



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 готовности к обучению в школе детей с задержкой
психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:
79,44% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Макеева Анастасия Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Корнеева Наталья Юрьевна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Проблема готовности детей к школьному обучению	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению	25
1.3. Организация коррекционно-развивающего воспитания и психолого- педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития	39
Выводы по 1 главе	54
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	
2.1. Диагностика и оценка готовности к школе детей с задержкой психического развития	57
2.2. Содержание и специфика коррекционно-педагогической программы по формированию готовности детей с задержкой психического развития к школе	72
2.3. Определение эффективности коррекционно-педагогической программы по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития	76
Выводы по 2 главе	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	91
ПРИЛОЖЕНИЯ	97

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день в связи с переходом школ на работу по новым образовательным стандартам и снижения возраста начала обучения до шести лет привело к тому, что современная школьная программа требует от ученика концентрации всех психических процессов, и не просто готовность дошкольника к обучению, а к первому классу ребенок должен иметь определенные навыки письма, чтения, счета у ребенка. И родители, интересуясь только развитием этих самых навыков, чаще всего не придают большого значения социальной и психологической готовности к школе. Поэтому многие современные дети, поступавшие в школу, оказались к ней психологически не готовы. Проблема готовности детей к школе имеет социальную значимость: от ее решения в семье и в дошкольном учреждении зависит успешное обучение в общеобразовательной школе.

Это противоречие между требованиями школы и уровнем подготовленности детей старшего дошкольного возраста вновь остро подняли проблему изучения требований к подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе. Неготовность к школьному обучению влечет за собой трудности школьной адаптации и установлении полноценных контактов как со сверстниками, так и со взрослыми, вызывая отрицательные эмоциональные переживания, что в итоге приводит к снижению школьной успеваемости. Своевременное предупреждение и преодоление этих трудностей обуславливает необходимость более глубокого изучения психологической готовности ребенка к школе.

Дошкольное детство - это тот возраст, в котором наиболее интенсивнее формируются познавательная активность и деятельность, а также личность в целом. Если на данном возрастном этапе ребенок не получит должного развития интеллектуального и эмоционального

потенциала, то в дальнейшем ему не удастся реализовать его в полной мере, что и приводит к школьной дезадаптации. Особенно это касается дошкольников с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) - одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Задержка психического развития – это особый тип развития психики ребенка, характеризующийся незрелостью либо психики в целом, либо ее отдельных психических и психомоторных функций, формирующийся под влиянием генетических, наследственных, психологических и социально-средовых факторов. Основные психические новообразования детей с задержкой психического развития формируются с запаздыванием и имеют качественную характерность и индивидуальность. Возраст старшего дошкольного возраста детей с задержкой психического развития характеризуется недостаточностью общего запаса знаний, ограниченностью представлений, незрелостью мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладанием игровых интересов, быстрой пресыщаемостью в интеллектуальной деятельности. И часто обнаруживается при поступлении в школу.

Своевременное предупреждение и преодоление этих трудностей обуславливает необходимость диагностики детей с задержкой психического развития с целью более глубокого изучения психологической готовности таких детей к школе и целенаправленного формирования готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом **актуальность** выбранной темы связана с тем, что сегодня со всей остротой встает проблема ранней коррекции задержки психического развития и своевременного формирования психологической готовности к школе детей с задержкой психического развития. Ведь без квалифицированной педагогической помощи таким детям трудно достигнуть школьной зрелости не только к 6 годам, но и к 7 годам.

Проблеме - готовность ребенка к школьному обучению, как один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства, посвящено множество исследований и монографий как в педагогике, так и в психологии: А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Г.М. Гуткина, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, И.В. Дубровина, К.Н. Поливанова, Л.А. Венгер, Л.И. Божович, Н.Н. Поддъяков. К.Д. Ушинский первый отметил, что успешность обучения зависит от развития психических функций. Л.С. Выготский утверждал, что успешность школьного обучения определяется организацией учебного процесса. Концепцию готовности к школе через комплекс качеств, которые образуют умение учиться, разработали А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьевым, В.С. Мухиной, А.А. Люблинской. Проблему психологической готовности к школе детей с задержкой психического развития рассматривается в работах С.Г. Шевченко. в современных исследованиях достаточно много работ посвящено разработке коррекционных программ психологической готовности к школе для дошкольников и младших школьников с развитием соответствующем возрасту и формирующие интеллектуальную готовность. А вот разработка психолого-педагогической коррекционной деятельности по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития в социальном и практическом аспектах не встречались нам.

Это и обусловило выбор темы выпускной квалификационной работы «Формирование готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития».

Цель исследования: выявить особенности формирования готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития и экспериментально проверить эффективность коррекционно-развивающей работы по подготовке к школе детей данной категории.

Объект исследования: готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе.

Предмет исследования: коррекционно-развивающая работа по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: процесс формирования готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития будет эффективным, если:

– выявлены специфические особенности психофизического развития старших дошкольников с задержкой психического развития;

– разработана и реализована педагогическая программа по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, включающая диагностическую и коррекционно-развивающую программы занятий с дошкольниками, которая проходит в позитивной, предметно-развивающей среде, обогащающей детское развитие.

Для реализации цели, объекта, предмета и гипотезы нами были поставлены следующие **задачи** исследования:

1. На основе рассмотрения психолого-педагогической литературы раскрыть сущность проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста;
2. Обобщить основные показатели готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста и особенности их развития у детей с задержкой психического развития;
3. Рассмотреть основы организации коррекционно-развивающего воспитания и психолого-педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития;
4. Провести диагностику готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития;
5. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу занятий по формированию школьной готовности детей с задержкой психического развития;

- б. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования эффективности коррекционно-развивающей программы по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

Теоретико-методологической основой исследования являются: учения Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта, о зонах актуального и ближайшего развития; концепция комплексного и целостного подхода к изучению аномального ребенка (А.Р. Лурия, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Н.Ю. Борякова, П.Я. Гальперин); психологические подходы Л.И. Божович, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Д.Б. Элькониной и Я. Йирасека к изучению проблемы готовности детей 6-7 лет к школьному обучению; основные направления и методы психологической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития и их психологические особенности развития, описанные И.И. Мамайчуком; фундаментальные положения И.Ю. Кулагина и В.Н. Коллюцкий по методикам диагностики личностной и интеллектуальной готовности детей к школе и особенностям психологической готовности детей шестилетних и семилетних в целом; а также исследования А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов о важных факторах в подготовке детей к школе.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы** исследования:

1) теоретические: логико-исторический, системный и сравнительный анализ психолого-педагогической литературы, монографических материалов научных исследований; изучение и обобщение педагогического опыта, педагогической и медицинской документации, моделирование;

2) эмпирические: косвенное и прямое наблюдение; беседы с родителями и воспитателями; констатирующий и формирующий эксперименты; психолого-педагогическая диагностика: методика

определения готовности к школе; математическая обработка результатов исследования.

Этапы и опытно-экспериментальная база исследования: эксперимент проводился с 2020 по 2021 год на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области.

Исследование осуществлялось в три этапа. На первом этапе (2020 г.) изучалась и анализировалась психолого-педагогическая, методическая и медицинская литература по проблеме исследования, осуществлялось обоснование теоретической схемы формирования готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

На втором этапе (2020-2021 гг.) разрабатывалось содержание и методики проведения эксперимента. На основании разработанной диагностической и коррекционно-развивающей программы были проведены фронтальные и индивидуальные занятия по формированию психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению и проводилась окончательная диагностика показателей психологической готовности детей.

На третьем этапе (сентябрь - декабрь 2021 г.) проводились анализ и обработка результатов эксперимента, позволяющий выявить степень эффективности разработанной нами психолого-педагогической программы. Проверялись основные выводы, положения, условия и средства обучения.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что в нем на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы поставлена и решена на научно-теоретическом уровне проблема подготовки детей с задержкой психического развития к школе; предложена и экспериментально подтверждена эффективность научно обоснованной схемы формирования психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению;

предложен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровни готовности к школьному обучению, определены их интегральные качественные критериальные показатели; разработана комплексная программа коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающая высокое качество психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению; выявлена и экспериментально исследована совокупность психолого-педагогических условий реализации педагогической системы.

Практическая значимость исследования заключается в адаптации предложенной программы формирования готовности детей с задержкой психического развития к школе к реальной действительности образовательных учреждений; в применимости методик эксперимента в практике работы дошкольных образовательных учреждений. Материалы исследования могут использоваться при создании курсов в практике профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования. Разработанные теоретические положения, авторская педагогическая система, диагностическая, коррекционно-развивающая программы и спецкурс помогут организаторам развивающего учебного процесса в образовательных учреждениях в эффективном решении задач формирования готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

Достоверность и научная обоснованность теоретических выводов и результатов исследования обеспечивается научно обоснованной логикой исследования проблемы; выбором методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, практическим подтверждением основных теоретических положений в экспериментальной работе.

Структура работы: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Объём работы составляет 96 страницы. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема готовности детей к школьному обучению в психологии и педагогике

Проблема формирования готовности ребенка к школьному обучению была и остается актуальной во все времена, так как специфика работы школы с каждым разом изменяется. В современных условиях в школе произошли серьезные преобразования: понижен возраст детей, поступающих в школу, интенсификация обучения, появление инклюзивных классов в общеобразовательных школах и введение новых образовательных стандартов и программ. Все это обусловили предъявление высоких требований к будущим первоклассникам и поиск новых более эффективных психолого-педагогических подходов к процессу подготовки детей к школе.

В этом контексте проблема готовности дошкольников к обучению в школе получает особое значение. Впервые этот вопрос подняли А. В. Запорожцев и Д. Б. Эльконин, изучая вопрос безболезненного перехода дошкольника к школьному обучению опирались на максимальное использование возможностей этого периода и боролись за сохранение детям детства. В дальнейшем в отечественной литературе появилось немало работ специалистов из разных областей знаний, поэтому существуют и могут быть выделены различные подходы к данной проблеме.

Приверженцы педагогического подхода считают наиболее важным фактором готовности сформированность у детей дошкольного возраста определенных, необходимых к школьному обучению навыков и умений.

Такой подход отбора детей, готовых к школе решается на основе констатации уровня усвоения конкретных учебных навыков. Педагогический подход оставляет неразрешенными спектр вопросов, связанных с актуальным и потенциальным психическим развитием детей. Возможное отклонение в развитии не обозначает зону ближайшего развития дошкольников.

Сторонники второго подхода, психологического, считают основополагающим фактором готовности к систематическому обучению в школе сформированность психических функций ребенка. Но этот подход нельзя назвать универсальным и однородным. Разные авторы делают акцент в качестве ведущего компонента на разнообразные факторы и характеристики психической сферы дошкольника. В этом определяются различия психологических подходов к решению проблемы готовности к школе. Основные направления этого подхода можно ознакомиться в табл. 1.

Таблица 1 - Характеристики готовности к школе

Автор	Ведущий фактор и характеристика психической сферы дошкольника
Л. С. Выготский	Психологическая готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения, когда соответствующие психологические функции, которые лежат в основе учебной деятельности, только начинают основной цикл своего развития, а не когда оказываются уже зрелыми и заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов - умению обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.
А. Н. Леонтьев	Одним из компонентов «психологической готовности» указал ведущее место на развитие у детей способности управлять собственным поведением.
Л. И. Божович	Готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития познавательных интересов и готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности, уровня развития мыслительной деятельности и социальной внутренней позиции школьника. наиболее важным ее компонентом является мотивационный, включающий социальные и познавательные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы.
А. И. Запорожец	Необходимо учитывать, что дошкольный возраст является переходным, кризисным. Готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств

	детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий.
Д. Б. Эльконин	Готовность к школе не исключает оценку новообразований прошедшего возрастного периода, но и включает начальные формы деятельности следующего периода, а также уровень развития симптомов, характеризующие кризис семи лет. В качестве основных компонентов готовности к школе выделяет сформированность игровой деятельности и предпосылок овладения учебной деятельностью, а именно превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения.
Н. И. Гуткина	Подчеркивает определяющую роль мотивации в готовности детей к школьному обучению и произвольности поведения (центральное новообразование в психике ребенка), которые определяет успешность обучения
А. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова	К основным сторонам готовности к школе приписывает факторы личностной зрелости, проявляющиеся в трех системах отношений: отношение ребенка к взрослому, его произвольность, от сверстнику и к самому себе, то есть уровень самосознания. По оценкам Е.Е. Кравцовой, проблема психологической готовности к школе связывает с проблема ой смены ведущих типов деятельности - перехода от сюжетно-ролевых игр к учебной деятельности.
А. Л. Венгер	В основе готовности к школьному обучению лежат полноценные мотивы учения, адекватная самооценка.
А. Анастаси и К.М. Гайдара	Описывают школьную зрелость как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими характеристиками усвоения школьной программы, которые необходимы для оптимального уровня развития».
И.А. Шварцман	Школьная зрелость - это такой уровень развития ребенка, который обеспечивает ему, возможность включиться в процесс обучения в школе. При этом он выделяет следующие компоненты готовности: умственный, социальный и эмоциональный.
И.О. Косьяченко	В готовности к школе выделяет три компонента: педагогический (знания, умения, навыки), психологический (совокупность особенностей развития и формирования психических функций) и физиологический (физическое созревание организма, его устойчивость к нагрузкам, новому режиму).
В.С. Мухина	Готовность к школе - системное образование, которое включает психологическую готовность, которая обеспечивает успешность включения ребенка в процесс обучения в школе: познавательная, аналитико-синтетическая деятельность, мотивация, волевая регуляция действий) и собственно предметно-специфическую (умения считать, читать и писать).
Г.А. Урунтаева	Разделяет готовность к школе на интеллектуальную, личностную, коммуникативную и психологическую. Личностная готовность к школе в первую очередь предполагает развитие мотивационной сферы дошкольника, наличие познавательных мотивов, внутренней позиции школьника и волевой регуляции деятельности: подчинение правилам школьной жизни, выполнение инструкции взрослого, волевые качества.

