения многих ведущих отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [20], В.В. Давыдов [9], А.К. Маркова [15]), «Дошкольный период связан с развитием и усложнением мотивационной сферы личности дошкольников, с появлением общественно-ценных мотивов и их подчиненностью [14].

Исходя из теоретических представлений, понятие «мотивационная готовность» к обучению в школе «определяется как один из фундаментальных аспектов, влияющих на успешное начало обучения и адаптацию ребенка в школе. В этой связи под мотивационной готовностью понимается наличие когнитивной активности, желание занять новую позицию – позицию школьника» [12, с. 77].

Говоря о мотивационной готовности, Л.И. Божович отмечает, что к семи годам жизни ребенок осознает себя в обществе, стремится к новой позиции в системе социальных отношений, а также к новой социально значимой деятельности [3].

Л.И. Божович также подчеркивает, что к школьному возрасту меняется и ориентация личности ребенка с точки зрения ее содержания: возрастает

стабильность полученной мотивационной структуры, что повышает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка [2, с. 30].

По словам Л.И. Божович, к концу дошкольного возраста впервые формируется «внутренняя позиция» ребенка – целостное отношение ребенка к окружающей действительности и к себе самому. Игра в качестве деятельности перестает удовлетворять ребенка. Воображаемого участия во взрослой жизни недостаточно, и дошкольник имеет желание занять новую взрослую позицию в жизни и заняться связанной с этой деятельностью. В контексте всеобщего школьного образования [3] это делается для того, чтобы стать школьником.

Л.И. Божович понимает мотивы преподавания как «чему учится ребенок..., что побуждает его учиться», и выделяет две группы мотивов обучения:

- широкие социальные мотивы, связанные с отношениями школьника к окружающей его социальной действительности
- учебные мотивы, определяемые непосредственным интересом к деятельности» [2, с. 32].

Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков выделяют шесть основных мотивов, достигающих максимального развития к концу дошкольного возраста:

- социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника;
- учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;
- оценочные мотивы, стремление получить оценку взрослого, его одобрение и расположение» [16];
- «позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;
- внешние по отношению к обучению в школе и учению мотивы» [16];

- «я пойду в школу, потому что мама так сказала» [16];
- игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность;
- «Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями».

По мнению А.Н. Леонтьева среди разнообразных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок, так как именно высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости [14].

Н.И. Гуткина анализирует мотивы учебной деятельности на начальном этапе обучения первоклассников. Среди мотивов учебной деятельности она выделяет познавательные мотивы, социальные и мотивы достижений:

- познавательные мотивы – те мотивы, которые связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания; стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний;

- социальные мотивы – мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью (меняются социальные установки в обществе, следовательно, меняются социальные мотивы учения): стремление быть грамотным человеком, быть полезным обществу; стремление получить одобрение старших товарищей, добиться успеха, престижа; стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми, одноклассниками; – мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. у детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. дети, обладающие выраженной мотивацией избегания неудачи, стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, – недовольство педагога, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор) [8, с. 109].

В дошкольном возрасте преобладают 3 группы мотивов:

– широкие социальные мотивы дошкольников выглядят как мотивы самосовершенствования (быть культурными, развитыми) и самоопределения (учиться или работать после школы, выбирать профессию); осознание ребенком социальной значимости преподавания, формирование у него личной готовности к обучению в школе и позитивных ожиданий от нее в результате социальных установок. Эти мотивы действуют как понятия и связаны с отдаленными, отложенными целями. Их объединяют мотивы долга и ответственности» [4], которые на первый взгляд не признаются – узкими мотивами являются «стремление любой ценой получить похвалу воспитателя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивация к благосостоянию) или желание выделиться среди сверстников, занять определенную должность в группе (престижные мотивы).

– образовательные и когнитивные мотивы непосредственно встроены в саму образовательную деятельность и связаны с содержанием и процессом обучения, овладением, прежде всего, способом деятельности. Они выявляются в когнитивных интересах, стремлении преодолеть трудности в процессе обучения, показать интеллектуальную активность. Развитие мотивации этой группы зависит от уровня когнитивной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса [4].

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательная потребность. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющих у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит «теоретическое» направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая [18, с. 28].

Проблема уровней развития мотивации учения наиболее подробно разработана А.К. Марковой. Она выделяет пять основных уровней учебной мотивации:

– первый уровень – высокий уровень мотивации, учебной активности. (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). дети четко следуют всем указаниям воспитателя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают замечания.

– второй уровень – хорошая мотивация. (дети успешно справляются с учебной деятельностью.) подобный уровень мотивации является средней нормой.

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

– четвертый уровень – низкая мотивация. Эти дети в последствии посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. находятся в серьезной адаптации к обучению в школе.

– пятый уровень – негативное отношение к обучению в школе, школьная дезадаптация. такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях дети могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. часто у подобных школьников отмечаются нервно – психические нарушения [15, с. 119]. Дошкольник открывает мир человеческих взаимоотношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Выходя за рамки

семейного круга, он пытается активно включиться в жизнь взрослых людей. В сознании ребёнка появляется образ идеального взрослого, который становится примером для его поведения и опосредует его действия [7]. Дошкольное детство является периодом первоначального развития личностных механизмов поведения.

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

Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривлянье, демонстративные формы поведения. Ребёнок становится трудновоспитуемым, перестаёт следовать привычным нормам поведения. За этими симптомами, как отмечал Л.С. Выготский, теряется непосредственность. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6-7 летнего ребёнка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений по теории непосредственности. Механизм этого явления состоит в том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент:

- ребёнок стремится что-то показать своим поведением, придумать новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле [6].

- Правила, которые ребёнок выполнял ранее, теперь кажутся ему «детскими», не им установленного образа жизни. Отсюда возникает потребность нарушить, самостоятельно изменить привычные правила.

Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода: обобщение собственных переживаний («Я – радуюсь», «Я – огорчён», «Я – сердит»); общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным и опосредованным определенными правилами. Особого внимания заслуживает стремление включиться в общественную жизнь, занять определённую социальную позицию.

В современных условиях стремление 6-7 летних детей играть социально значимую роль наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую ребёнок занимает, перейдя на школьное обучение [18]. У ребёнка начинается новая деятельность – учебная. Именно тот факт, что он становится учеником, накладывает совершенно новый отпечаток на его психологический облик и поведение. Ребёнок не просто овладевает определёнными знаниями, он учится учиться. Под воздействием учебной деятельности изменяются характер мышления ребёнка, его внимание и память [10].

Таким образом, мотивацией для обучения в школе является как развитая потребность ребенка в знаниях и навыках, так и желание их улучшить. Учебная деятельность первоклассников стимулируется не одной, а всей системой различных мотивов. Каждый из этих мотивов в большей или меньшей степени присутствует в мотивационной структуре дошкольника, и каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его последующей учебной деятельности.

1.2 Характеристика детей с задержкой психического развития

Современная система дошкольного образования состоит из учреждений разных видов: общеобразовательных, комбинированных, компенсирующих. Дети с нарушениями психического и физического развития, так же, как и дети с нормой нуждаются в комплексной подготовке к школе. Особенно актуальна эта задача в работе с детьми с задержкой психического развития.

Важным направлением в исследовании данной проблемы является систематическое клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития, которое началось в 70-е гг. XX в. сотрудниками Научно-исследовательского института дефектологии. В это же время была разработана классификация типов задержки психического развития, использующая в качестве исходного критерия преимущественно недоразвитие эмоционально-волевой или познавательной

деятельности. Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР были представлены в работе Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [6,с.40].

Важным этапом в изучении детей с ЗПР стали исследования К.С. Лебединской [11,с.25]. Исходя из этиологического принципа, она выделила четыре основных варианта задержки психического развития:

- задержка психического развития конституционального происхождения;
- задержка психического развития соматогенного происхождения;
- задержка психического развития психогенного происхождения;
- задержка психического развития церебрально-органического генеза.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

В специальных исследованиях К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской [14,с.53] используется понятие психического инфантилизма, под которым понимают вариант задержанного развития, проявляющегося в несвойственной возрасту незрелости физического и психического статуса, не сопровождающегося грубым нарушением интеллекта.