Как мы можем убедиться Д.Б. Эльконин [24], Е.Е. Кравцова [10], Л.А. Венгер трактуют готовность к школьному обучению как необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка, который позволяет ему эффективно пройти период адаптации к школьным условиям и требованиям и освоить школьную учебную программу в условиях обучения в коллективе сверстников. Готовность к школьному обучению – это комплексное понятие, включающее в себя ряд характеристик. Важнейшей стороной готовности к школьному обучению выступает, по мнению ряда ученых, уровень всестороннего развития ребенка, умение принимать систему требований, предъявляемых школой и учителем. Наряду с понятием готовность к школьному обучению используют такую категорию как «школьная зрелость».

Если ребенок соответствует всем требованиям образовательного учреждения, то он считается психологически готов к школе. От уровня сформированности психологической готовности зависит успешность учебной деятельности. В таблице 2 представлены характеристики сформированности и не сформированности психологической готовности.

Таблица 2 - Характеристики успешной и неуспешной школьной деятельности

Необходимый уровень сформированности психологической готовности	Психологическая готовность не сформирована
<ul style="list-style-type: none"> • полноценное развитие всех сферах деятельности; • отношение каждого дошкольника к процессу обучения; • отношение учителей и одноклассников к ребенку; • оценка родителями его способностей, • успешность учебной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> о снижение или полная потеря уверенности в свои возможности и способности; о заниженная самооценка; о нарушение взаимопониманий с родителями и контактов с педагогами; о негативные отношения к учебной деятельности или полный отказ ходить в школу.

Психологическая готовность к школе, школьная зрелость, готовность к школе – вот словосочетания, которые слышат родители будущих первоклассников. Это означает функциональное созревание психики ребенка [32, с. 237] и в связи с особенностями общего психического и

психофизического развития ребенка характером его социального окружения, особенностями воспитания и т.д. она индивидуальна для каждого ребенка. Вот почему дети – одногодки могут находиться психологически в разных возрастных группах и иметь разный уровень готовности к школьному обучению. Также многие ученые говорят о необходимости учитывать кризис 7 лет, так как этим кризисом открывается школьный возраст (Л.С. Выготский).

В период кризиса 7 лет происходит существенное изменение всего психологического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением. Ребенок остается по сути дошкольником, если не пройдет кризис 6-7 лет, а если преодолевает этот кризис со всеми его приобретениями и потерями, то можно сказать что он готов вступить в новый возрастной этап. Это во многом и составляет суть проблемы психологической готовности детей к школе.

Переход к обучению с 6 лет существенно повысил актуальность данной проблемы, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку 6-ти летние дети отличаются высокой неравномерностью психического и психофизического развития. Относительное выравнивание происходит примерно к 7 годам. [8, с. 235]

Не смотря на существующие различия взглядов на определение готовности к обучению, большинство ученых признают факт того, что эффективным будет обучение только тогда, когда первоклассник будет обладать достаточными и необходимыми для школьного обучения качествами.

Исследования Л.А. Венгера, Ф.А. Сохина и других выделяют два блока готовности: специальный и общий. Авторы к общему блоку отнесли физическую готовность, умственную, личностную, нравственную, волевую, эмоциональную и интеллектуальную, которая создает ту самую основу необходимую для активного вхождения ребенка в новые условия, к специальной отнесли - подготовку к усвоению предметов курса начальной

школы, которая обеспечивается приобретенными детьми первоначальными навыками чтения, счета и письма и овладением элементами учебной деятельности (осознанием и обобщением способов решения, выделением задач общего контекста деятельности, планирования и контроля, овладением общим темпом и ритмом работы), и общим развитием. Общая и специальная готовность к школе взаимообусловлены и тесно взаимосвязаны между собой. Для их формирования имеет значение как специальные области знаний (математика, письмо и чтение), так и специфические детские виды деятельности.

Проблема психологической готовности к школе в последнее время рассматривается в рамках изучения следующих направлений:

- формирование у детей дошкольного возраста определённых умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- происхождения компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования;
- психических новообразований и изменений в психике ребенка;
- умений ребёнка сознательно подчинять свои действия заданному при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого. [1, с 48].

В отечественной психолого-педагогической литературе традиционно выделяют несколько видов психологической готовности. Так, например, Л.И. Божович, психологическую зрелость характеризует двумя аспектами: интеллектуальной и личностной готовностью к школе. Многие психологи выделяют три слагаемых успеха школьной зрелости:

- интеллектуальная зрелость отражает формирование и созревание структур головного мозга: дифференцированное восприятие, произвольное внимание, аналитическое мышление, сенсомоторная координация, логическое запоминание;

- эмоциональная зрелость характеризуется уменьшением у детей импульсивных действий в поведении, умением заставить себя выполнять не очень интересное и привлекательное задание и возможность длительно их выполнять;

- социальная зрелость характеризуется потребностями дошкольников в общении с ровесниками и умениями подчиняться законам и правилам детского коллектива» [28, с.258].

При изучении теоретических подходов к рассмотрению структуры готовности к школьному обучению, мы выделили следующие ее компоненты, каждый из которых имеет свой удельный вес, как в успешности учебной деятельности ребенка, так и в благополучной его адаптации к новым - школьным условиям: интеллектуальная, личностная, волевая, нравственная, эмоциональная и речевая или коммуникативная.

Рассмотрим все эти сферы более подробно.

1. Личностная готовность к школьному обучению включает в себя:

- Готовность ребенка к принятию новой «социальной позиции» школьника, имеющий свой круг обязанностей и прав и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли.

- Соответствующий уровень развития мотивационной сферы, наличие в поведении общественных и моральных мотивов, например, таких как чувство долга (Д.Б Эльконин [36], Л.И. Божович).

- Произвольность поведения - способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью, понимать условность учебных ситуаций; принимать взрослого в новом контексте – в качестве учителя; соподчинение мотивов, сформированность элементов волевого поведения и волевых качеств.

- Начало формирования самосознания (обобщение и осознание своих переживаний) и устойчивой самооценки, которые предполагают адекватное отношение ребенка к своему поведению, способностям и результатам работы.

В данном контексте готовность ребенка к школьному обучению предполагает наличие у него социальных мотивов: связанный с потребностью в общении, желания учиться, занимать определенную позицию в обществе людей, которая открывает ему доступ в мир взрослых, новый социальный статус, а также наличие познавательной потребности, связанную непосредственно с учебной деятельностью, потребностью активного познания окружающий мир [32, с. 65], которую он уже не может удовлетворять в существующих условиях. отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность («Хочу в школу»). Личностная готовность - это и определенный уровень мотивационной сферы. Именно сплав этих потребностей с подвигает на новое отношение к окружающей среде, определяемого как «внутренняя позиция школьника».

Положительная направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, то есть принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Личностная готовность к школе включает не только особое отношение ребенка с учителем и взрослыми, но и специфические отношения с другими детьми (появлением кооперативно-соревновательного типа общения в совместно-распределенной деятельности, позволяющие им понимать и учитывать действия и позиции партнеров), а также определенное отношение ребенка к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. К концу старшего дошкольного возраста завышенная самооценка у ребенка начинает сменяться более адекватной и объективной. Это один из важней

показателей готовности к обучению школьного типа и новому образу жизни.

Многие психологи справедливо утверждают, что если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии интеллектуальной готовности к школе учиться ему трудно (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович). Успехи таких детей, как правило, носят крайне неустойчивый характер. Однако особое опасение вызывают те дошкольники, которые не хотят идти в школу [55, с.109].

2. Интеллектуальная готовность к школьному обучению включает в себя:

- Наличие у ребенка кругозора, запаса элементарных понятий, конкретных знаний и навыков, начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности для достижения определенного результата.

- Развитие познавательных интересов (интерес к новым знаниям и заинтересованность в самом процессе познания за счет приложения дополнительных усилий), интереса к их получению и познавательной деятельности за счет дополнительных усилий.

- Созреванием аналитических психологических процессов и сформированностью их произвольности, в особенности внимания.

- Овладением навыками мыслительной деятельности основными логическими операциями.

- Развитие произвольного поведения - поведение, осуществляющееся с образцом и контролируемое путем сопоставления с этим эталоном, и осознанность. Эти качественно новые образования делают возможным планирование и контроль, осознание и обобщение способов решения самых разных задач, что является важнейшими предпосылками учебной деятельности.

Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает: сформированность сенсорных эталонов и концентрации внимания; в мышлении - умение постигать основные признаки и связи между явлениями, способность воспроизвести образец, высокий уровень развития наглядно-образного, образно-схематического и аналитического мышления, выражающееся в способности к постижению основных связей между явлениями, воображения, творчества, основ словесно - логического мышления, а также овладение средствами познавательной деятельности (умением классифицировать, обобщать, схематизировать, моделировать); в дифференцированном восприятии - умение планомерно обследовать предметы и явления и выделять их разнообразные свойства; значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания (ребенок начинает использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала -логическое запоминание); рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии); овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов.

2. Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению включает в себя:

- произвольность поведения, которая выражает себя в умении ребенка подчинять действия заданному образцу и действовать в соответствии с сознательно поставленной целью;

- формирование таких составляющих волевого действия, как постановка цели, принятие решения, выстраивание плана действия, его реализация и конечная оценка результатов, не поддаваясь отвлекающему влиянию окружающей среды (умение подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия);

- начало развития таких волевых качеств как дисциплинированность, организованность и самоконтроль (что он начинает сознательно

контролировать себя, управляет своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом), но волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными под влиянием ситуативных чувств и желаний;

- качественно новый уровень развития эмоциональной сферы ребенка, который проявляется в повышении сдержанности и осознанности эмоций, устойчивости его эмоциональных состояний, на фоне которых и возможно развитие, и протекание учебной деятельности.

Развитие эмоционально-волевой сферы связано со становлением регулятивной функции психики. Типичной чертой развития данного вида готовности выступает такое явление как соподчинение мотивов поведения, в соответствии с которым у ребенка появляется возможность управлять своим поведением, и переход от внешней регуляции к внутренней, наравне с развитием эмоционального контроля. Основные компоненты волевого действия (поставка цели, принятие решения, составление плана действий, его исполнение и оценка результатов) еще не окончательно развиты и в значительной степени определяются трудностью и длительностью выполнения задания. Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, источник которого усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. Ведущую роль в социальной обусловленности воли автор отводил речевому общению ребенка с взрослыми. [7, с.54]

Спектр эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте чрезвычайно велик: это могут быть тяжелые невротические состояния вследствие конкретного заболевания, неадекватные реакции на воздействия извне, психические травмы.

4. Хорошая физическая готовность предполагает:

- Хорошо развитые мелкие мышцы кистей рук для того, чтобы правильно держать ручку, будет быстро уставать при письме и др.

- Развитие тонких движений рук и зрительно-двигательных (сенсомоторной) координаций.

Доказано, что это все одно из самых главных составляющих психологической готовности к школе, также, как чем выше развита мелкая моторика, то есть движения кистей рук, тем выше развитие речи и мышления ребенка. У ребенка с высоким уровнем развития мелкой моторики наблюдается и достаточно высокий уровень развития памяти и внимания.

Общее физическое развитие ребенка перед поступлением в школу должно соответствовать возрасту: нормальный рост, вес, пропорции тела, объем груди, мышечный тонус, кожный покров и показатели, соответствующие нормам физического развития мальчиков и девочек 6-7-летнего возраста. Состояние зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений кистей рук и пальцев). Состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности. Общее состояние здоровья [21, с.252].

5. Социально - коммуникативная готовность предполагает:

- Развитие у детей потребности в общении с другими.
- Умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

- Овладение основными формами речи (диалогом и монологом) и формирование коммуникативных способностей. Сформированность общения охватывает основные сферы жизненных отношений ребенка (с окружающими взрослыми и со сверстниками, а также отношение ребенка к самому себе). В этом возрасте развивается связная монологическая речь ребенка. Ее специфика, в сравнении с разговорной, состоит не только в том, что в ней должны строго соблюдаться нормы литературного языка, но и в том, что построение развернутого высказывания требует гораздо большей произвольности, осознанности, сформированности умения

связно, последовательно и понятно для окружающих описывать и объяснять явления и события, способность к пониманию и применению символов. [10] Коммуникативный компонент предполагает достижения дошкольниками соответствующего уровня развития общения со сверстниками и взрослыми (внеситуативно-личностное, по Лисиной) и переход от эгоцентризма к децентрации.

- Формирование у детей нравственных способностей, качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Нравственная готовность к школьному обучению включает в себя: относительно устойчивое соподчинение мотивов, которое начинает управлять поведением ребенка и определять все его развитие и формирование нравственных мотивов поведения, которые могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие непосредственные, в том числе и элементарные потребности;

С изменением характера, его взаимоотношений с взрослыми тесно связано нравственное формирование дошкольника, так как на этой основе у них появляются нравственные представления и чувства, названные Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями. Общественное знание многих социальных норм, формирующиеся в условиях повседневного поведения и общения его со взрослыми, а также в практике ролевой игры у дошкольника, еще до конца не осознаваемо ребенком и непосредственно связано с его как положительными, так и отрицательными эмоциональными переживаниями.

Образование к концу дошкольного возраста у ребенка относительно устойчивой иерархической структуры мотивов делает его существом уже не ситуативным, а обладающим внутреннее единство и организованность, способного руководствоваться устойчивыми социальными нормами жизни. Это новая ступень, характеризующая личность старшего дошкольного возраста, что позволяет говорить А.Н. Леонтьеву о периоде

«первоначального, фактического склада личности» старшего дошкольного возраста.

Руководствование социальным приемлемым нормам поведения и общения со сверстниками и взрослыми предполагает сформированность двух форм общения:

- внеситуативно-личностного общения ребенка с взрослым, которое формирует у ребенка умение занимать по отношению к взрослому позицию «ученика» и воспринимать его в роли «учителя», а также умение относиться к нему как к эталону, помогающее и понимать условность учебного общения и адекватно воспринимать профессиональную роль учителя и его позицию.

- специфические отношения и общение со сверстниками, предполагающее развитие навыков делового общения друг с другом, владение навыками успешного взаимодействия и выполнения совместных учебных действий. Именно в совместной деятельности детей формируются качества, необходимые для общения друг с другом, и в дальнейшем оказывающих помощь при вхождении в коллектив класса, нахождение своего места в нем и включения в общую деятельность.

Итак, на сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, требующее комплексных психологических исследований. Чтобы своевременно и правильно подготовить ребенка к обучению взрослые могут воспользоваться простыми и доступными способами определения психологической готовности к школе.

Психологическая готовность - это залог успешного обучения в школе. Такая подготовка необходима и важна, так как дети, поступая в первый класс, как правило, приходят в незнакомый коллектив и им наряду с освоением новой для них роли ученика придется определиться в системе взаимоотношений с другими детьми и взрослыми школы, найти свое место в ней, что мешает первоклассникам быстро адаптироваться к новым

условиям. Психологически же подготовленные дети достаточно успешно и быстро преодолевают возникшие трудности, но для менее подготовленных к школе детей эти нагрузки могут стать запредельными и привести к нарушениям в состоянии здоровья. Наиболее безболезненно адаптироваться к школе – вот задача помощи таким детям педагогами и родителями.

Пренебрежение возрастных и индивидуальных особенностей ребенка дошкольного возраста приводит к тому, что к началу обучения в школе ребенок не готов. Например, по мнению Н.И. Гуткиной усложнение программ дошкольного воспитания и обучения может привести к неудовлетворению потребности в игре у дошкольника, что в свою очередь не позволяет формироваться у него учебных мотив. Она обращает внимание на то, что на практике развитию мотивационной сферы детей в старшем дошкольном возрасте в современных дошкольных образовательных учреждениях уделяется недостаточное внимание. Аспекту интеллектуальной готовности к школьному обучению особое внимание акцентируется американскими исследователями (Анастаси, Йи-расек, Керн и др.). Созданные ими тесты определяют школьную зрелость именно на основании интеллектуальной сферы. Недоразвитие интеллектуальной и мотивационной сферы могут осложняться самой ситуацией развития ребенка, например, нарушениями в развитии речи и умственной отсталостью, задержкой психического развития. В последнее время одно из приоритетных направлений в исследовании проблемы готовности к школе стало изучение детей с задержкой психического развития, которое трактуется как замедленное развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы. Затруднения в обучении обусловлены не только незрелостью эмоциональной и волевой сфер, но и недостатками познавательной деятельности и несформированностью личностных качеств, отклонениями в поведении и проблемами общения. Из этого следует, что учебная мотивация детей с задержкой психического развития

отличается значительной неустойчивостью. Но об этом подробнее мы изложим в следующем параграфе.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к школьному обучению

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

Причины задержки психического развития очень разнообразны:

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

- органическое поражение центральной нервной системы;

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

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

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

В данной направлении нашей работы мы не будем углубляться в эту тему. Ознакомиться с ними подробнее можно в приложении 1. Только отметим, что в результате анализа различных подходов в изучении причин задержки психического развития становится очевидной сложность механизма ее формирования.

Принимая во внимание этиологический принцип, К.С. Лебединская выделила четыре главных варианта задержки психического развития, описанных в таблице 3.

Таблица 3 - Виды задержки психического развития

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

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

Задержка психического развития у детей - это сложное нарушение, характеризующее у разных детей разными компонентами их

психологической, психической и физической деятельности. Как психолого-педагогический диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если по окончанию этих периодов остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже об умственной отсталости или о конституциональном инфантилизме.

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

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

Комплексное изучение дошкольников с задержкой психического развития ведущими педагогами и психологами В.И. Лубовским, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.Ю. Боряковой, С.Г. Шевченко, Т.А. Власовой, У.В. Ульенковой и др., показало, что такие дети оказываются не

готовыми к школьному обучению по всем параметрам, поэтому испытывают большие трудности в усвоении образовательной программы, чувство неуспеха усугубляет ситуацию развития и способствуют возникновению защитных механизмов негативного характера и вторичному проявлению психической задержки. Исследователи установили, что одной из основных причин подобного состояния ребенка с задержкой психического развития является его неготовность к школьному учению как к деятельности нового для него типа из-за несформированности нужных для этого психологических механизмов.

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

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

1. Личностная сфера.

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

При задержке психического развития затруднено социальное развитие детей, их личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы "Я". В старшем дошкольном возрасте такие дети безынициативны, в понимании состояний других людей затрудняются. Дети не могут регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готовы к волевой регуляции поведения.

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

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

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

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

2. Интеллектуальная сфера

У.В. Ульяненкова соотносит общую способность к учению с уровнем интеллектуального развития ребенка. Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Это в первую очередь, проявляются в речевой и коммуникативной деятельности.

Т.П. Артемьева, Н.П. Слободяник, Л.И. Переслени [25] при анализе их мыслительных процессов установили явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников и проявляются в следующем:

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

Невысокий уровень сформированности логических операций и слабость абстрактного мышления. В практической деятельности детей эти недостатки проявляются в неплановности анализа, слабая дифференциация обобщения, в неумении систематизировать и классифицировать однородные предметы и образы, в трудности

установления последовательности действий, абстракции и переноса (Т.П. Артемьева, Т.А. Фотекова, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени).

Сравнив разные виды мышления, Т.В. Егорова пришла к выводу, что наибольшие затруднения вызывает у детей с ЗПР выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным у детей в наименьшей степени. Все нарушения мыслительных процессов оказывают негативное влияние на развитие других сфер.

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

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

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

отмечают у детей с задержкой психического развития недостаточность процесса переработки сенсорной информации.

По мнению зарубежных психологов, проблемы отставания в развитии восприятия служит одной из причин трудностей в подготовке к обучению в школе [30]. Недостатки восприятия у старших дошкольников приводят к тому, что они не замечают многих явлений, происходящих в окружающем их мире, не видят того, что показывает педагог, используя дидактические материалы, картины, другой иллюстрационный материал. Поэтому дети с трудом выполняют задания по допрессовыванию фигур, составлению разрезных картинок, не узнают известные им объекты, если поменять их местоположение, изменить освещение. Весь характер деятельности детей с задержкой психического характера носит репродуктивный характер, что снижает способность к творческому восприятию новой информации.

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

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

➤ Моторика. У детей наблюдается заторможенность действий и нарушение общей, и в особенности, тонкой моторики [22]. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. И.Ф. Марковская, Е.А. Екжанова обнаружили малую

дифференцированность движений кистей рук, трудность формирования сложных серийных движений и действий, отрицательно отражающих на продуктивную деятельность – изобразительную, лепку, аппликацию и конструирование; в некоторых случаях и сформированность навыки самообслуживания. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков. Таким образом, единой из основных особенностей у детей с ЗПР является недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями. Все эти специфические нарушения восприятия у детей с ЗПР определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

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

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

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

Н.Ю. Борякова и В.И. Лубовский в своих исследованиях, говорит о том, что своеобразие структуры памяти проявляется иногда в большой продуктивности произвольного запоминания. Однако и она всегда ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, что связано с более низкой познавательной активностью этих детей.

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

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

3. Эмоционально-волевая сфера

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

Также в поведении проявляют неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения,

сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения, неуравновешенность и раздражительность, повышенный уровень тревоги и агрессии (М.С. Певзнер). Они с трудом, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость. [14. с.57] Эмоциональная неустойчивость мешает им приспособливаться к детскому коллективу и адекватно общаться в нем: в процессе общения с ровесниками и взрослыми у них наблюдается резкая смена настроения и повышенная утомляемость.

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

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

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

4. Социально - коммуникативная сфера.

Дети с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся детей и по уровню коммуникативной деятельности. Нарушения в речевой сфере у дошкольников с задержкой психического развития характеризуется неправильным звукопроизношением, связанное со слабостью артикуляции в следствии снижения тонуса артикуляционных мышц из-за заболевания и патологии развития. Также бедность и недостаточная дифференцированность словарного запаса слов, трудности усвоения логико-грамматических конструкций и лексики. У большинства дошкольников наблюдается снижение слухоречевой памяти и недостаточность фонетико-фонематического восприятия. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развёрнутость высказывания [34].

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

деятельность. И как следствие дети испытывают трудности на занятиях при составлении рассказа по картинке и пересказе текста.

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

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

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

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

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

Первая группа - это дети, у которых нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко, а на первый план выступает замедленность

произвольной регуляции поведения и становление эмоционально-личностных характеристик. У таких детей задержано формирование личностной готовности к обучению, с трудом формируется чувство критичности к своему поведению, ответственности и долга. Дети, как правило, общительны и приветливы, часто повышено оживлены, крайне подражательны и внушаемы, но их эмоции обычно неустойчивы и поверхностны.

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

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

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

- 1) постепенное улучшение развития;
- 2) та же динамика, которое прерывается возрастными кризисами;

3) развитие негрубого стойкого дефекта;

4) регресс формирования состояния.

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

1.3. Организация коррекционно-развивающего воспитания и психолого-педагогической подготовки к школе детей с задержкой психического развития

Многие ученые (Т.А. Власова, М.С. Певзнер [9], К.С. Лебединская[17], У.В. Ульенкова[32], С.Г. Шевченко и др.) отмечают у детей с задержкой психического развития пониженный уровень обучаемости и адаптации к школе: несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все это свидетельствует о необходимости ранней коррекционно-развивающей работе с такими детьми. Н.В. Бабкина [2] утверждает, что наилучшие результаты коррекция ЗПР может дать при условии начала работы с детьми в максимально ранние сроки.

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

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

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

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

С целью оказания специальной помощи детям с задержкой психического развития в нашей стране создана система коррекционно-развивающего образования и компенсирующего обучения, позволяющие удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье. Технология организации специального коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении предусматривает соблюдение следующих условий:

- создание различных моделей специальных дошкольных образовательных учреждений для детей данной категории: детские сады компенсирующего и комбинированной вида;
- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и

методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования;

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

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

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

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

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

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

- разработка работы по взаимодействию с семьей (активное включение родителей в жизнь учреждения, просвещение родителей,

объяснение цели и задач воспитания и подготовки к школе детей с ЗПР) и консультативной помощи семье;

- организации жизнедеятельности детей, обеспечивающая всестороннего развития и укрепления здоровья ребенка;
- создание и применение критериев и методик оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;
- подготовку педагогических кадров по коррекционной педагогике для системы дошкольного и школьного образования.

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

Диагностико-консультативное направление работы основывается на основополагающих принципах дефектологии — принципе единства диагностики и коррекции и динамического изучения развития ребенка в процессе образовательно-воспитательной работы. Заключается в то, что специалисты образовательного учреждения, в составе психолога, логопеда, дефектолога, старшего воспитателя, врача систематически изучают и динамически наблюдают за развитием ребенка с целью выявления качественных изменений в развитии ребенка в результате образовательно-воспитательного процесса: состоянием здоровья ребенка (медицинское), выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер (психологическое изучение), изучение особенностей развития речевой деятельности (логопедическое изучение), социальной ситуации развития ребенка (отношения в семье, детском саду), запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни (дограмматических, элементарных математических, об окружающих предметах и явлениях действительности), — педагогическое изучение.

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

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

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

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

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

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

Среди функций, которые выполняет дошкольное учреждение в системе народного образования, помимо всестороннего развития ребенка (физического, умственного, нравственного, эстетического), большое место занимает подготовка детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения.

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

1. Формирование у детей представлений о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний. На основе этих представлений у ребенка вырабатывается активное поведение на занятиях (тщательное выполнение заданий, внимание к словам воспитателя). А также

предпосылок учебной деятельности и ее характерных черт: умения слушать и слышать взрослых, работать по их указанию; способность отделять свои действия от действий других детей; развивать самоконтроль за своими действиями и словами и др.

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

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

4. Развитие речи, формирование правильного звукопроизношения

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

6. Формирование познавательных способностей: точности и расчлененности восприятия, умения легко схватывать отличительные способности предметов, умения разбираться в сложных ситуациях, выделять в них главное, планировать свои действия, решать задачи, требующие сообразительности, смекалки;

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

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

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

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению - это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными её структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным).

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

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

Но игра не только развивают познавательные интересы, они и играют немаловажную роль в обеспечении интеллектуально-эмоциональной готовности ребенка и выполняют особую роль в развитии воли детей, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой специфический вклад в совершенствование волевого процесса: настойчивости, прилежания, старательности, ответственности, стремления достигать качественного результата. Конструктивные, предметные игры, проявляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий: сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают еще одну: укрепление саморегуляции поступков. Учение, появляющееся в последние годы дошкольного детства и превращающееся в ведущую деятельность в школе, наибольший вклад вносит в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

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

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

Большое внимание должно уделяться, по мнению Е.С. Слепович [29], подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идёт в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растёт их трудность; от выполнения правил каждым игроком команды - к выполнению правил только её представителями и так далее. Все это позволяет решать проблемы формирования произвольной регуляции поведения дошкольников с ЗПР.

Значительное внимание уделяется занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). У.В. Ульенкова [32] отмечает, что при опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного

формирования у детей соответствующих навыков, умений, а также самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребёнок получает конкретный вещественный результат - создаётся благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

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

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

Большое значение в коррекционной работе с детьми с ЗПР имеют лечебные и профилактические мероприятия, так как функциональная недостаточность головного мозга проявляется не только в замедлении темпа психофизического развития, но и в психоневрологических и соматических расстройствах. Врач (невролог, детский психиатр) медицинского учреждения, обслуживающий дошкольное образовательное учреждение, проводит индивидуальное изучение ребенка, назначает лечение по показаниям, ведет систематический контроль за проведением лечения; разрабатывает план лечебно-профилактических мероприятий, консультирует специалистов, воспитателей и родителей по вопросам индивидуального подхода к детям и выбора соответствующих условий их дальнейшего обучения.

Педагог-дефектолог отвечает за коррекционно-развивающую работу в целом, проводит с детьми групповые и индивидуальные занятия. В обязанности дефектолога входят: динамическое изучение ребенка;

выполнение требований программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания; осуществление преемственности в работе с воспитателями, логопедом, психологом и др.; осуществление контакта с врачом; взаимосвязь с родителями; осуществление преемственности в работе со школой.