В своих исследованиях В.Б. Никишина [15,с.32] ссылается на зарубежных ученых Р. Пейна, А. Гезела, Н.М. Блюма, которые ЗПР рассматривали частично в рамках синдрома "минимальной мозговой дисфункции" (ММД), используемого для обозначения различных клинических проявлений, обусловленных легкими резидуальными мозговыми повреждениями. Среди разнообразных проявлений ММД указаны состояния школьной дезадаптации, гипер- и гиподинамический синдром, расстройства эмоций и поведения, слабая познавательная деятельность и другие. В англо-американской психологической литературе введен термин "дефицит активного внимания", распространяющийся и на состояния, относимые к ММД (А. Гезел, Н.М. Блум). Так, в рамках ММД рассматривается отчасти и задержка психического развития.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны - от умственно отсталых детей.

Развитие психики ребенка в отечественной и зарубежной психологии понимается как исключительно сложный, противоречивый процесс, подчиненный взаимодействию многих факторов. Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

В исследованиях В.И. Лубовского, Т.Д. Пускаевой, Л.И. Переслени достаточно широко освещены особенности познавательной сферы детей с ЗПР. В.И. Лубовский отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания детей с ЗПР, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия, продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Т.П. Артемьева, Н.П. Слободяник, Л.И. Переслени [17,с.10] отмечали явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников, в процессе анализа их мыслительной деятельности. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции. В исследованиях ученых И.Ю. Кулагиной, Т.Д. Пускаева, С.Г. Шевченко [25,с.51] отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с ЗПР. Так, С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. В гораздо меньшей степени

изучались личностные особенности детей с ЗПР. Н.В. Бабкина [1,с.63] на основе исследований Л.В. Кузнецовой, Н.Л. Белопольской раскрывает особенности мотивационно-волевой сферы, отмечает специфику возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей.

Психологи отмечают характерные для этих детей слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность. Для игровой деятельности многих детей с ЗПР характерно неумение, без помощи взрослого, развернуть совместную игру в соответствии с замыслом. У них снижается обучаемость. У.В. Ульенковой [23,с.76] выделены уровни сформированности общей способности к учению, которые соотносятся ею с уровнем интеллектуального развития ребенка.

Данные этих исследований интересны тем, что позволяют увидеть индивидуальные различия внутри групп детей с ЗПР, которые касаются особенностей их эмоционально-волевой сферы.

Как отмечала В.Б. Никишина [15,с.32], в связи с недостаточностью интегративной деятельности мозга дети с ЗПР затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов (перевернутые или недорисованные изображения, схематичные или контурные рисунки), им трудно соединить отдельные детали рисунка в единый смысловой образ.

Эти специфические нарушения восприятия у детей с задержанным развитием определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире. Недостаточность интегративной деятельности мозга при ЗПР проявляется и в так называемых сенсомоторных нарушениях, что находит свое выражение в рисунках детей. При рисовании по образцу геометрических фигур они не могут передать форму и пропорции, неправильно изображают углы и их соединения

Т.В. Егорова [9,с.25] обнаружила у детей с ЗПР низкую продуктивность и неустойчивость памяти, слабое развитие опосредованного запоминания, его снижения при осуществлении интеллектуальной активности. Сравнив разные виды мышления, Т.В.Егорова пришла к выводу, что наибольшие затруднения

вызывает у детей с ЗПР выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным у детей в наименьшей степени.

М.С. Певзнер [6,с.37], отметил, что у детей с ЗПР проявляется синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии.

Ссылаясь на исследования Г.В. Грибановой, В.Б. Никишина [15,с.62], отмечает, что измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении.

Ссылаясь на совместную работу отечественных психологов А.Р. Лурия, работу Л.С. Славиной, А.Н. Леонтьева [12,с.85] можно отметить, что в качестве других возможных причин ЗПР детей может выступать педагогическая запущенность. Категория педагогически запущенных детей также неоднородна. Запущенность может быть обусловлена разными конкретными причинами и может иметь различные формы. В психологической и педагогической литературе термин "педагогическая запущенность" чаще всего используется в более узком значении, рассматривается лишь как одна из причин школьной неуспеваемости.

В социально-психологических исследованиях В.С. Шаумаров, Л.В. Шибеева [26,с.57] проводилось изучение роли социально-психологических факторов в развитии детей с ЗПР. Работы касались анализа влияния семьи, социального статуса, образовательного уровня родителей и характера отношений в семье. Следует отметить, что влияние семьи проявляется на всех уровнях развития личности ребенка.

Важной задачей в разработке проблемы ЗПР является познание ее причинно-следственных связей. Понятия "фактор" и "причина" неоднозначны. Никакой изолированный фактор сам по себе не может быть причиной. Г.Е.

Сухарева [22,с.27] утверждает, что не всякое отрицательное переживание следует квалифицировать как фактор, формирующий ЗПР, так как степень значимости фактора зависит от внутриспсихических особенностей личности ребенка и его семьи.

В результате анализа различных подходов в изучении причин ЗПР становится очевидной сложность механизма ее формирования. Конкретные проявления ЗПР у ребенка зависят от причин и времени ее возникновения, степени деформации пострадавшей функции, ее значения в общей системе психического развития.

Таким образом, можно выделить следующие наиболее важные группы причин, которые могут обусловить ЗПР:

- причины биологического характера, препятствующие нормальному и своевременному созреванию мозга;
- общий дефицит общения с окружающими, вызывающий задержку в усвоении ребенком общественного опыта;
- отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности, дающей ребенку возможность посильного "присвоения" общественного опыта, своевременного формирования внутренних психических действий;
- социальная депривация, препятствующая своевременному психическому развитию.

Из приведенной классификации видно, что три группы причин ЗПР из четырех имеют ярко выраженный социально-психологический характер. ЗПР ребенка может быть обусловлена действием, как отдельного неблагоприятного фактора, так и совокупностью факторов, складывающейся в процессе взаимодействия.

В рамках традиционного медицинского подхода к изучению детей с ЗПР Р.И. Мачинская, М.Н. Фишман [24,с.24], Г.Е. Сухаревой [22,с.32] и др. приоритет отдается обычно биологическим факторам, формирующим названное состояние. Вместе с тем В.В. Ковалев определяет немаловажную роль социальным условиям. Известно, что соотношение социальных и

биологических факторов в формировании ЗПР меняется в зависимости от возраста ребенка. В благоприятных условиях развитие ребенка, обусловленное неблагоприятным воздействием биологических факторов, со временем приближается к возрастной норме, тогда как развитие, отягощенное еще и социальными факторами, регрессирует.

Согласно исследованиям Т.А. Власовой [6,с.15], стойкость ЗПР зависит, во-первых, от периода воздействия детерминирующего фактора и, во-вторых, от его качественной характеристики. Эти данные необходимо учитывать при определении приоритетов формирования ЗПР. Особый вопрос в проблеме ЗПР, отмеченный Т.А. Власовой, состоит в прогностической неоднородности. Экспериментальные данные различают следующие варианты прогнозов:

- постепенное улучшение развития;
- та же динамика, прерываемая возрастными кризисами;
- развитие стойкого негрубого дефекта;
- регресс формирования состояния.

Каждый вариант прогноза определен интенсивностью и длительностью воздействия формирующих факторов.

Дети с ЗПР представляют собой неоднородную группу по уровню психофизиологического развития. По мнению В.Б.Никишиной [15,с.51] у обследованных детей с ЗПР, как правило, проявляются следующие синдромы:

- синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ);
- синдром психического инфантилизма;
- церебрастенический синдром;
- психоорганический синдром.

Перечисленные синдромы могут встречаться как изолированно, так и в разных комбинациях. М.И. Буянов, К.С. Лебединская [11,с.47] отмечают, что в качестве основного фактора формирования ЗПР в отечественной психологической литературе рассматривается семейный фактор, по существу совмещающий биологические и психологические детерминанты. Так, значительная часть детей с ЗПР воспитываются родителями, имеющими

определенные умственные нарушения. Кроме того, отношения в таких семьях характеризуются высокой конфликтностью, эмоциональной нестабильностью, анархичностью воспитания. Наблюдаются недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Таким детям свойственны низкая работоспособность и склонность к двигательной расторможенности.

И так в рамках изложенного можно выделить две тенденции: указанное сочетание факторов делает практически невозможными сглаживание, ликвидацию ЗПР с возрастом; нарушение социальной адаптации является следствием и результатом данного соотношения.

Таким образом, дети испытывают затруднение в обучении главным образом вследствие замедления психической деятельности, цереброастенических проявлений, нарушение памяти и внимания, излишней подвижности, недоразвитие произвольной целенаправленной деятельности. Эти затруднения становятся особенно выраженными при увеличении темпа предъявления нового материала. В отдельных случаях отмечаются дислексия и дисграфия. Дети испытывают трудности при необходимости адаптироваться к новым условиям. В случае привычного жизненного стереотипа у них возникают своеобразные состояния дезадаптации и неврологические расстройства.

1.3 Характеристика коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития

В последнее время задача подготовки детей к обучению в школе стала одной из важнейших в развитии идей педагогической науки. Успешное решение проблем развития личности ребенка, повышение эффективности образования, благоприятное профессиональное развитие во многом определяются [11] степенью учета уровня готовности детей к учебе в школе.

Подготовка детей к обучению в школе является многогранной задачей, охватывающей все сферы жизни ребенка. Одним из важнейших аспектов

является психологическая готовность к обучению в школе [11]. Неготовый «ребенок не может сосредоточиться на уроке, часто отвлекается, не может» [11] вписаться в общий рабочий режим класса.

Роль родителей в подготовке детей к обучению в школе огромна: взрослые члены семьи выполняют функции родителей, воспитателей и учителей». Однако не все родители в изоляции могут обеспечить, чтобы их ребенок был полностью подготовлен к школьной программе. Как правило, дети, которые не посещали детский сад, демонстрируют более низкий уровень готовности к обучению в школе, чем дети, которые посещали детский сад, поскольку родители «домашних» детей не всегда имеют возможность проконсультироваться у специалиста и имеют дискреционный образовательный процесс, в отличие от родителей, чьи дети посещают детский сад, готовятся к обучению в школе в детских садах.

Успех их дальнейшего образования зависит от того, насколько хорошо мы сможем подготовить детей.

Работа по подготовке к обучению в школе включает в себя:

- развитие у детей понимания занятий как важного вида деятельности для получения знаний. На основе этой концепции у детей развивается активное поведение в классе (тщательное выполнение заданий, внимание к словам преподавателя);

- развитие настойчивости, ответственности, независимости, трудолюбия;

- воспитание коллективного опыта дошкольников и позитивного отношения к сверстникам; освоение способов активного влияния на сверстников как участников общей деятельности (умение помогать, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки);

- развитие у детей навыков организованного поведения, проведение учебных мероприятий в коллективном окружении. наличие этих навыков оказывает существенное влияние на общий процесс нравственного развития

личности ребенка, делая дошкольника более самостоятельным в выборе занятий, игр и занятий» [12, с. 169].

Очень важно воспитать в ребёнке любознательность, произвольное внимание, потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы. ведь дошкольник, у которого недостаточно сформирован интерес к знаниям, будет пассивно вести себя на уроке, ему будет трудно направить усилие и волю на выполнение заданий, овладеть знаниями, достигать положительных результатов в учении [5].

Большое значение в подготовке детей к обучению в школе имеет воспитание в них «качеств общности», умения жить и трудиться в коллективе. поэтому необходимо поддерживать естественную потребность детей в общении. общение должно носить добровольный и доброжелательный характер. общение детей – необходимый элемент подготовки к обучению в школе, а обеспечить наибольшую возможность его реализации может в первую очередь детский сад [1, с. 207].

Для развития активного мышления отбирается соответствующее содержание, методов и приемов, форм организации учебной деятельности. Главная задача – вызвать у детей интерес к занятию, создать у них состояние увлеченности, умственного напряжения, направить усилия на осознанное освоение знаний, умений, навыков. А нужно это для того, что интерес к занятию связан с тем, понимает ли ребенок, зачем ему нужны те или иные знания, видит ли он возможность их применить.

Значение сюжетно–ролевых и дидактических игр в мотивационной подготовке к обучению в школе трудно переоценить. Сюжетно-ролевые игры оказывают общее развивающее влияние на личность будущего школьника, а дидактические игры с правилами связаны с предстоящей учебной деятельностью и поведением учащихся. В играх происходит проигрывание дошкольником ситуаций и действий, в значительной степени приближенных к будущей учебной деятельности. То есть в игре происходит непосредственная

подготовка ребёнка к переходу на новую ступень обучения – поступлению в школу.

Обеспечить всестороннее развитие ребёнка и правильную подготовку его к обучению в школе могут только объединенные усилия воспитателей, учителей, родителей. Семья первая и наиболее важная среда развития ребёнка, однако, и в дошкольном учреждении формируется и развивается личность ребёнка [1].

Условия, рассматриваемые в рамках исследования, направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса, в связи с чем, перейдем к анализу понятия «педагогические условия».

Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций: Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды:

- комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания;
- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач;
- совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса.

Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов: Компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие.

Содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [5].

Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно– педагогического исследования. При этом ученые данной группы указывают на необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [13].

Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для понимания данного феномена. Условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса). Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование [5].

В структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы. Реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность

возможностей образовательной и материально–пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие [8].

Анализ психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме позволил выделить следующие условия безболезненного вхождения в школьную жизнь и дальнейшего успешного обучения детей 6-7 лет с задержкой психического развития:

- использование активных форм и методов работы по формированию готовности детей к обучению в школе.

- организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, направленной на решение проблемы исследования.

- обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов, способствующие подготовке детей 6-7 лет с задержкой психического развития к обучению в школе.

На основании выделенных параметров психологической готовности к школе, в отечественной и зарубежной психологии создаются тесты для своевременного определения школьной зрелости.

Если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов и в гораздо меньшей степени ориентированы на теорию вопроса, то в работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С. Выготского.

Изучение особенностей интеллектуальной сферы можно начать с исследования памяти – психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов: год, слон, меч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок, послушав весь этот ряд, повторяет те слова, которые он запомнил. Может использоваться повторное воспроизведение – после дополнительного зачитывания тех же слов – и отсроченное воспроизведение,

например, через час после прослушивания Л.А. Венгер [5,с.64] приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7 летнего возраста: с первого раза ребенок воспринимает не менее 5 слов из 10; после 3-4 прочтения воспроизводит 9-10 слов; через один час забывает не более 2 слов воспроизводившихся раньше; в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже (что обычно бывает признаком переутомления)

Методика А.Р. Лурия [5,с.58] позволяет выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умением планировать свои действия. Ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести, т.е. рисунок становится средством, помогающим запомнить слова.

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А.Л. Венгера [5,с.25] «Лабиринт». Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания – мимо таких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отображающих последовательность пути, т.е. решения задачи.

Наиболее распространенными методиками, диагностирующими уровень развития словесно-логического мышления, являются следующие:

а) «Объяснение сюжетных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот прием дает представление о том, на сколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, на сколько развита его речь;

б) «Последовательность событий» - более сложная методика. Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то

знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события.

При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены, и к интеллекту поступающих предъявляются повышенные требования (гимназии, лицей), используют более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц. Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный Б.В. Зейгарник [5,с.65] . Кроме пословицы ребенку даются фразы, одна из которых по смыслу соответствует пословице, а вторая не соответствует пословице по смыслу, но внешне ее напоминает. Ребенок, выбирая одну из двух фраз, объясняет – почему она подходит к пословице, но уже сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждения.

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткина), и особые экспериментальные приемы.

Особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Достаточно широко известный ориентационный текст школьной зрелости Керна-Йирасека включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания – срисовывание одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок,

стараясь выполнить задание, может рисовать фигурку, похожую на заданную, пренебрегая правилами и ориентируясь на него.

Методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований. Из этого следует, что развитие произвольности к целенаправленной деятельности, работе по образцу, определяет во многом школьную готовность ребенка.

Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка характеризуется созреванием аналитических психологических процессов, овладением навыками мыслительной деятельности.

Методы диагностики психологической готовности для детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, включают в себя минимальный набор методик, необходимых и достаточных для того, чтобы разносторонне, во всех существенных качествах и свойствах оценить психологию детей старшего дошкольного возраста, определить уровень психологического развития ребенка в целом и по отдельным качествам и свойствам. Возможность получения с помощью всех этих методик одинаковых по природе и сравнимых показателей, которые позволяют определять уровень психологической готовности у данного ребенка отдельных познавательных процессов, сравнивать между собой степень развития у него этих процессов. Описанные в этом разделе методик позволяет получать показатели психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Выводы по первой главе

Проведенный в первой главе теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования мотивационной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития позволяет сделать следующие выводы:

1. Мотивационная готовность к школе является ключевым, системообразующим компонентом общей психологической готовности. Она не сводится к простому желанию пойти в школу, а представляет собой

сложное образование, включающее социальные мотивы (стать школьником, выполнять значимую деятельность), познавательные интересы, сформированное положительное отношение к школе, учителю, учению, а также способность к целеполаганию и волевой регуляции. Именно мотивационный компонент обеспечивает устойчивость и эффективность учебной деятельности, являясь её внутренним двигателем.

2. Особенности психического развития детей с ЗПР обуславливают специфику и существенные трудности в формировании у них мотивационной готовности. У данной категории детей наблюдаются:

1) Незрелость эмоционально-волевой сферы: преобладание игровых мотивов, низкий уровень познавательной активности и любознательности, слабость учебных мотивов, повышенная внушаемость, импульсивность или пассивность.

2) Когнитивные нарушения: нестойкость внимания, слабость словесно-логического мышления, ограниченность речевых средств, что затрудняет понимание социальной роли школьника и снижает интерес к интеллектуальным задачам.

3) Особенности личностного развития: низкая самооценка, зависимость от взрослого, незрелость коммуникативных навыков, что приводит к недостаточной сформированности социальных мотивов учения и позиции школьника. Таким образом, мотивационная сфера детей с ЗПР к 6-7 годам характеризуется несформированностью, неоднородностью и неустойчивостью ведущих компонентов школьной мотивации.

3. Формирование мотивационной готовности у детей с ЗПР требует целенаправленной, системной и коррекционно-развивающей работы, которая должна быть органично встроена в образовательный процесс на этапе дошкольной подготовки. Эта работа должна строиться на основе следующих принципиальных положений:

1) Комплексный и деятельностный подход: формирование мотивов происходит не через словесные наставления, а в специально организованной

деятельности (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской), максимально приближенной к учебной.

2) Опора на зону ближайшего развития и «обходные пути»: использование игровых методов, наглядности, практических действий, дидактических игр с правилами для постепенного перехода от игровых к учебно-игровым и учебным мотивам.

3) Единство коррекции, развития и воспитания: работа над мотивацией неотделима от развития познавательных процессов, эмоционально-волевой регуляции, коммуникативных навыков и личностных качеств. Необходимо создание ситуации успеха для преодоления негативного опыта и повышения самооценки.

4) Взаимодействие с семьей: формирование адекватной родительской позиции и положительного образа школы в семье является критически важным условием для закрепления мотивов.

Теоретический анализ подтвердил, что проблема формирования мотивационной готовности к школе у детей с ЗПР является актуальной и требует специального педагогического руководства. В силу специфики своего развития дети с ЗПР не могут спонтанно, без системной коррекционно-педагогической помощи, достичь необходимого уровня мотивационной зрелости к началу систематического обучения. Следовательно, эффективная подготовка данной категории детей к школе должна быть, в первую очередь, направлена на целенаправленное формирование устойчивой и осознанной мотивации к учебной деятельности как фундамента их будущих школьных успехов. Это определяет необходимость разработки и внедрения конкретных методик и программ, что является задачей последующего эмпирического исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Выявление уровня сформированности готовности к обучению в школе дошкольников с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципальное дошкольное образовательное учреждение (МДОУ) «Детский сад № 90 общеразвивающего вида» г. Магнитогорска. В исследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития. Список детей представлен в приложении А.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

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

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

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

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

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

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

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

Количественные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по диагностическому заданию 1

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

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

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

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

Оценка результатов: ответы детьми даются в «разброс», поэтому для их интерпретации требуется ключ. При помощи ключа каждому ответу присваивается определённое количество баллов. По сумме набранных баллов

формулируется вывод относительно уровня развития у испытуемых учебной мотивации.

Критерии оценки результата:

- 1 балл (низкий уровень) – дети неохотно занимаются образовательной деятельностью;
- 2 балла (средний уровень) – дети со средним уровнем успешно справляются с учебной деятельностью;
- 3 балла (высокий уровень) – наблюдается преобладание познавательных мотивов и нацеленности на успешность.

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

Таблица 3 – Результаты исследования по диагностическому заданию 2

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

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

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

Цель: выявить уровень сформированности у детей представлений о школе.

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

Критерии оценки результата:

– 1 балл (низкий уровень) – наличие положительного отношения к обучению в школе при отсутствии учебной мотивации;

– 2 балла (средний уровень) – ребёнок положительно относится к обучению в школе, но мотивы его больше социальные (связанные с желанием получения новой роли – школьника, чем познавательные);

– 3 балла (высокий уровень) – у ребёнка полностью сформировано положительное отношение к обучению в школе, социальные, познавательные мотивы и личностная значимость перехода к школьному обучению. Результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по диагностическому заданию 3

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

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

Средний уровень диагностирован у 50% детей. Эти дети больше обращают внимание на новый статус ученика, при этом Женя К. сказал: «мне купят портфель», что свидетельствует о внешней, поверхностной мотивации.

1 ребёнок (10%) продемонстрировал высокий уровень сформированности представлений о школе, при этом у него преобладают как социальные, так и познавательные мотивы перехода к школьному обучению, а также наблюдается личностная значимость данных перемен. Лёша Е. в беседе отметил, что «чтобы всё знать» по отношению будущей роли.

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

Цель: выявить уровень сформированности у детей внутренней позиции школьника.

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

Критерии оценки результата:

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

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

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

Количественные результаты диагностического исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования по диагностическому заданию 4

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

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что у детей 6-7 лет с задержкой психического развития преобладает средний уровень принятия новой позиции школьника. Детей со средним уровнем – 40%, с высоким уровнем – 30% и столько же с низким.

В целом, качественный анализ результатов по данной диагностике показывает практически равное количество детей всех трёх уровней. Таким образом, для дошкольников 6-7 лет с задержкой психического развития характерно, как и наличие желания идти в школу, становиться учеником, так и полная противоположность. В целом же дети мотивированны к школьному обучению, но эти мотивы поверхностны.

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

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

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

Критерии оценки результата:

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

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

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

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

Таблица 6 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5

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

Результаты диагностики показали, что у 20% детей высокий уровень, у 60% – низкий и у 20% – средний. Таким образом у испытуемых наблюдается довольно низкий уровень сформированности отношения к школьному обучению. В частности, Юлия Х. отвечая на вопросы, продемонстрировала несформированность представлений о школьной форме поведения. Девочка говорила о весёлых переменах, играх и прогулках. Итак, обобщая результаты всех пяти направлений диагностики можно говорить о достаточно низком

уровне сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Результаты представлены в таблице 7 и на рисунке 1, в приложении Б (таблица Б.1).

Таблица 7 – Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития (констатирующий этап)

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

Исходя из полученных данных на констатирующем этапе экспериментальной работы, мотивационная готовность к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем уровне у 50% и на низком уровне у 40%.