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

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

Музыкальный руководитель организует работу по музыкальному воспитанию детей с учетом их индивидуальных, возрастных, психических особенностей в тесном контакте с воспитателем и дефектологом, способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы в дошкольном учреждении.

Тесная взаимосвязь логопеда, педагога-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя возможна при условии совместного планирования работы: важно, чтобы логопед, педагог-дефектолог,

воспитатель одновременно каждый на своем занятии решали коррекционно-образовательные задачи. Только в этом случае коррекция недостатков речи у дошкольников с ЗПР будет осуществляться системно.

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

Подводя итоги вышесказанному, мы, основываясь на исследования В.И. Долговой и выделенной ею «древо целей», изложенной в приложении 2, разработали схему последовательности формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития, изображенной на рисунке 1.

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



Рисунок 1. Схема управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития

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

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

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

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

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Успешность освоения ребенком школьной программы обеспечивается психологической готовностью к школе, в рамках которой выделяют ряд компонентов: личностный, интеллектуальный, социальный (коммуникативный) и мотивационный. Из них, по нашему мнению, мотивационный компонент является наиболее важным для психологической готовности к школе. В психологической готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечают свою специфику, в особенности многими исследователями говорят о интеллектуальной и социальной неготовности детей к школе.

Дети испытывают затруднение в обучении прежде всего в силу того, что у ребенка нарушение памяти и внимания, замедления психической деятельности, излишней подвижности, недоразвитие произвольной целенаправленной деятельности, цереброастенических проявлений. При повышении темпа предъявления нового материала эти затруднения становятся особенно выраженными. 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. Выделяют следующие проблемы: низкий кругозор, несформированность познавательных процессов, астеничность. Характерны трудности в поведении: неуравновешенны, конфликтны, с трудом устанавливают контакты как со взрослыми, так и детьми.

Мотивационный аспект психологической готовности к школе детей с задержкой психического развития изучен недостаточно, но в исследованиях отмечается несформированность внутренней позиции школьника, которая является одним из центральных новообразований дошкольного возраста. Часто выявляются или усиливаются

психопатологические нарушения в периоды возрастных кризисов таких детей.

Степень выраженности указанных изменений крайне вариабельна и колеблется от трудно диагностируемых легких форм до стойких проявлений, которые требуют медико-педагогических воздействия. И в младшем школьном возрасте приводит к расстройствам поведения и специфическим трудности обучения.

Для психологической готовности старших дошкольников важно сформировать предпосылки учебной деятельности, так как в процессе его формирования у детей складывается активная позиция, самостоятельность, проявляется интерес к обучению и основам произвольного поведения. В том числе при формировании общей способности к учению необходима помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными её структурными компонентами: операциональным, регуляционным и мотивационно-ориентировочным. Успешное развитие данных показателей обеспечиваются реализацией специально разработанной коррекционной программы, соответствующую развитию определенного уровня интеллектуально-эмоциональной готовности к школьному обучению и включающую систему дидактических игр и игровых упражнений и высокий профессионализм педагогов дошкольного образовательного учреждения [41]. Наилучшие результаты в коррекции задержки психического развития достигаются, если работа начинается в максимально ранние сроки.

В ходе изучения вопроса организация коррекционно-развивающего воспитания и обучения при подготовке к школьному обучению детей с задержкой психического развития мы разработали схему Управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития основывающийся на определении исходного уровня готовности каждого ребёнка и определения отстающего компонента, разработки корректив в педагогический процесс

для индивидуального подхода к ребенку, индивидуальных рекомендации родителям, совместных заданий и тем самым повысить общий уровень готовности.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

2.1. Диагностика и оценка готовности к школе детей с задержкой психического развития

Исследование формирования психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе было выполнено изучение литературы по проблеме формирования психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента. Обработка результатов. Была проведена психодиагностика по Методике определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (автор Л.А. Ясюкова). Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы. Составлена и реализована программа формирования готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития.

3. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, повторная диагностика, формулирование выводов, проверка гипотезы.

В исследовании формирования психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению были использованы следующие методы и методики исследования:

- теоретические: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме, обобщение, моделирование, целеполагание

- эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование, беседа, методы активного социально-психологического обучения (игры, моделирование проблемных ситуаций), анализ результатов исследования. Методики определения готовности к школе (табл. 4). Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (автор Л.А. Ясюкова).

Таблица 4 - Методики определения готовности к школе

Психологические качества	Методики
Скорость переработки информации	Тест Тулуз-Пьерона (V) Тест Тулуз-Пьерона (K)
Внимательность	Гештальт-тест Бендер
Зрительно-моторная координация	«Кратковременная речевая память»
Кратковременная речевая память	«Кратковременная зрительная память»
Кратковременная зрительная память	«Речевые антонимы» «Речевые классификации»
Речевое развитие	«Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)» Тест Равена «Интуитивный речевой анализ-синтез»
Визуальное мышление	«Интуитивный визуальный анализ-синтез»
Понятийное интуитивное мышление	«Речевые аналогии» «Визуальные аналогии» «Интуитивный речевой анализ-синтез»
Понятийное логическое мышление	«Речевые классификации» «Речевые аналогии»
Понятийное речевое мышление	«Интуитивный визуальный анализ-синтез» «Визуальные классификации» «Визуальные аналогии»
Понятийное образное мышление	«Абстрактное мышление» Тест Тэммл-Дорки-Амен Тест Люшера (CO)
Абстрактное мышление	Тест Люшера (BK)
Тревожность	

- статистические: Т-критерий Вилкоксона.

Диагностический комплекс методик определения готовности к школе состоит из двух блоков:

1) первый блок методик предназначен для группового тестирования: Гештальт - тест Бендер (зрительно-моторная координация); тест Тулуза Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности); тест Равена (субтесты А и В - визуальное мышление: линейное и структурное).

2) второй блок предназначен для индивидуальной работы с ребёнком. В него входят тестовые задания: кратковременная речевая память; кратковременная зрительная память; интуитивный речевой анализ - синтез; речевые классификации; речевые аналогии; произвольное владение речью: интуитивный визуальный анализ - синтез; визуальные классификации; визуальные аналогии; абстрактное мышление; тест тревожности; тест Люшера.

Описание процедуры тестирования изложено в Приложении 3. Использование разнообразных методик позволяет не только предварительно изучить уровень сформированности психологической готовности к школьному обучению, но и наметить пути ее формирования.

Каждая методика диагностического комплекса обрабатывается самостоятельно. Обработка осуществляется в соответствии с определенной технологией и ключами. Все перечислены измеряемые показатели в сумме характеризуют готовность ребенка к школе. Последняя колонка отражает уровень развития соответствующего психологического качества: уровень патологии, уровень слабого, среднего, хорошего и высокого развития. Уровень развития перечисленных в таблице психологических качеств определяется путем сравнения индивидуальных результатов тестирования с нормативными данными для соответствующего возраста, приведенными в Приложении 4.

Анализ литературы показал, что психологическая готовность к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития находится на более низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, в частности, более снижены показатели

интеллектуальной готовности, такие как: уровень развития невербального интеллекта и вербального интеллекта, концентрация внимания, зрительная память, а также показатели мотивационной готовности к школе и самоконтроля, но специально организованная коррекционно-развивающая работа по разработанной нами схеме и условий способствует повышения уровня психологической готовности к школе детей с задержкой психического развития. Для повышения уровня психологической готовности к школе необходимо соблюдать следующие условия:

- воспринимать и понимать ребенка со всеми его отклонениями и особенностями развития;

- создать специальные условия для жизнедеятельности и психологической коррекции всех психических феноменов и личностных качеств каждого дошкольника в условиях развивающей среды через игровую познавательную деятельность;

- образовательный процесс организовать с учетом психологических особенностей развития детей с задержкой психического развития, на основе разработанной программы, основанной на личностно-ориентированных и игровых методах обучения.

Для подтверждения полученных результатов был использован метод математической статистики обработки данных – критерий Т. Вилкоксона. Этот критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Исследование готовности к школе проходило на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области.

Объектами исследования являются дошкольники в возрасте 6 – 7 лет. Всего испытуемых 24 человека: из них 11 девочек и 13 мальчика. Было сформировано две группы:

- 1) группа детей с задержкой психического развития в количестве 12 человек (7 мальчиков и 5 девочек);
- 2) группа детей с нормой в количестве 12 человек (6 мальчиков и 6 девочек).

Мы посчитали целесообразным провести сравнительный анализ уровня готовности к школьному обучению среди детей, имеющих задержку психического развития и нормальный ход развития.

Характеристика детей с отклонениями в развитии представлена в таблице 5.

Таблица 5 - Характеристика детей с задержкой психического развития

№ п/п	Имя	Пол	Возраст	Диагноз	Соматическое состояние	Соц. условия в семье
1.	Артемий	М	6,8	ЗПР церебр-орг. генеза	Удов.	Удов.
2.	Миша	М	6,5	ЗПР конститу. генеза	Удов.	Хор.
3.	Даня	М	6,3	ЗПР конститу. генеза	Удов.	Удов.
4.	Саша	Ж	6,5	ЗПР церебр-орг. генеза	Удов.	Удов.
5.	Даша	Ж	7,0	ЗПР конститу. генеза	Удов.	Удов.
6.	Тимоша	М	6,6	ЗПР конститу. генеза	Удов.	Хор.
7.	Даша	Ж	6,7	ЗПР сомат. генеза	Удов.	Хор.
8.	Егор	М	6,3	ЗПР психог. генеза	Удов.	Удов.
9.	Леша	М	6,5	ЗПР сомат. генеза	Удов.	Хор.
10.	Андрей	М	6,6	ЗПР церебр-орг. генеза	Удов.	Хор.
11.	Елена	Ж.	6,6	ЗПР церебр-орг. генеза	Удов.	Хор.
12.	Ирина	Ж.	6,4	ЗПР церебр-орг. генеза	Удов.	Удов.

Соматическое состояние ребенка определялось как удовлетворительное на момент проведения психологической диагностики. Социальные условия в семье оценивали, как хорошие при достаточном материальном достатке семьи, достаточном внимании к ребенку,

отсутствии стрессов для ребенка в семье (в виде агрессии членов семьи друг к другу, алкоголизма в семье). Условия оценивались как удовлетворительные при незначительных проблемах (например, у матери недостаточно времени для ребенка из-за работы, процесс развода, воспитание у бабушки, когда мать работает и тому подобное). Условия оценивались как неудовлетворительные при значительных проблемах (алкоголизм родителей, агрессия в семье, материальный недостаток в семье, что отражается на психическом состоянии ребенка). Социальные условия в семье оценивались с помощью наблюдения и в результате беседы с воспитателями.

Испытуемые имеют разный уровень подготовки к школе, так как несколько детей пришли в дошкольное образовательное учреждение год назад, их интеллектуальное и личностное развитие отличается от детей, посещающих исследуемую группу с трех лет. Их эмоциональное состояние нестабильно, многие из этих детей замкнуты и неразговорчивы.

Соматическое состояние детей, принявших участие в исследовании – удовлетворительное. Социальные условия семей у детей – хорошие или удовлетворительные. Неудовлетворительных условий в социально-психологическом плане в семье не наблюдается. У всех детей вполне нормальное материальное положение в семье и достаточно время родители уделяют детям с задержкой психического развития. Дошкольники второй группы посещают детский сад с трех лет, отклонений в развитии психических феноменов у них не наблюдается. Социальные условия в семье удовлетворительные.

Целью диагностики стало выявление психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и детей в норме. Результаты обработки отражены в таблицах 6 и 7. В этих таблицах перечислены все измеряемые показатели, в сумме характеризующие готовность ребенка к школе. Последняя колонка отражает уровень развития соответствующего психологического качества:

уровень патологии, уровень слабого, среднего, хорошего и высокого развития, представлены результаты первичной диагностики в обеих группах в соответствии с приложением 4.

Таблица 6 - Результаты первичной диагностики группы детей с ЗПР

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Эмоциональная установка по отношению к школе	14	Энергетический показатель	Ср.балл / уровень готовности
1	Артем	11 СЛ!	0,48 СЛ!	С Л	2 СЛ	4,5 СР	7 СЛ	1 СЛ	4 СР	6 СЛ	3 СЛ	4 СЛ	4 СЛ	7 СР	инфантильная установка по отношению к школе	5 СР	компенсируемое состояние усталости	2,4 НИЗ
2	Михаил	2,1 СЛ!	0,6 СЛ!	С Л	2 СЛ	5 СР	6 СЛ	1 СЛ	3 СЛ	8 СР	4 СЛ	1 СЛ !	4 СЛ	5 СР	оптимальное (благоприятное) отношение	0 пониженный	компенсируемое состояние усталости	2 НИЗ
3	Даниил	17 СЛ	0,94 СР	С Л	4 СР	7 СР	14 СР	2 СР	2 СЛ !	8 СР	5 СР	5 СР	7 СР	6 СР	пассивное неприятие школы, равнодушное отношение	6 повышенный	оптимальная работоспособность	2,6 СР
4	Саша	7,8 СЛ!	0,8 СЛ!	С Р	2 СЛ	5 СР	6 СЛ	2 СР	8 ХОР	8 СР	4 СЛ	3 СЛ	4 СЛ	9 ХОР	инфантильная установка по отношению к школе	6 повышенный	хроническое истощение, низкая работосп-сть	2,4 НИЗ
5	Дарья	27 СР	0,9 СР	С Р	4 СР	5 СР	10 СР	1 СЛ	4 СР	4 СЛ	2 СЛ	4 СР	8 СР	6 СР	оптимальное отношение	8 ВЫС	оптимальная работосп-сть	2,7 СР
6	Тимофей	8 СЛ!	0,96 ХОР	С Л	2 СЛ	4,5 СР	12 СР	1 СЛ	5 СР	9 СР	6 СР	3 СЛ	7 СР	6 СР	эмоциональный дискомфорт, страх	7 повышенный	Перевозбуждение	2,7 СР
7	Рамина	11 СЛ!	0,48 СЛ!	С Л	2 СЛ	4,5 СР	7 СЛ	1 СЛ	4 СР	6 СЛ	3 СЛ	4 СР	4 СЛ	7 СР	инфантильная установка по отношению к	5 СР	компенсируемое состояние усталости	2,4 НИЗ