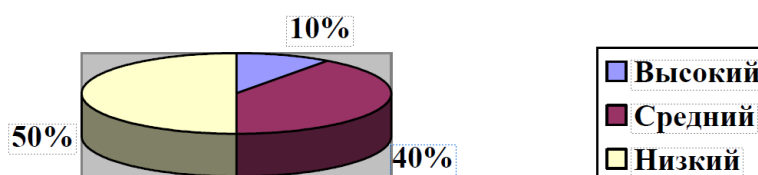


Рисунок 1 – Результаты диагностики мотивационной готовности к школьному обучению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, дети 6-7 лет с задержкой психического развития хотят ходить в школу, но при этом руководствуются социальными, внешними мотивами, а не осознанным отношением к школьной форме поведения.

Мотивы учения, познавательных интересов в ходе диагностики выявлен был лишь у единиц.

2.2 Содержание и реализация программы формирования социально-психологической готовности к школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Логика формирующего эксперимента:

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

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

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

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

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

На первом, подготовительном этапе реализовывалась совместная деятельность педагога и детей по рисованию и конструированию на тему «Школа», которая сопровождалась предварительно этическими беседами и просмотром мультфильмов из серии «Маша и Медведь» на тему школы. Данный мультипликационный фильм любим детьми и герой его близок детям. Кроме того, главная героиня является ярким персонажем для обсуждения форм поведения ученика. По сюжету Маша ведёт себя не так, как должен вести себя школьник, но в конце решает исправить своё поведение, в результате чего

получает пятерки и достигает успехов. После просмотра обсуждали с детьми обе модели поведения персонажа, как ученика школы, дети отмечали положительные и отрицательные стороны героя. В результате этической беседы подвели детей к выводу о том, что смех вызывают те поступки и выходки героя, которые не естественны в той ситуации, в которой она находится, поэтому и смешны. И в то же время дети увидели, что школа – это не страшно, а интересно и радостно.

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

В рамках деятельности по художественному творчеству мы предложили дошкольникам нарисовать свой класс, себя в классе. Здесь так же проводилась беседа, обсуждали с детьми что должно быть в классе. Назывались такие атрибуты как доска, парты, а Алексей Е. предложил глобус, потому что он где-то видел по телевизору, что в школе есть глобусы и запомнил это слово. Затем выполняли рисунки, в процессе создания которых дети так же продолжили фантазировать на тему школы. Готовые работы мы расположили на выставке, когда за детьми приходили родители, просили подключаться к работе по формированию мотивационной готовности, а именно на данном, начальном этапе, поинтересоваться работами детей, спросить, что они изобразили и почему, нравится ли им такая школа, класс, хотели бы они там учиться.

Данная коррекционно-педагогическая работа позволила обратить внимание на тему «Школа» особенно тех детей, кто по результатам констатирующего эксперимента не проявил активности в процессе

выполнения диагностических заданий, имел недостаточные представления о школе. Работа носила вводный, подготовительный, пропедевтический характер.

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

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

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

Ценность игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности заключается в их отличии от сюжетных и дидактических игр. И в сюжетной, и в дидактической играх присутствуют и проговариваются чёткие правила. При этом дидактические игры часто строже соответствуют им и учебным задачам. Что касается игровых ситуаций мотивационной направленности, то в них правила формулируются непосредственно в процессе проигрывания и не озвучиваются, а принимаются во внутреннем плане. Игровые ситуации мотивационной направленности позволяют проигрывать различные роли, в данном случае роль ученика. Такая работа

направлена на коррекцию и формирование у детей определённого типа поведения, осознанного отношения и эмоционального отклика на игровую ситуацию, отражающую социальные роли школьника.

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

Тогда вместе с детьми проигрывали процесс подготовки. Складывали в портфель всё необходимое. Затем обратили внимание детей на внешний вид, в чём же мы пойдём в школу? В парикмахерской девочки убирали волосы в причёски, отметили, что в школу девочки приходят с косичками, а мальчики причёсанными. Использовалось в процессе проигрывания художественное слово: стихотворение А. Барто «В школу». Затем обсуждали с детьми, почему же сегодня Петя просыпался 10 раз? Так, Марина К. отметила, что «Петя боялся опоздать, потому что в школе ругают», на что мы обсудили с детьми, что, если опоздаешь в школу, можно пропустить что-то интересное. Затем проводилась этическая беседа на тему, зачем же дети приходят в школу. В процессе беседы дошкольники озвучивали такие варианты, как «Чтобы учиться». Тогда мы спросили детей, чему бы они хотели научиться? Иван Д. сказал, что хочет научиться читать, а Марина К. – считать и писать. На данном этапе использовалось художественное слово, а именно прочитывалось и обсуждалось с детьми стихотворение В. Берестова «Как хорошо уметь читать». Так же обсуждались с детьми их любимые книги. Алексей Е. уже читает самостоятельно и называл какие книги он читает, остальные отмечали прочитанное родителями и воспитателями в детском саду. Дети отметили, что хотели бы и сами уметь читать, а учат этому в школе.

Итак, в итоге проигрывания ситуации мотивационной направленности «Первоклассник», а именно подготовки и сборов в школу, были

сформулированы первые представления о данном процессе, выделены основные формы поведения в первые дни в школе.

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

Игровая ситуация мотивационной направленности «Школьная форма» проводилась с использованием разрезных кукол. В рамках непрерывной образовательной деятельности по конструированию детям предлагалось изготовить кукол, изображающих первоклассников. Вместе с детьми нарисовали фигуры мальчиков и девочек, а затем предложили изготовить для

них различные варианты «бумажной одежды». Стоит отметить, что данный вид деятельности очень интересен был именно девочкам, в виду их возрастных и гендерных особенностей. Тем не менее и мальчики так же включались в работу и нашли занятие весьма интересным. Однако Макар Н. отказался заниматься «девчоночными», как он выразился, делами. И вместе с тем, наблюдал с интересом за занятием со стороны. В процессе изготовления вариантов одежды, спрашивали детей, что обязательно, а что нельзя одевать в школу. Антон С. Предлагал портфель, мы совместно с детьми согласились, но фигурки оставаясь без одежды, но с портфелем вызвали смех у детей. Тогда все уже на перебой предлагали различные атрибуты одежды: рубашки, сарафаны, брюки, «белая такая как у Маши и медведь», как выразилась Анфиса Г. о фартучке. Кто-то предлагал и запрещённые в школе предметы одежды: Макар Н. сказал, что наденет любимые джинсы и футболку с «молнией Маквин». Тогда мы спросили, куда он любит так одеваться? Мальчик рассказал, что одевает любимые джинсы и футболку, когда идёт в гости и гулять. Тогда мы продемонстрировали детям предметные картинки с изображением врача, полицейского, военного в офицерской форме и попросили назвать, кто перед ними. Дети легко справились с задачей. Тогда мы спросили детей, а как они догадались, что перед ними именно врач? Дети ответили, что он в халате, а полицейский в форме... и тому подобные ответы. Затем мы вернулись к предложению Макара одевать любимую одежду для прогулок и похода в гости и в школу тоже. Мы спрашивали детей, а как люди догадаются, что пришёл ученик учиться, а не мальчик на прогулку? Все тогда согласились что нужна форма. Мы спросили, а у полицейских у каждого своя форма? Например, у одного зелёная, а у другого синяя? Дети засмеялись и ответили, что одинаковая. Тогда мы рассказали про форму в школе, о том, что каждый класс выбирает общую модель формы. Мы предложили побыть модельерами для наших бумажных кукол и предложить различные варианты школьной формы. Форму рисовали на бумаге, вырезали, одевали кукол, затем куклы дифелировали.

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

Когда закончился «Первый урок», наступила «Переменка». Дети, подражая Маше, персонажу ранее упомянутого мультсериала, стали бегать с криками «перемена», топтать и стучать по столам. Тогда мы с помощью колокольчика изобразили школьный звонок, дети встали за столы. Мы сообщили, что сейчас у нас урок рисования и нам нужны карандаши и листочки, но их дети не приготовили. Спросили их почему? Иван Д. сказал «потому что была перемена». На что мы спросили: «как же нам поступить?», дети ответили, что сейчас приготовятся и пошли искать карандаши, бумагу, делить между собой, толкаться. Когда все вернулись к столам, мы сообщили, что урок закончился. Марина К. возмутилась: «но мы так и не порисовали». Мы ответили детям, что не успели, урок в школе длится определённое время и нам не хватило времени, потому что мы не были к уроку готовы и готовились во время урока. В данной игровой ситуации объясняли детям происхождения термина «перемена», что в школе мы узнаем много нового, как они ранее отмечали: учимся читать, считать, рисовать и так далее и перемена нужна для того, чтобы убрать всё необходимое для урока, который уже прошёл и

приготовить для следующего, то есть переменить деятельность. Отметим, что у тех, кто готовится к уроку заранее так же остаётся время и на игры и отдых.