															школе			
8	Егор	2,1 СЛ!	0,6 СЛ!	С Л	2 СЛ	5 СР	6 СЛ	1 СЛ	3 СЛ	8 СР	4 СЛ	1 СЛ	4 СЛ	5 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	0 пониж енный	компенсируем ое состояние усталости	2 НИЗ
9	Алексей	17 СЛ	0,94 СР	С Л	4 СР	7 СР	14 СР	2 СР	2 СЛ !	8 СР	5 СР	5 СР	7 СР	6 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	6 повы шенн ый	хроническое переутомлени е	2,6 НИЗ
10	Андрей	7,8 СЛ!	0,8 СЛ!	С Р	2 СЛ	5 СР	6 СЛ	2 СР	8 ХО Р	8 СР	4 СЛ	3 СЛ	4 СЛ	9 ХОР	оптимальное (благоприятно е) отношение	6 повы шенн ый	компенсируем ое состояние усталости	2,4 НИЗ
11	Елена	27 СР	0,9 СР	С Р	4 СР	5 СР	12 СР	1 СЛ	4 СР	4 СЛ	2 СЛ	4 СР	8 СР	6 СР	инфантильная установка по отношению к школе	8 ВЫС	оптимальная работосп-сть	2,7 СР
12	Ирина	8 СЛ!	0,96 ХОР	С Л	2 СЛ	4,5 СР	12 СР	1 СЛ	5 СР	9 СР	6 СР	3 СЛ	7 СР	6 СР	эмоциональны й дискомфорт, страх	7 повы шенн ый	оптимальная работоспособн ость	2,7 СР

1 - скорость переработки информации (балл = кол-во знаков), 2 – уровень внимательности, 3- уровень развития зрительно-моторной координации (Гештальт-тест Бендер), 4 – кратко-временная речевая память, 5 - кратко-временная зрительная память), 6 – уровень речевого развития, 7 – уровень развития абстрактного мышления, 8 – уровень понятийного логического мышления, 9 – уровень визуальное линейное мышление, 10 – уровень визуальное структурное мышление, 11 – уровень понятийного интуитивного мышления, 12 – уровень понятийного речевого мышления, 13 – уровень понятийного образного мышления, 14 – уровень тревожности.

Таблица 7 - Результаты первичной диагностики группы детей с нормальным развитием

№ п/ п	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Эмоциональна я установка по отношению к школе	14	Энергетическ ий показатель	Средни й балл / уровень готовно сти
--------------	----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	--------------------------------------------------------	----	-------------------------------	-------------------------------------------------

1	Сергей	17 СЛ	0,89 СЛ	С Л	4 СР	7 СР	11 СР	1 СЛ	5 СР	6 СЛ	5 СР	6 ХО Р	8 СР	8 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	5 СР	оптимальная работоспособ ность	2,9 СР
2.	Григори й	20,4 СР	0,98 ВЫС	С Р	4 СР	5 СР	12 СР	2 СР	6 СР	9 СР	4 СЛ	3 СЛ	6 СР	8 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	4 СР	хроническое переутомлени е	3 СР
3	Алмаз	17 СЛ	0,98 ВЫС	С Р	4 СР	7,5 ХОР	15 ХОР	2 СР	7 СР	10 ХО Р	8 СР	7 ХО Р	11 СР	9 ХОР	оптимальное (благоприятно е) отношение	3 СР	оптимальная работоспособ ность	3,5 ХОР
4	Евгений	24 СР	0,6 СЛ!	С Л	4 СР	10 ВЫС	15 ХОР	2 СР	7 СР	7 СР	6 СР	3 СЛ	9 СР	7 СР	пассивное неприятие школы, равнодушное отношение	5 СР	оптимальная работоспособ ность	2,9 СР
5	Мария	20 СР	0,97 ХОР	С Р	3 СР	10 ВЫС	10 СР	1 СЛ	4 СР	8 СР	3 СЛ	3 СЛ	6 СР	4 СЛ	оптимальное (благоприятно е) отношение	5 СР	Перевозбужд ение	2,9 СР
6	Кирилл	24 СР	0,99 ВЫС	С Р	6 ХО Р	4 СЛ	13 СР	1 СЛ	6 СР	9 СР	6 СР	3 СЛ	8 СР	6 СР	негативное отношение	12 ВЫС	оптимальная работоспособ ность	3 СР
7	Света	24 СР	0,99 ВЫС	С Р	3 СР	8 ХОР	10 СР	4 СР	6 СР	9 СР	4 СЛ	5 СЛ	6 СР	7 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	2 СР	хроническое переутомлени е	3,2 СР
8	Рома	30 ХОР	0,98 ВЫС	С Л	3 СР	6,5 СР	15 ХОР	2 СР	6 СР	9 СР	7 СР	5 СЛ	9 СР	7 СР	инфантильная установка по отношению к школе	6 повыш енный	компенсируе мое состояние усталости	3,2 СР
9	Виктор	23 СР	0,93 СР	С Л	5 ХО Р	5 СР	15 ХОР	1 СЛ	6 СР	8 СР	3 СЛ	6 ХО Р	9 СР	8 СР	инфантильная установка по отношению к школе	9 ВЫС	оптимальная работоспособ ность	3 СР
10	Алексей	18 СР	0,96 ХОР	С Р	7 ВЫ	4 СЛ	16 ХОР	2 СР	7 СР	9 СР	9 ХО	3 СЛ	7 СР	9 ХОР	оптимальное (благоприятно е) отношение	8 ВЫС	оптимальная работоспособ	3,4 ХОР

					С						Р				е) отношение		ность	
11	Ирина	16 СЛ	0,99 ВЫС	С Р	5 ХО Р	7 СР	16 ХОР	2 СР	5 СР	9 СР	4 СЛ	4 СР	7 СР	7 СР	оптимальное (благоприятно е) отношение	2 СР	перевозбужде ние	3 СР
12	Ксения	40 ВЫС	0,73 СЛ!	С Л	3 СР	5 СР	12 СР	2 СР	5 СР	8 СР	3 СЛ	3 СЛ	8 СР	6 СР	эмоциональны й дискомфорт, страх	4 СР	компенсируе мое состояние усталости	2,8 СР

1 - скорость переработки информации (балл = кол-во знаков), 2 – уровень внимательности, 3- уровень развития зрительно-моторной координации (Гештальттест Бендер), 4 – кратко-временная речевая память, 5 - кратко-временная зрительная память), 6 – уровень речевого развития, 7 – уровень развития абстрактного мышления, 8 – уровень понятийного логического мышления, 9 – уровень визуальное линейное мышление, 10 – уровень визуальное структурное мышление, 11 – уровень понятийного интуитивного мышления, 12 – уровень понятийного речевого мышления, 13 – уровень понятийного образного мышления, 14 – уровень тревожности.

Более информативно уровни готовности детей с задержкой психического развития и с нормальным возрастным развитием отображают диаграммы на рисунке 1, 2, 3, 4, 5, 6 и 7.

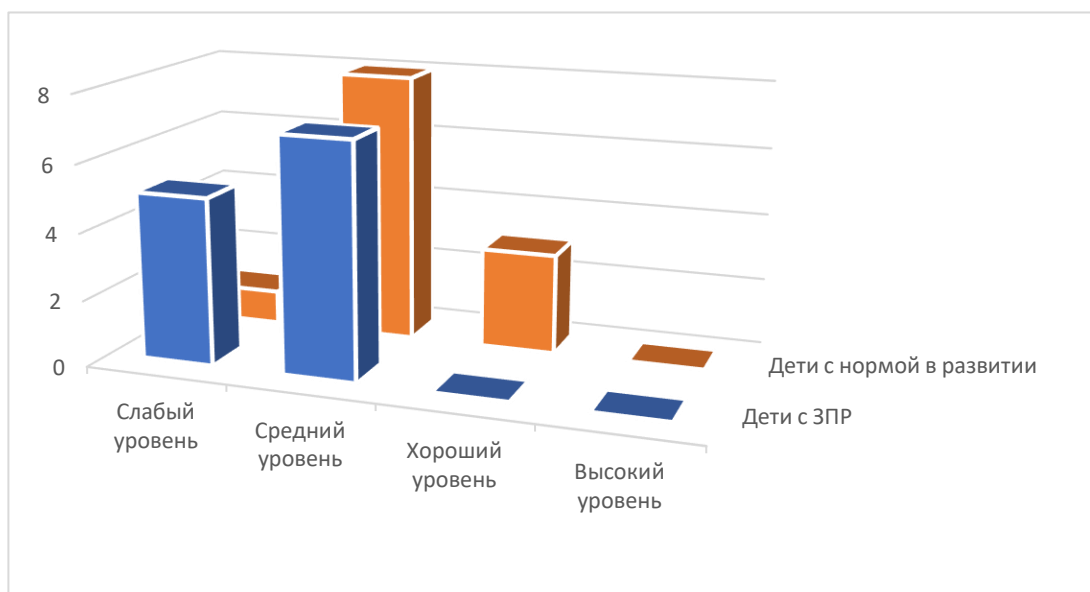


Диаграмма 1. Уровень развития мыслительных процессов.

На основании констатирующей диагностики исследования, можем сказать, что уровень сформированности невербального мышления у подавляющего большинства старших дошкольников с задержкой психического развития ниже, чем у детей без отклонения в развитии. А также наличие детей в обеих группах с низким уровнем сформированности вербального мышления говорит о том, что недостаточно сформировано образно-логическое мышление.

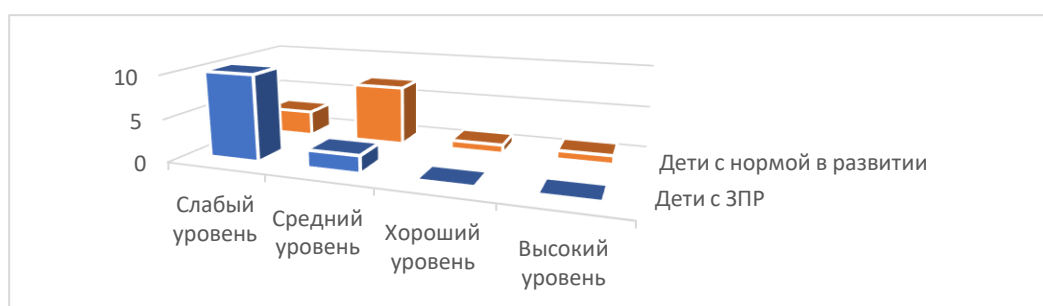


Диаграмма 2. Скорость переработки информации.

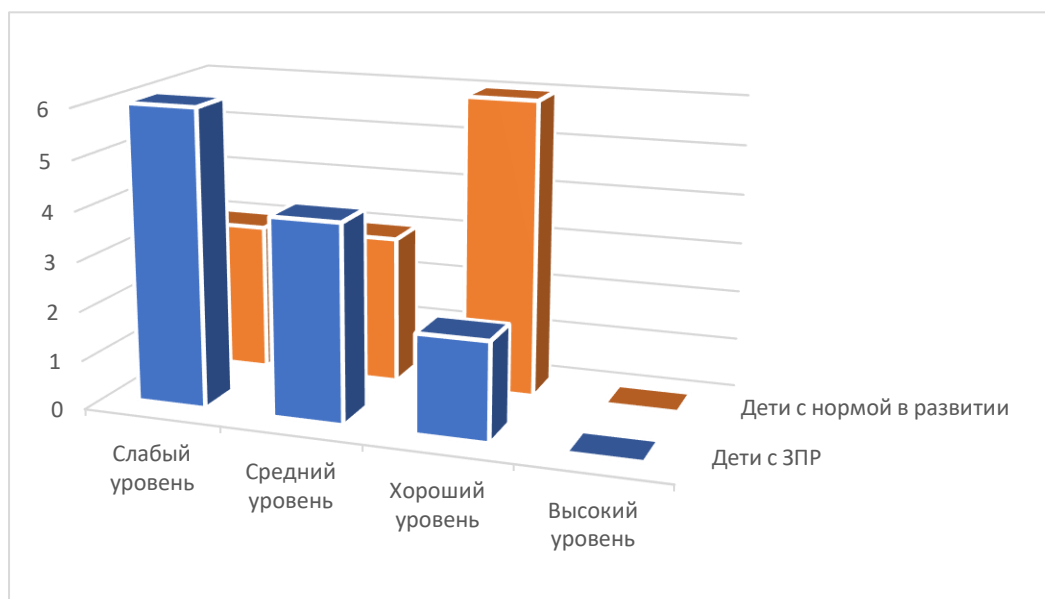


Диаграмма 3. Уровень внимания

В обеих группах также не было выявлено высокого уровня сформированности внимания.

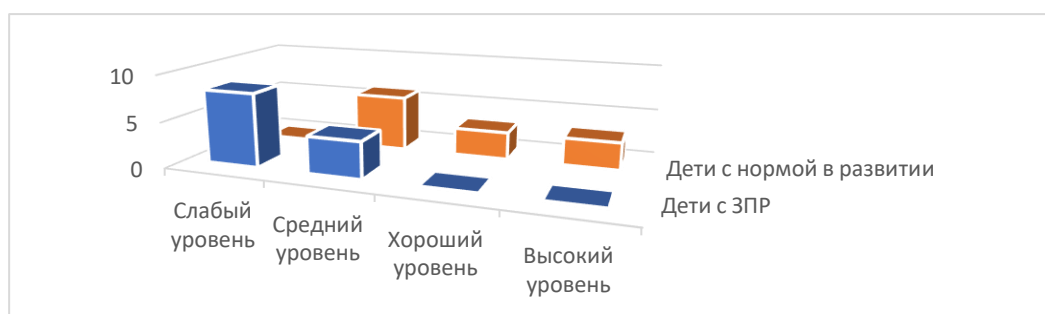


Диаграмма 4. Уровень развития памяти.

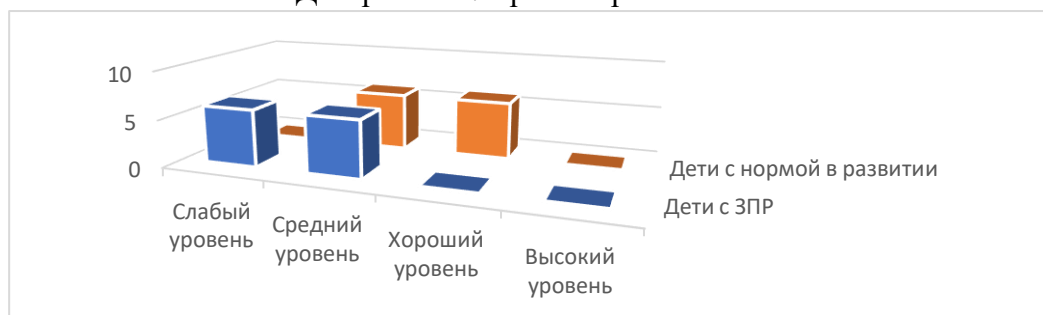


Диаграмма 5. Уровень речевого развития

У всех детей с задержкой психического развития слабо развита речь: слабо развитый активный запас словарных слов, конструирование простых нераспространенных предложений или употребление неполных предложений. У большинства детей нарушение речи связано с нечетким или неразборчивым произношением звуков. Ответы детей с задержкой психического развития характеризуются сниженными коммуникативными потребностями. У 60% дошкольников без отклонений в развитии сформирован средний уровень сформированности речевых навыков: у детей этой группы словарный запас соответствует возрасту, они могут строить связно рассказ.

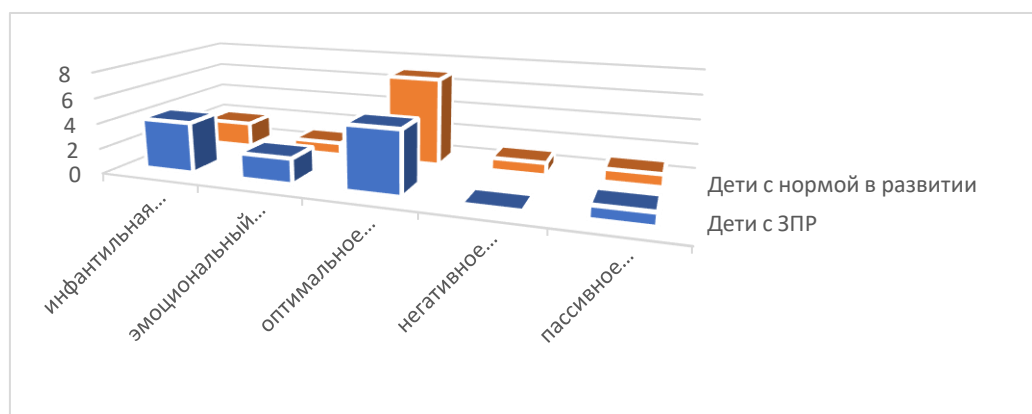


Диаграмма 6. Уровень мотивационной готовности к школе.

На основании полученных ответов было определено, что только у 30% старших дошкольников с ЗПР и 50% детей без отклонения в развитии сформирована мотивационная готовность к школьному обучению. Эти дошкольники хотят пойти в школу, однако она им интересна только внешними факторами и игровыми мотивами: в школе интересно на переменках, в школе не надо спать, можно вместе играть. У 70% дошкольников с ЗПР и 50% детей в норме не сформирована мотивационная готовность к школе.

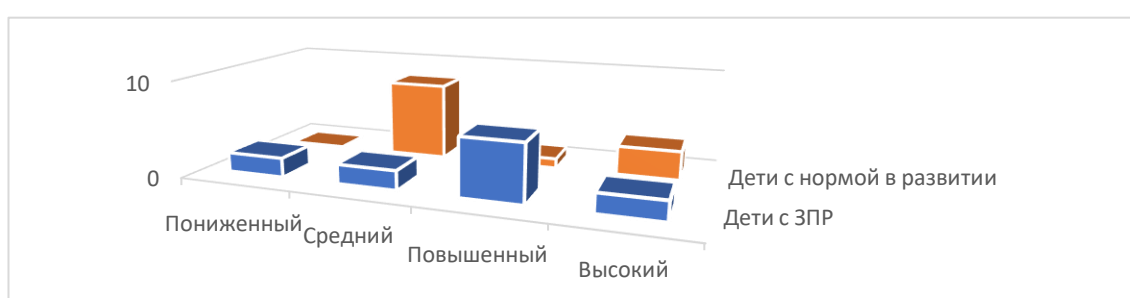


Диаграмма 7. Уровень тревожности.

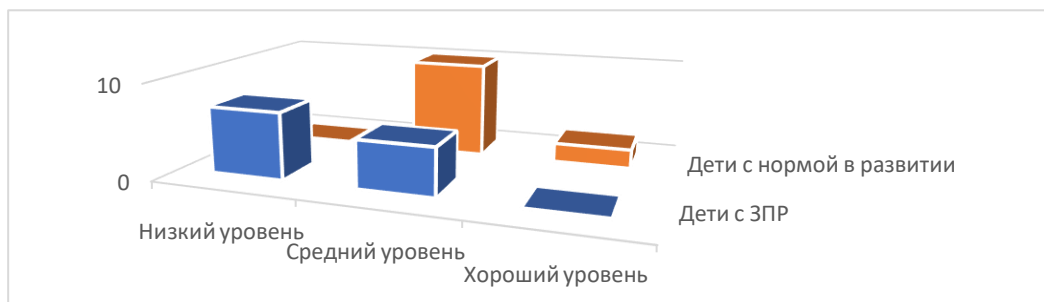


Диаграмма 8. Уровень готовности к обучению в школе

У 30% детей с задержкой психического развития уровень моторики кисти рук находится на среднем уровне: основным показателем служит точное воспроизведение рисунка без отрыва от бумаги. Для подготовки к успешному обучению в школе эти показатели отражают недостаточный уровень развития произвольности действий. У 70% дошкольников эти показатели не сформированы: они пропускали точки для соединения, отрывали руку от рисунка.

В группе детей с нормальным ходом развития уровень сформированности мелкой моторики рук намного выше: у 5% детей – высокий уровень развития мелкой моторики, у 50% – средний уровень, у 45% – низкий уровень.

У старших дошкольников обеих групп наблюдается низкий уровень развития мелкой моторики рук: это негативно влияет на уровень сформированности речевых навыков и подготовки руки к письму.

Высокий уровень сформированности волевой регуляции на первичном этапе исследования не был выявлен. Средний уровень сформирован у 35% дошкольников: они способны внимательно рассматривать рисунок-образец, рисуют по памяти, только медленно, однако после завершения работы не сумели сверить свой рисунок с образцом. Низкий уровень сформированности волевой регулярности сформирован у 65% дошкольников: они слабо работают с образцом – изобразили домик схематично, без повтора контура рисунка.

2.2. Содержание и специфика коррекционно-педагогической программы по формированию готовности детей с задержкой психического развития к школе

Следующим этапом было составление программы «формирования готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития», целью которой является формирование готовности к школьному обучению и положительного отношения к школе.

Учитывая полученные результаты на начальном этапе, было выделено несколько основных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ЗПР: развивать речь, словарный запас на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира; способствовать развитию навыков общения, установление контакта со сверстниками, умения проявлять взаимное внимание и уважение; формировать мотивационную готовность детей и способствовать развитию произвольной регуляции деятельности и поведения, эмоций и чувств детей; освоение продуктивных видов деятельности (конструирование, лепка, аппликация, работа с природным материалом) и развитие мелкой моторики рук; развивать познавательную деятельность и целенаправленно все психические качества (мышление, внимание, память, воображение, восприятие); формирование соответствующих возрасту навыков игровой деятельности (освоение игры по правилам, сюжетно-ролевой игры), а также элементов учебной деятельности.

Для решения поставленных задач был составлен совместно с психологом проект коррекционно-развивающей работы с детьми, изложенный в таблице 8.

Таблица 8 - Направления коррекционно-развивающей работы

Направления коррекционно-развивающей работы	Задачи	Формы и методы
Развитие познавательной мотивации.	Развитие интереса к учебным заданиям, продуктивным видам деятельности; формирование положительного отношения к познавательной деятельности.	Занятия, экскурсии, игры.
Развитие учебно-значимых качеств.	Развитие умения принимать учебную задачу, желая ее выполнять; планирование, контроль и оценка собственной деятельности.	Занятия, игры, упражнения.
Развитие внимания, самоконтроля саморегуляции деятельности.	Развитие свойств внимания, ориентировки в задании; обучение самоконтролю, сравнению полученного результата с образцом; развитие способности к речевому опосредованию, выполнению задания по правилам.	Занятия, игры, упражнения, продуктивные виды деятельности
Развитие мыслительной деятельности.	Стимулирование мыслительной активности, развитие мыслительных операций, способности к логическому рассуждению.	Занятия, экскурсии, игры, упражнения.
Развитие речи	Обогащение словарного запаса, развитие способности к речевому опосредованию и развёрнутому проговариванию действий. Осуществляется в рамках работы по всем вышеуказанным направлениям.	Упражнения, игры, занятия.
Формирование общей способности к обучению.	Развитие устойчивого положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности и учебно-важных качеств.	Игровые ситуации, развивающие игры и упражнения

Такая коррекционно-развивающая фронтальная работа, направленная на активизацию познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, укрепление общих движений и мелкой моторики, а также индивидуальная логопедическая работа по коррекции нарушений речи позволяют компенсировать отставание в речевом развитии детей и подготовить их к поступлению в общеобразовательную школу.

Структура программы:

Данная программа предусмотрена для работы с детьми с задержкой психического развития по формированию готовности к школьному обучению.

Объем программы рассчитан на 3 месяца. Всего 12 занятий при частоте встреч – 1 раз в неделю. При необходимости некоторые упражнения можно повторять. Продолжительность одного занятия – от 30 до 40 минут.

Занятия должны стать одним из эффективных средств развития навыков анализа, сравнения, обобщения, активизации словарного запаса, формирования связной речи.

При изучении каждой темы программы необходимо обеспечить взаимосвязь следующих видов деятельности: непосредственных наблюдений за изучаемыми предметами и явлениями, предметно-практической деятельности детей (действия с предметами или их изображениями для выявления их свойств, качеств, общих или отличительных признаков) и дидактических игр (настольно-печатных, словесных, с игрушками). Словесные дидактические игры (типа игры «Угадай по описанию») позволяют ребенку услышать от педагога образец описания предмета и способствуют не только формированию отчетливых представлений о нем, но и обогащению словаря детей.

Правильная организация деятельности детей шестого-седьмого года жизни (вторая подготовительная группа) состоит в том, чтобы, опираясь на игру, постоянно подводить их к выполнению учебных заданий. По мере того как у детей формируются познавательные интересы, и они овладевают элементами учебной деятельности, доля игрового метода обучения должна уменьшаться.

Учитывая большую импульсивность, неорганизованность детей с задержкой психического развития, неустойчивость их внимания, мы первоначально учили их вслушиваться в задание. Специальные усилия прилагаются и к тому, чтобы ребенок научился вдумываться в задание, а также планировать его выполнение. В этих целях используются главным образом подгрупповые занятия, на которых одной из главных задач была - обучение детей действию планирования и самоконтролю.

Чтобы ребёнок научился чему-то, необходимо учитывать зону его ближайшего развития – выполняя задание, сначала мы проговаривали его, убеждались, что ребёнок услышал нас, если он не понимал, проделывали сначала вместе с ним, и как только чувствовали в нём уверенность – предоставляли делать задание самостоятельно (например, вместе с ним рука в руке обводили фигуру по контуру, если ребёнок не понял). Словесный анализ работы помогал детям самим давать адекватную оценку собственной работе.

При необходимости для уточнения и правильного речевого оформления программы деятельности привлекались другие дети. Работа с детьми по формированию действий самоконтроля на этапе ориентировки в задании продолжается до тех пор, пока они не станут для них привычными, т. е. пока дети не научатся не только правильно их запоминать, понимать (спрашивать о непонятном), но и в любое время проверять себя, ориентируясь на алгоритм этого действия: что нужно сделать и какие правила надо помнить, чтобы выполнить задание правильно.

Параллельно велась работа по формированию у детей умения ставить собственную цель и осуществлять самоконтроль. Самоконтроль - это важный компонент учебной деятельности и его формирование для обучения, не менее важно, чем усвоение ЗУНов.

Для развития внимания использовались игры и упражнения, развивающие концентрацию, переключаемость, объем внимания. Коррекционные задания являлись средством развития не только свойств внимания, но и самоконтроля. Для этой работы детям предлагались задания коррективного типа.

Для развития навыков сосредоточения и устойчивости внимания, использовались упражнения на поиски ходов в простых лабиринтах, «Графический диктант» с выявлением закономерностей, составление простых узоров из карточек по образцу, «Наоборот», «Найди ошибку».

Специально организованные занятия физкультурой способствовали развитию крупной моторики ребёнка, улучшали координацию движений.

Главное при работе с детьми с задержкой развития – это создание благоприятного психологического фона в группе во время занятий, недопущение крика, строгого наказания и конечно же системность.

Закрепление и расширение представлений и знаний, сформированных на занятиях, должно происходить в сюжетно-ролевой игре, организуемой в свободное время воспитателем. С самим комплексом занятий по подготовке детей к школьному обучению можно ознакомиться в приложении 5.

За время реализации нашей программы мы разработали и рекомендации для родителей, так совместная работа с родителями дает лучший вариант. Эти рекомендации сводятся к следующему.

Психологическая готовность к школьному обучению предполагает многокомпонентное образование. Многие могут сделать для ребенка в этом отношении родители первые и самые важные его воспитатели.

Ребенок дошкольного возраста обладает поистине огромными возможностями развития и способностями познавать. В нем заложен инстинкт познания и исследования мира. Помогите ребенку с ЗПР развить и реализовать свои возможности. Не жалейте затраченного времени. Оно многократно окупится. Ваш ребенок переступит порог школы с уверенностью, учение будет для него не тяжелой обязанностью, а радостью, и у вас не будет оснований расстраиваться по поводу его успеваемости.