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

Данная игровая ситуация мотивационной направленности плавно переходила в другие: «Получил двойку», «Получил пятёрку». Договаривались с детьми о том, как поведёт себя ученик, получивший двойку, Марина К. предположила, что он расстроится и начнёт плакать, а Алексей Е. сказал, что разозлится. Данные ситуации были проиграны и показали, что такое поведение не помогает на уроке, а пятёрки получали те, кто отвечает, слушает учителя. Мы рассказали детям, что даже если ты в школе получил плохую отметку, учитель справедлив и позволит тебе её исправить, нельзя злиться на него из-за двойки и обижаться, а нужно попросить исправить и он обязательно даст такую возможность.

На этапе закрепления проводилась с детьми уточняющая беседа, в ходе которой точнее сформулировали проигранные в игровых ситуациях школьные правила. Стоит отметить, что дети, которые на констатирующем этапе эксперимента демонстрировали отсутствие сформированных правил и отношения к роли ученика, на данном этапе называли правила и приводили примеры. Мы тогда сообщили детям, что школа это не только форма, уроки и правила. В школе мы находим новых друзей, весело проводим время вместе.

Была предложена игровая ситуация «Школьный праздник». Предварительно рассказали детям, что таких утренников как в детском саду в школе не проводят, но проводят другие интересные и весёлые праздники. Рассказали детям, что в школе ни только на уроках, но и вне их можно проявить свои таланты, петь, танцевать, играть на инструментах. Мы проигрывали ситуацию в виде праздничного концерта, когда каждый ребёнок выбирал себе роль: ведущего, музыканта, певца... и все вместе готовились к концерту.

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

На третьем этапе формирующего эксперимента мы создавали условия для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей 6-7 лет с задержкой психического развития. В подготовительной к школе группе было организовано пространство для сюжетно-ролевых игр в школу: парты, за которыми сидят игрушки, меловая доска, мелки, указка, глобус. Стоит отметить, что данный уголок во время самостоятельных игр никогда не остаётся пустым. Дети действительно стали интересоваться предстоящей ролью ученика, во время самостоятельных сюжетно-ролевых игр проигрывали различные ситуации, в том числе и те, которые обсуждались в игровых ситуациях, проведённых ранее. При этом стоит отметить, что в игровой форме отражались те основы поведения в школе, которые мы обсуждали с детьми.

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

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

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

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

Непосредственно во время прогулок проводились подвижные игры, направленные на коррекцию и формирование мотивационной готовности дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению. В частности, проводилась игра «Пятёрки», которая напоминала по ходу игру «мышеловка». Дети делились на две группы. Часть детей вставали в круг, брались за руки и поднимали их вверх. Остальные были «пятёрками». Они должны были быстро забегать и быстро выбегать из круга. Остальные

участники проговаривали слова: «Скоро в школу мы пойдём, все пятерки соберем!». На слове «соберём» дети резко опускали руки, стараясь успеть так, чтобы в кругу осталось как можно больше «пятёрок». Данная игра во время прогулок позволяет продолжать проводить коррекционно-педагогическую работу по формированию мотивационной готовности детей к школьному обучению.

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

Для сопровождения коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе, на четвертом этапе формирующего эксперимента, было организовано сопровождение родителей дошкольников в виде консультирования и педагогического просвещения. С этой целью создавался буклет, отражающий теоретическое обоснование и практические рекомендации родителям по формированию мотивационной готовности. Мы провели родительский всеобуч, на котором рассказали о важности подготовки не только к чтению и письму, но и готовности принять новую роль, именно осознать и принять. Были распространены буклеты, а также представлены в родительском уголке. Буклет представлен в приложении В. Стоит отметить, что после окончания всеобуча родители подходили, задавали вопросы, интересовались предложенной темой.

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента было разработано и апробировано содержание поэтапной коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе, а именно: организация совместной деятельности педагога и детей по рисованию

и конструированию на тему «Школа», самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах; отбор и реализация игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности, направленных на «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы; обогащение предметно-пространственной среды игровыми материалами и атрибутами школьной тематики; организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Целью контрольного этапа экспериментальной работы было выявление динамики уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Критерии оценки результата:

- 1 балл (низкий уровень) – дети неохотно занимаются образовательной деятельностью;
- 2 балла (средний уровень) – дети со средним уровнем успешно справляются с учебной деятельностью;

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

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

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

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

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

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

Цель: выявить уровень сформированности у детей представлений о школе.

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

Критерии оценки результата:

– 1 балл (низкий уровень) – наличие положительного отношения к обучению в школе при отсутствии учебной мотивации;

– 2 балла (средний уровень) – ребёнок положительно относится к обучению в школе, но мотивы его больше социальные (связанные с желанием получения новой роли – школьника, чем познавательные);

– 3 балла (высокий уровень) – у ребёнка полностью сформировано положительное отношение к обучению в школе, социальные, познавательные мотивы и личностная значимость перехода к школьному обучению.

Результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 10.

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

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

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

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

Цель: выявить уровень сформированности у детей внутренней позиции школьника.

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

Критерии оценки результата:

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

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

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

Количественные результаты диагностического представлены в таблице 11.

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

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

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

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

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

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

Критерии оценки результата:

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

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

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

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

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

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

Результаты диагностики показали, что у 20% детей высокий уровень, у 40% – средний и у 20% – низкий». Таким образом, у испытуемых наблюдается положительная динамика сформированности отношения к школьному обучению. В частности, Юлия Х. отвечая на вопросы демонстрировала несформированность представлений о школьной форме поведения, а в результате проведённой коррекционно-педагогической работе смогла на контрольном этапе эксперимента их назвать и описать.

Итак, обобщая результаты всех пяти направлений диагностики можно говорить о динамике уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Результаты представлены в таблице 13 и рисунке 2.

Таблица 13 – Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития (контрольный этап)

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

Исходя из полученных данных на контрольном этапе экспериментальной работы, мотивационная готовность к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне у 10% детей, на среднем уровне у 80% и на низком уровне у 10%, что указывает на следующую динамику, полученную в ходе констатирующего эксперимента:

– количество детей 6-7 лет с задержкой психического развития с низким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению уменьшилось на 30%;

– количество детей 6-7 лет с задержкой психического развития со средним уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению увеличилось на 30%.

К сожалению, количество детей 6-7 лет с задержкой психического развития с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению не изменилось.

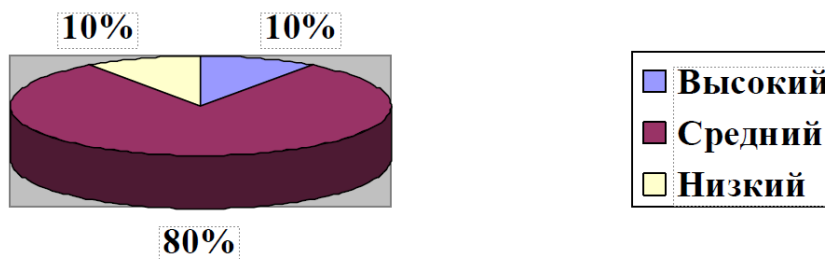


Рисунок 2 – Уровень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития (на контрольном этапе эксперимента)

Для наглядного представления динамики показателей на констатирующем и контрольном этапах предлагается рассмотреть сравнительную диаграмму на Рисунке 3.