Чтобы ваши усилия были эффективными, воспользуйтесь следующими советами:

1. Не допускайте, чтобы ребенок скучал во время занятий. Если ребенку весело учиться, он учится лучше. Интерес - лучшая из мотиваций, он делает детей по-настоящему творческими личностями и дает им возможность испытывать удовлетворение от интеллектуальных занятий!

2. Повторяйте упражнения. Развитие умственных способностей ребенка определяется временем и практикой. Если какое-то упражнение не получается, сделайте перерыв, вернитесь к нему позднее или предложите ребенку более легкий вариант.

3. Не проявляйте излишней тревоги по поводу недостаточных успехов и недостаточного продвижения вперед или даже некоторого регресса.

4. Будьте терпеливы, не спешите, не давайте ребенку задания, превышающие его интеллектуальные возможности.

5. В занятиях с ребенком нужна мера. Не заставляйте ребенка делать упражнение, если он вертится, устал, расстроен; займитесь чем-то другим. Постарайтесь определить пределы выносливости ребенка и увеличивайте длительность занятий каждый раз на очень небольшое время. Предоставьте ребенку возможность иногда заниматься тем делом, которое ему нравится.

6. Дети дошкольного возраста плохо воспринимают строго регламентированные, повторяющиеся, монотонные занятия. Поэтому, при проведении занятий лучше выбирать игровую форму.

7. Развивайте в ребенке навыки общения, дух сотрудничества и коллективизма; научите ребенка дружить с другими детьми, делить с ними успехи и неудачи: все это ему пригодится в социально сложной атмосфере общеобразовательной школы.

8. Избегайте неодобрительной оценки, находите слова поддержки, чаще хвалите ребенка за его терпение, настойчивость и т.д. Никогда не подчеркивайте его слабости в сравнении с другими детьми. Формируйте у него уверенность в своих силах.

А самое главное, постарайтесь не воспринимать занятия с ребенком как тяжелый труд, радуйтесь и получайте удовольствие от процесса общения, никогда не теряйте чувство юмора. Помните, что у вас появилась прекрасная возможность подружиться с ребенком.

2.3. Определение эффективности коррекционно-педагогической программы по формированию готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития

После реализации программы по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития было проведено повторное диагностирование детей. Методики контрольного обследования использовались те же, что и на констатирующем этапе обследования.

Рассмотрим результаты диагностики на диаграмме 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.

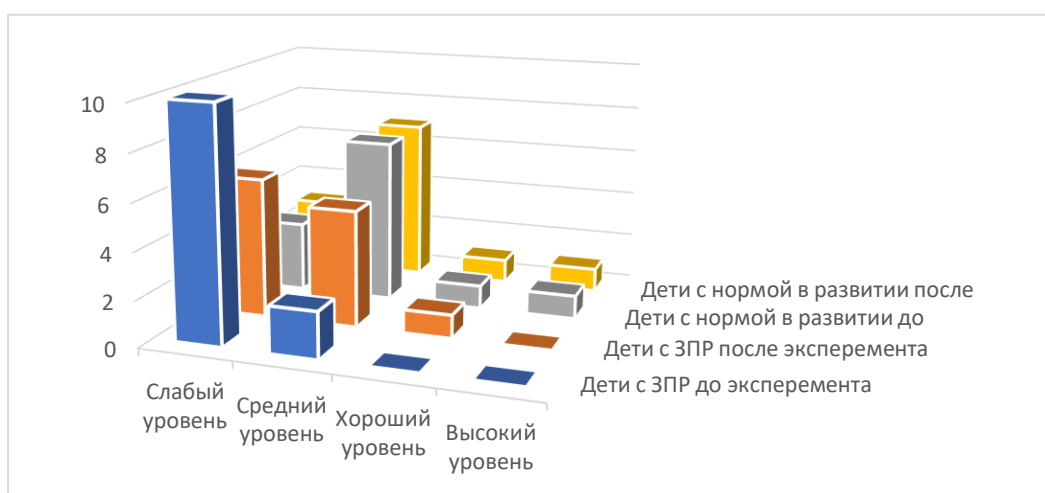


Диаграмма 9. Распределение уровней скорости переработки информации

Как видно из диаграммы 9 произошли следующие изменения у детей с задержкой психического развития: на 33% снизилось количество детей со слабым уровнем скорости переработки информации, увеличилось количество детей со средним уровнем на 24%, на 8 % выросло количество детей с хорошим уровнем скорости переработки информации. У детей с нормой развития изменений нет.

Проанализируем уровень развития концентрации внимания у дошкольников.

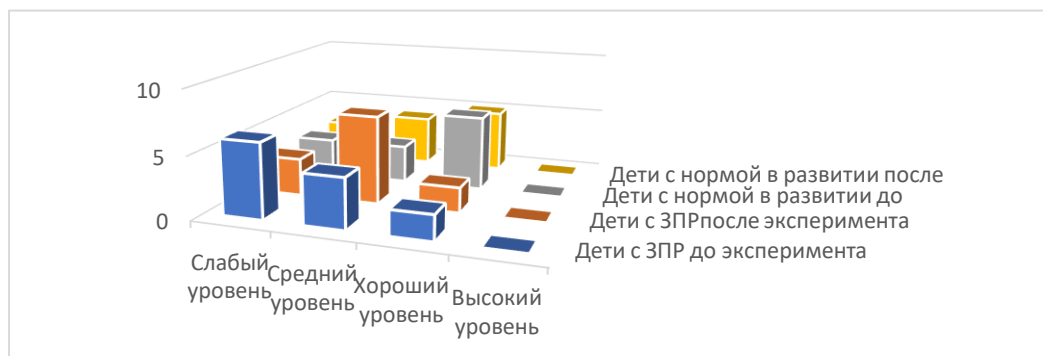


Диаграмма 10. Уровень внимания.

Как видно из диаграммы 10 произошли следующие изменения у детей с задержкой психического развития: на 25% снизилось количество детей со слабым уровнем развития внимательности и на 20 % выросло количество детей со средним уровнем, количество детей с хорошим уровнем развития осталось на том же уровне.

Произошли изменения и в результатах детей с нормой в развитии. По каким-то причинам на 8% снизилось количество детей с хорошим уровнем развития и снизилось количество детей со средним уровнем.

Рассмотрим результаты по показателю «Память» на контрольном этапе исследования:

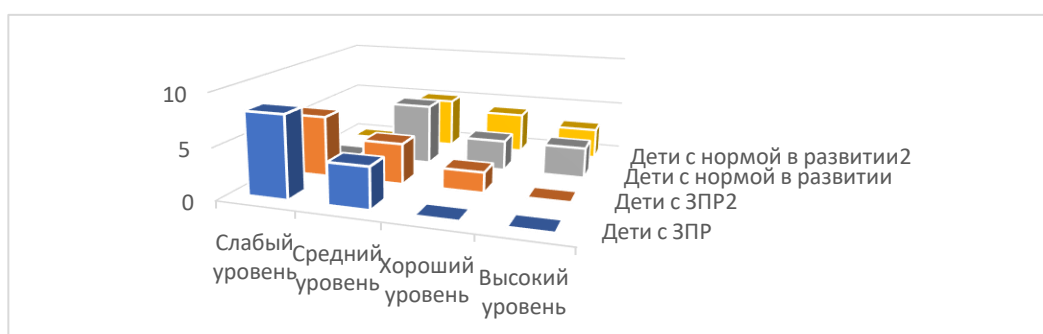


Диаграмма 11. Распределение уровня развития памяти.

Из диаграммы 11 видно, что количество детей с задержкой психического развития со средним уровнем развития памяти не изменилось, на 17% снизилось количество таких детей со слабым уровнем, что

соответственно привело к увеличению на 17% количества детей с хорошим уровнем.

Произошли изменения и в группе детей с нормой развития: на 8% увеличилось количество детей со хорошим уровнем развития и соответственно уменьшение на 8% со средним уровнем.

Проанализируем результаты по показателю «Речевое развитие» на контрольном этапе исследования:

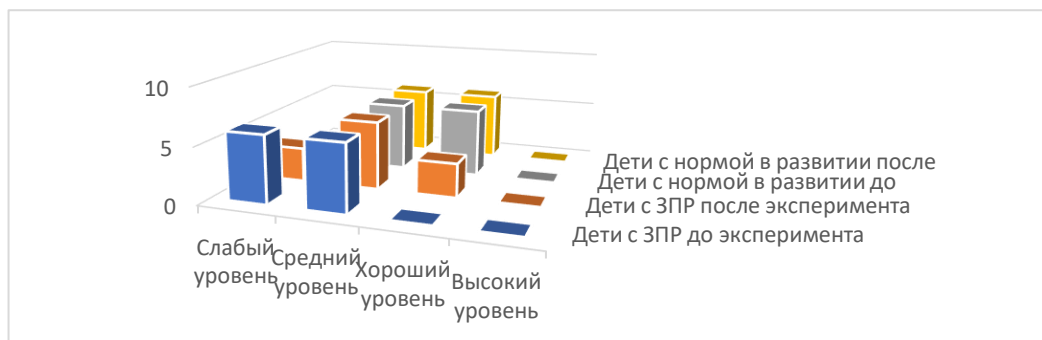


Диаграмма 12. Уровень речевого развития

Как мы видим по диаграмме 12 произошли следующие изменения: детей с высоким уровнем речевого развития все также нет, неизменным осталось количество детей со средним уровнем, снизилось количество детей со слабым уровнем на 25%, на 25 % выросло количество детей с хорошим уровнем речевого развития.

У группы детей с нормой развития никаких изменений не произошло.

Рассмотрим результаты по показателям «Мышление» на формирующем этапе исследования.

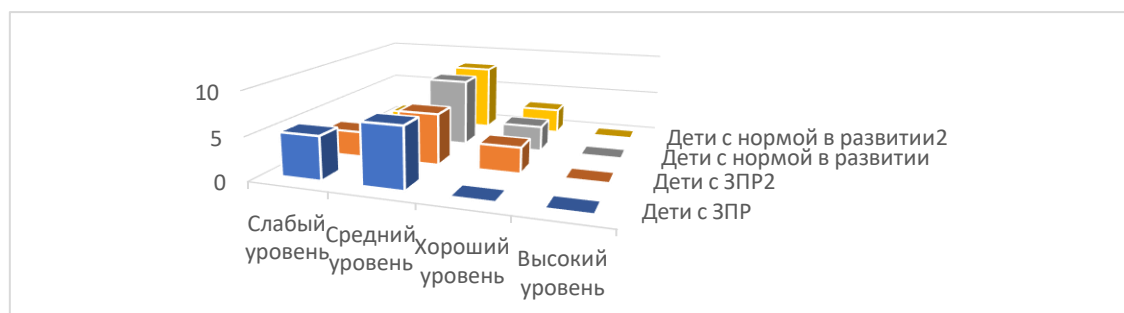


Диаграмма 13. Уровень развития мыслительных процессов.

Из диаграммы 13 видно, что детей с задержкой психического развития с высоким уровнем развития мышления нет, на 17% снизилось количество детей со слабым уровнем и на 8% со средним, увеличилось на 25% количество детей с хорошим уровнем развития мышления.

У группы детей с нормой развития никаких изменений не произошло.

Результаты изменения в уровне тревожности детей на контрольном этапе исследования представлены на диаграмме 14.

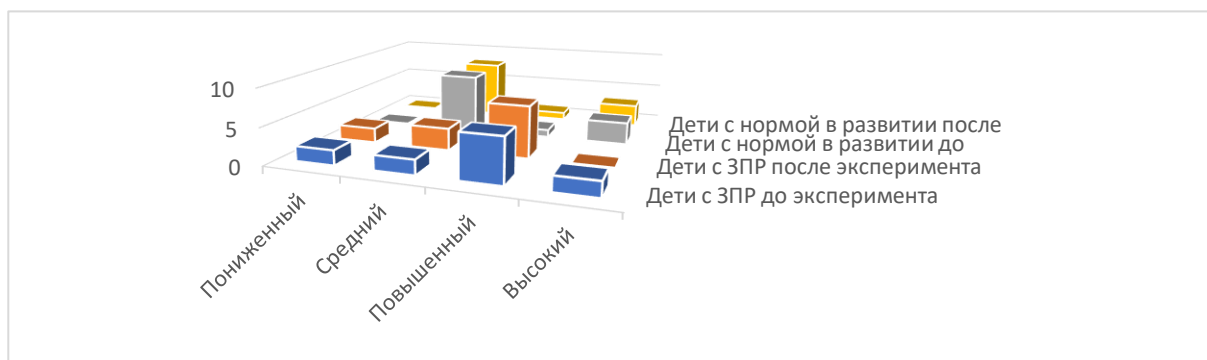


Диаграмма 14. Распределение уровня тревожности.

Как видно из диаграммы 14 произошли следующие изменения: на 8% увеличилось количество детей со средним уровнем тревожности и на 8% с повышенным уровнем, на 16% снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности. Изменений в количестве детей с пониженным уровнем нет.

У группы детей с нормой развития также никаких изменений не произошло.

Далее проанализируем эмоциональный настрой по отношению к школе.

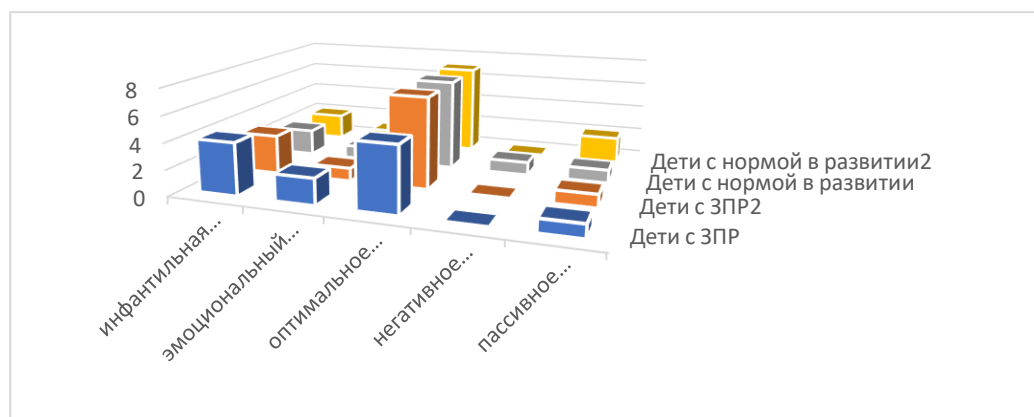


Диаграмма 15. Уровень мотивационной готовности к школе.