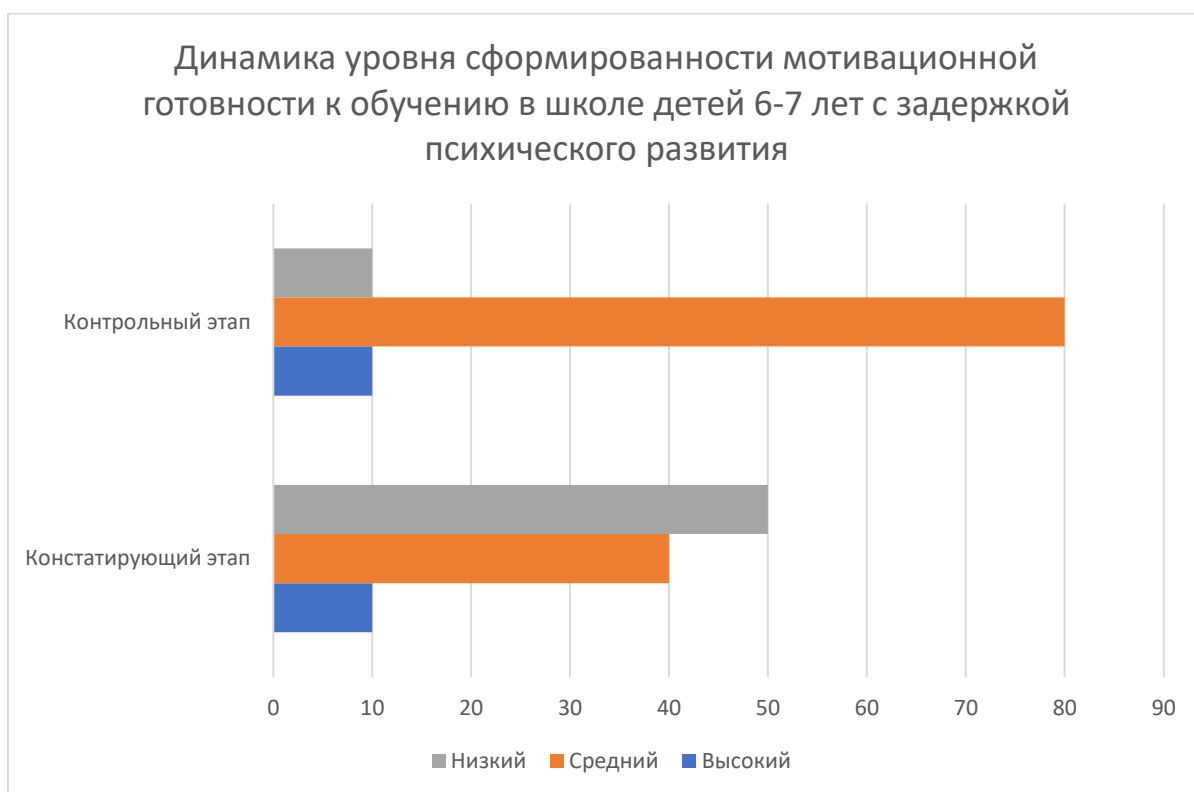


Рисунок 3 – Динамика уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Таким образом, дети 6-7 лет с задержкой психического развития хотят ходить в школу, при этом руководствуются ни только социальными, внешними мотивами, а и осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе эксперимента так же повысился.

Положительная динамика показателей уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития свидетельствует о том, что предложенное в рамках исследования содержание коррекционно-педагогической работы оказалось достаточно действенным.

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

Выводы по второй главе

Проведенное во второй главе эмпирическое исследование, включающее констатирующий, формирующий и контрольный этапы, было направлено на изучение, целенаправленное развитие и оценку динамики мотивационной готовности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. На основании полученных результатов можно сформулировать следующие выводы:

1. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили теоретические положения о значительной несформированности мотивационной готовности к школе у детей с ЗПР. Использованный комплекс диагностических методик (таких как методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежновой), «Внутренняя позиция школьника» (С.Г. Якобсон), «Рисунок школы», метод наблюдения за деятельностью и др.) выявил характерные особенности:

1) Преобладание внешних (игровых, позиционных) мотивов над внутренними (познавательными, социальными).

2) Недостаточное понимание и принятие социальной роли ученика, что отражается в слабой сформированности внутренней позиции школьника.

3) Слабая выраженность познавательного интереса, низкая учебная активность, ориентация на формальные атрибуты школы.

4) Выявленные уровни (преимущественно низкий и средний) объективно показали необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы для создания базиса успешного школьного обучения.

2. Разработанная и реализованная программа коррекционно-педагогической работы, основанная на теоретических принципах, доказала свою эффективность. Содержание и организация работы были построены с учетом выявленных на констатирующем этапе дефицитов и базировались на ключевых принципах:

1) Постепенное усложнение заданий и переход от игровой к учебно-игровой деятельности.

2) Комплексное воздействие на все компоненты мотивационной готовности (социальный, познавательный, волевой) через интеграцию в различные виды детской деятельности (сюжетно-ролевые и дидактические игры, познавательно-исследовательские проекты, чтение и обсуждение, продуктивная деятельность).

3) Системное использование методов стимулирования: создание ситуаций успеха, положительное эмоциональное подкрепление, опора на положительный образ школы и учителя.

4) Включение родителей в процесс через консультирование и совместные мероприятия, что позволило закрепить формируемые мотивы в семейной среде.

3. Результаты контрольного этапа, проведенного после формирующей работы, зафиксировали статистически значимую положительную динамику в уровне мотивационной готовности детей с ЗПР. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного срезов показал:

1) Снижение количества детей с низким уровнем мотивационной готовности и увеличение числа детей со средним и высоким уровнями.

2) Качественные изменения в структуре мотивации: у детей отмечается усиление познавательных интересов, более четкое понимание целей обучения, сформированное положительное отношение к школе как к месту учебы, а не только игры.

3) Повышение активности, самостоятельности и эмоциональной вовлеченности детей в ситуации, моделирующие учебную деятельность.

4) Стабильность достигнутых результатов, что свидетельствует не о ситуативных изменениях, а о системных сдвигах в личностной и мотивационной сфере.

Итоговый обобщающий вывод по второй главе: Экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленная,

системная и дифференцированная коррекционно-педагогическая работа, построенная с учетом специфики развития детей с ЗПР и интегрирующая усилия педагога и родителей, является эффективным средством формирования мотивационной готовности к школе. Полученная положительная динамика доказывает, что даже в условиях задержанного развития возможно сформировать необходимую мотивационную основу для успешного начала систематического обучения, тем самым создавая важнейшее условие для профилактики школьной дезадаптации в дальнейшем. Результаты формирующего эксперимента могут быть положены в основу практических рекомендаций для педагогов-дефектологов, воспитателей и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема организации коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития достаточно актуальна в последние годы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, от детского сада требуется осуществление преемственности в системе детский сад – школа. Многими родителями, а также педагогами на практике данная задача трактуется как обязательная подготовка к чтению, письму, счёту и при этом не уделяется достойного внимания проблеме мотивационной готовности ребёнка 6-7 лет с задержкой психического развития. Всё это приводит к тому, что дети с нормальным психическим развитием, приходя в школу продолжают вести себя как дошкольники, трудно проходят адаптационный период, в связи с чем упускаются возможности для развития личности. Что касается детей 6-7 лет с задержкой психического развития, то проблема формирования и коррекции мотивационной готовности стоит более остро. Дело в том, что дети с данными нарушениями отстают от нормы и к моменту поступления в школу испытывают трудности в принятии новых форм поведения ученика, авторитета учителя, осознании истинных мотивов, мотивов учения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены показатели сформированности мотивационной готовности детей 6-7 лет с задержкой психического развития к обучению в школе. В соответствии с данными показателями были подобраны диагностические задания, а именно: «Лесенка побуждений» Л.И. Божович, И.К. Марковой, «Оценка сформированности школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Беседа о школе» Т.А. Нежновой, «Внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной, «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению» Т.А. Нежновой.

В результате проведенного констатирующего эксперимента, исходя из полученных данных, мотивационная готовность к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития сформирована на высоком уровне

у 10% детей, на среднем – у 60% и на низком – у 40%. Были выявлены у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, в частности, недостатки, выражающиеся в низком уровне осознанности и принятия новой позиции ученика, преобладанием внешних, социальных мотивов.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Рабочая гипотеза строилась на предположении о том, что процесс формирования мотивационной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с задержкой психического развития будет возможным, если коррекционно-педагогическая работа будет включать в себя следующее:

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

- «погружение» детей в игровой форме в роль ученика школы на основе игровых обучающих ситуаций мотивационной направленности; – обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы игровыми материалами и атрибутами школьной тематики для организации самостоятельной игровой деятельности детей и совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах;

- организацию сопровождения родителей по вопросам формирования у детей мотивационной готовности к обучению в школе.

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

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

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

На третьем этапе формирующего эксперимента мы создавали условия для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Помимо атрибутов для самостоятельных сюжетно-ролевых игр в предметном пространстве дошкольника, нами были отобраны и предложены в процессе совместной деятельности педагога с детьми в режимных моментах дидактические и подвижные игры

Для сопровождения коррекционно-педагогической работы по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития мотивационной готовности к обучению в школе, на четвертом этапе формирующего эксперимента, было организовано сопровождение родителей дошкольников в виде консультирования и педагогического просвещения.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет с задержкой психического развития:

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

К сожалению, количество детей 6-7 лет с задержкой психического развития с высоким уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению не изменилось.

Таким образом, дети 6-7 лет с задержкой психического развития хотят ходить в школу, при этом руководствуются ни только социальными, внешними мотивами, а и осознанным отношением к школьной форме поведения. Мотивы учения, познавательный интерес в ходе эксперимента так же повысился.

Положительная динамика показателей уровня сформированности мотивационной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с задержкой психического развития свидетельствует о том, что предложенное в рамках исследования содержание коррекционно-педагогической работы оказалось достаточно действенным.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. – М.: Просвещение, 2018.
2. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология [Текст]: схемы и таблицы / Б.Б. Айсмонтас. – Москва : Владос-Пресс, 2016. – 207 с.
3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Лоботова, С. Т. Шанина и др.; Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
4. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. Новгород, 2003. 238с.
5. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2016.– 164с.
6. Ахмадуллин, Ш. Т. Фитнес для мозга. Блокнот-тренажер для детей 6-7 лет [Текст] / Ш. Т. Ахмадуллин. – М.: Филипок и К, 2021. – 131 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : 2009. 398 с.
8. Божович, Л. И. Избранные психологические труды // Психология формирования личности. М. : Педагогика, 2004. 533 с.
9. Борисова, О. И. Исследование мотивационной сферы детей [Текст] // Педагогика. – 1992. – 363 с.
10. Бучкова А. Пора в школу! Современная психологическая подготовка к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 2017. № 4. С. 58–65.
11. . Васильева Н. В. Понятие о психологической готовности к обучению в школе // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 73–77.
12. Воспитание и обучение во вспомогательной школе [Текст] / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

13. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл; Эксмо, 2003. 347 с.
14. Головкин Е. А. Изучение мотивационной готовности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к обучению в школе // Наука, техника и образование. - 2015. № 12 (18). С. 175–178.
15. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва: Академия, 2018.– 395с.
16. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы [Текст] /Н.Г. Гочошвили // Вестник науки и образования. – 2019. – №12-1 (66).
17. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к обучению в школе. 3-е изд. М. : Академический Проект, 2000. 184 с.
18. Давыдов В. В., Маркова А. К., Шумилин Е. А. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов: межвузовский сб. науч. тр. М. : Московский областной педагогический институт имени Н. К. Крупской, 1980. 128 с.
19. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Г. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984.
20. Доскин В.А., Голубева Л.Г. Здоровье ребенка и его готовность к обучению в школе. М. : Просвещение, 2016. 239 с.
21. Загвоздкин В. Готовность к обучению в школе: Методическое пособие для родителей. М. : Дементра, 2016. 851 с.
22. Занюк, К. Психология мотивации [Текст] / К. Занюк. – Киев : Ника–Центр, 2018. – 247 с.
23. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.:НПО"Образование",1995. – 400 с.

24. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1 – С.49-56.
25. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2010. 448 с.
26. Кондратьева, М.В. Мотивация достижения и успеха в структуре личности в современной психологии [Текст] / М.В. Кондратьева. – Москва : АСТ, 2018. – 294 с.
27. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 144 с.
28. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Под ред. Кумарина Г.Ф. – М.: Изд. Центр «Академия», 2009.– 462 с.
29. Кулагина, Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва : Перспектива, 2019. – 206 с.
30. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст]: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 464 с.
31. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 386 с.
32. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский.– М.: Медицина, 2011.– 452с.
33. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : сборник / Под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2009. 422 с.
34. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464с.

35. Маркова А. К. [и др.]. Формирование мотивации учения : Книга для учителя. М., 1983. 209 с.
36. Мешков, Н.И. Проблема мотивации в психологической науке [Текст] / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – № 4 (20). – С. 50-54.
37. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 2022. – № 6. – С.13-24.
38. Мотивация учения: основы организации образовательной организацией психолого-педагогического просвещения родителей [Текст] : учебно-методическое пособие / Б.Б. Раимбаев, Ю.Г. Маковецкая, под ред. А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 56 с.
39. Немов, Р.С. Психология [Текст] : В 3 т. – Т. 1. / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 606 с.
40. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Текст] / Т.Г. Неретина. – Москва : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2018. – 486с.
41. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе. М. : Владос, 2001. 256 с.
42. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студентов ВУЗов / под ред. Б.П. Пузанова.– Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 320 с.
43. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», 1996. – 135 с.
44. Основы психологии [Текст] : Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 426 с.
45. Основы специальной психологии [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 480 с.
46. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 12–19.

47. Поляков, Ю.Ф. Исследование нарушений психических (познавательных) процессов [Текст] / Ю.Ф. Поляков. – М.: Педагогика, 2017. – 276 с.
48. Пинский, Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития уч-ся вспомог. школы. – М. :Педагогика, 1985. –128 с.
49. Психология [Текст] : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 447 с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие. СПб. : Питер, 2007. 713 с. (Мастера психологии).
51. Сергеева Л. В. Мотивационная готовность к обучению в школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 1. С. 28–30.
52. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.И. Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия». 2018. – 192с.
53. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности [Текст] / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 2021. – № 6. – С. 59-74.
54. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Нижний Новгород : НГПУ, 2016. – Текст : непосредственный.
55. Формирование учебной деятельности у детей с ЗПР / сост. Н.А. Цыпина. – Москва : НЦ ЭНАС, 2019. – Текст : непосредственный.
56. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2016. – 519 с.
57. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2015. – 349 с.
58. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва : АCADEMIA, 2019. – 360 с.

59. Эльконин Д. Б. Букварь; Букварь. 1 класс. Учебник. В 2-х частях. Часть 1. М. : Просвещение/Бином. 2020. 112 с.

60. Эльконин Д. Б. Букварь; Букварь. 1 класс. Учебник. В 2-х частях. Часть 2. М. : Просвещение/Бином. 2020. 104 с.

61. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук.– Минск : «Современное слово», 2018. – 531с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Список детей, участвующих в эксперименте

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

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты, полученные на констатирующем этапе

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

Информационный буклет для родителей

<p>Что такое мотивация?</p> <p>В педагогическом словаре понятие «мотивация» трактуется как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание и направление деятельности. Под учебной мотивацией в словаре педагогической психологии понимается разновидность мотивации, относящаяся к мотивам и целям, позволяющим осуществлять учебную деятельность</p>	<p>Что такое «кризис 7 лет»?</p> <p>«Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом. К этому времени происходят резкие изменения на физиологическом уровне: быстрый рост, ломка координации движений, появление первых постоянных зубов. Однако главные перемены происходят в поведении ребёнка. Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривлянье, демонстративные формы поведения. Ребёнок становится трудновоспитуемым, перестаёт следовать привычным нормам поведения».</p>	<p>Как повысить уровень мотивации?</p> <p>Для того чтобы повысить мотивацию к школьному обучению, создавайте ситуацию успеха для ребёнка: чаще хвалите, интересуйтесь его эмоциями и переживаниями, проводите беседы о школе, играйте в школу.</p>
--	---	--

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты, полученные на контрольном этапе

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