Из диаграммы 15 видно, что на 8% снизилось количество детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт, страх по отношению к школе и детей, испытывающих инфантильное отношение к школе, и увеличилось на 16% количество детей с оптимальным благоприятным отношением к школе, количество детей с равнодушным отношением не изменилось (8%).

У детей с нормой в развитии также произошли изменения уменьшилось количество детей, испытывающих негативное отношение по отношению к школе на 8% и на столько же увеличилось детей с равнодушным отношением к школе.

Подведем итоги предпосылок готовности детей к обучению в школе на контрольном этапе исследования.

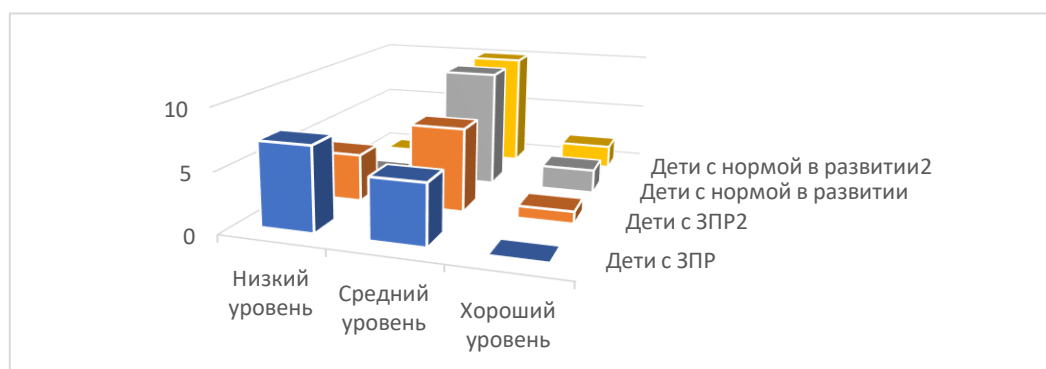


Диаграмма 16. Уровень готовности к обучению в школе

Как видно из диаграммы 16 произошли следующие изменения: с низким уровнем психологической готовности к обучению в школе детей стало на 25% меньше, и произошло увеличение на 8% количества детей с хорошим уровнем и на 17% - со средним уровнем.

У группы детей с нормой развития никаких изменений нет.

Далее с помощью критерия Т. Вилкоксона определим, является ли сдвиг показателя в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом, тем самым выясним, будет ли разработанный нами вариант программы формирования психологической готовности старших

дошкольников к обучению в школе эффективен. Были сопоставлены общие показатели готовности детей к школьному обучению до и после реализации программы.

Сформулируем гипотезы:

H_0 = Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей психологической готовности не превосходит интенсивности сдвигов в направлении их уменьшения.

H_1 = Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей психологической готовности к школьному обучению превосходит интенсивность сдвигов в направлении их уменьшения, т.е. вариант программы по формированию психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе оказывает существенное влияние на развитие детей.

Эмпирическое значение критерия определяется как сумма рангов, соответствующих нетипичным сдвигам. За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения». В нашем исследовании имеется только один такой сдвиг [Приложение 6], которому соответствует ранг, равный 1,5. Поэтому эмпирическое значение критерия будет численно равно этому рангу: $T_{\text{эмп}}=1,5$.

Критические значения T при $n=25$:

Сравним полученные значения критерия. Если критическое значение не превосходит эмпирического, то на данном уровне значимости отсутствуют основания для отклонения нулевой гипотезы о несущественности различий. Иначе, нулевая гипотеза отвергается. $T_{\text{эмп.}}=1,5 < 76 = T_{\text{кр}}(0,01)$, то нулевую гипотезу следует отвергнуть и считать различия существенными. На рисунке 2 изображена ось значимости

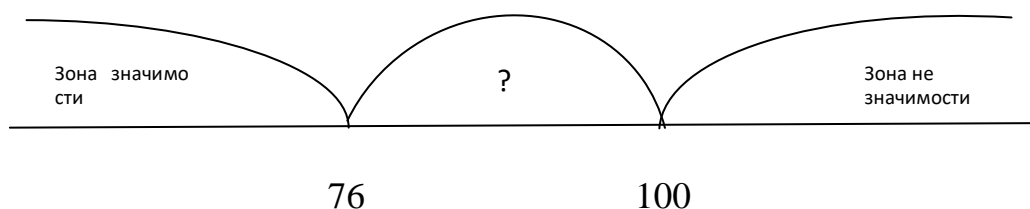


Рисунок 2. Ось значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости. Следовательно, существенность сдвигов в типичном направлении превосходит существенность сдвигов в нетипичном направлении, т.е. вариант программы по формированию психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе оказывает существенное влияние на развитие детей.

Таким образом, получены следующие результаты диагностики уровня готовности старших дошкольников к обучению в школе на контрольном этапе исследования. После проведения качественного и количественного анализа данных тестов все дети разделились на 5 уровней: высокий, хороший, средний, слабый и уровень патологии. Психолого-педагогическое обследование детей позволило констатировать, что детей с высоким уровнем не выявлено. С уровнем патологии и со слабым уровнем готовности детей нет. С хорошим уровнем готовности 9 человек (36%). Хороший уровень превышает различный уровень развития детей данного возраста, является необходимым и достаточным для обучения по гимназическим, усложненным программам. Средний уровень готовности детей к обучению в школе имеют 16 человек (64%). Средний уровень, или норма, типичен для детей, поступающих в школу, и достаточен для начала обучения по общеобразовательной программе.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

В настоящее время, в условиях, когда комплексная программа для работы с дошкольниками с задержкой психического развития все еще не разработана, специалисты в своей профессиональной деятельности опираются на общие принципы коррекционно-развивающего обучения и воспитания, научные данными о специфических особенностях психического развития детей с задержкой психического развития различного генеза, данные индивидуально психолого-педагогического обследования каждого воспитанника. В нашей разработанной программы все эти критерии учтены и отражены основные направления, задачи и содержание обучения детей с задержкой психического развития.

Хотим отметить, что отсутствие комплексной программы значительно затрудняет работу специалистов, снижает общую эффективность коррекционно-развивающей и образовательной работы. Нужно владеть специальными (коррекционно-развивающими) методами и технологиями психолого-педагогического воздействия по определению недостатков психического и моторного развития.

Результаты констатирующей диагностики показали, что детей с задержкой психического развития с низким уровнем готовности к обучению в школе стало на 25% меньше, и произошло увеличение на 8% количества таких детей с хорошим уровнем и на 17% - со средним уровнем. В группе детей с нормальным развитием никаких изменений не произошло.

Полученные показатели динамики в группе детей с ЗПР позволяют говорить об эффективности проведения специальной коррекционно-развивающей работы, что еще раз подтверждает теоретическое положение Л.С. Выготского о роли социальных условий в компенсации и коррекции дефекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показал теоретический анализ литературы, готовность к обучению – понятие многоаспектное, и потому у него нет единого определения. Она предусматривает не отдельные знания и умения, а определенный набор, называемый в психологии - структуру психологической готовности к обучению, в котором должны присутствовать все основные элементы: личностная (мотивационная), интеллектуальная и социально – коммуникативная. Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, успешность обучения ребенка в школе также зависит от его психологической зрелости. В случае если есть недостаточная развитость какого-либо одного компонента, возникает потребность в психологической помощи ребенку.

Задержка психического развития является одним из распространенных полиморфных видов дизонтогенеза, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под воздействием экзогенных и эндогенных неблагоприятных факторов. Многочисленные исследования детей с задержкой психического развития показали, что старшие дошкольники с задержкой психического развития характеризуются низкой общей психологической готовностью к обучению, несформированностью устойчивой познавательной мотивации, низким уровнем познавательной активности, невербального и вербального мышления, слабой речевой регуляцией действий, недостаточный их контроль и осознанность. Тесная связь недостаточно сформированной психологической готовности (в особенности личностной готовности, которая, по мнению многих психологов, должна быть сформирована на высоком уровне, так как в процессе обучения легче развивать интеллектуальные механизмы, чем личностные) к школьному обучению у

детей с задержкой психического развития с ослабленным общим физическим состоянием приводит к быстрой утомляемости, снижению работоспособности и легкой отвлекаемости.

Нарушения деятельности детей с задержкой психического развития - существенный компонент в структуре дефекта, они тормозят обучение и развитие детей. Дети этой категории имеют потенциальные возможности обучаемости, но они реализуются лишь, в условиях, когда деятельность детей специально стимулируется при оказании помощи со стороны взрослого.

Поэтому целенаправленное своевременное формирование психологической готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе в процессе коррекционно-развивающей работе является одним из главных условий успешного обучения данных дошкольников в школе.

При достижении главной цели нашей выпускной квалификационной работы: выявить особенности формирования готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития и экспериментально проверить эффективность коррекционно-развивающей работы по подготовке к школе детей данной категории, нами были решены нижеперечисленные задачи.

1. Раскрыта сущность проблемы психологической готовности детей старшего дошкольного возраста на основе изучения психолого-педагогической литературы. Психологическая готовность к школе комплексное явление, включает в себя три аспекта: интеллектуальный, социальный и мотивационный. Центральным новообразованием дошкольного возраста является внутренняя позиция школьника: стремление дошкольника занять новую социальную роль – роль ученика. Диагноз «задержка психического развития» часто ставится при поступлении в школу, поэтому проблема ранней диагностики стоит на первом месте. И проблема психологической готовности к обучению таких

детей, обучающихся в массовой школе, является одной из актуальных, теоретически и практически значимых проблем специальной психологии и коррекционной педагогики. Изучение данной проблемы имеет важное значение для формирования мотивации учения у детей с нарушениями развития, преодоление психического недоразвития до начала систематического обучения, развития внутренней позиции школьника, профилактики школьной дезадаптации.

2. Обобщены основные показатели психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Психологическая готовность дошкольника с задержкой психического развития имеет ряд особенностей: низкий кругозор, недостаточность развития познавательных процессов, проблемы эмоционально-волевой сфере, не сформированность внутренней позиции школьника, учебной деятельности, ведущим мотивом является игровой и др. Достаточно много данных накоплено по оценке социальной и интеллектуальной готовности к школе детей с задержкой психического развития.

3. Определены условия эффективной подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к обучению в школе. В ходе работы были рассмотрены роль и место важнейших институтов воспитания. Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР является нормализация их деятельности, и в частности учебной, которая характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью для этого деятельность детей необходимо простимулировать со стороны. Раннее исследование психологической готовности в старшем дошкольном возрасте помогает тщательно и своевременно спланировать психолого-педагогическую коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование необходимого уровня психологической готовности к школьному обучению.

4. Разработана и апробирована диагностическая и коррекционно-развивающая программа занятий по формированию школьной готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Формирование психологической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению происходит внутри педагогической системы в процессе продуктивной реализации коррекционно-развивающей программы представленной системой интегративных индивидуальных и фронтальных занятий, содержащие сюжетно-игровые упражнения, позволяющие компенсировать отклонения в развитии детей с задержкой психического развития. Целостному изучению личности ребенка могут способствовать комплексные методы психолого-педагогического изучения, различные формы и разнообразные средства реализации диагностической коррекционно-развивающей программы. Содержание готовности детей с ЗПР к обучению в школе включает оптимальный уровень развития интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, наличие положительной мотивации и стремление к познанию окружающего мира на которых основана наша коррекционно-развивающая программа.

5. Проанализированы результаты опытно-экспериментального исследования эффективности коррекционно-развивающей программы по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлена эффективность использования коррекционно-развивающей программы в процессе формирования психологической готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе, прослеживается динамика развития детей с задержкой психического развития. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила дать научно-практическое обоснование положениям, составляющим суть гипотезы: процесс формирования психологической

готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития будет эффективным, если:

- выявлены специфические особенности психофизического развития старших дошкольников с задержкой психического развития;

- разработана и реализована педагогическая система по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, включающая диагностическую и коррекционно-развивающую программы занятий с дошкольниками;

- коррекционно-развивающая работа проходит в позитивной, предметно-развивающей среде, обогащающей детское развитие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. - М.: Академический Проект, 2019. - 624 с.
2. Айзман, Р.И. Подготовка ребенка к школе [Текст] / Р.И. Айзман. – Т.: Пеленг, 2009. – 206 с.
3. Андрющенко, Т.Ю. Кризис развития ребенка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.Ю. Андрющенко, П.А. Шашлова. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 310 с.
4. Архиреева, Т.В. Системный подход к пониманию развития «Я концепции» ребёнка [Текст] / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского университета, 2015. - №31. - С. 4.
5. Бабакина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Н.В. Бабакина. - М.: Айрис-Пресс, 2006. -142 с.
6. Беилова, С.Ю. Коррекция эмоционально – поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития [Текст] / С.Ю. Беилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С.68-72.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - СПб., 2009. – 350 с.
8. Борякова, Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология, 2019. - № 3. - С. 5 - 10.
9. Вархотова, Е.К. Экспресс-диагностика готовности к школе [Текст] / Е. К. Вархотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова. — М., 1999. - 48 с.
10. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] /Л.А. Венгер. - М., 1994. – 189 с.

11. Венгер, А.Л. О критериях готовности дошкольников к школьному обучению [Текст] / А.Л. Венгер, Е.В. Филипова. - М.,1980. – 192 с.
12. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский // Эксмо-Пресс, 2015. - 108 с.
13. Гайдар, К.М. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе [Текст] / К.М. Гайдар. – М.: Просвещение, 2003. – 217 с.
14. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов [Текст] / Под ред. Бугрименко Е.А. М.,1990. – 180 с.
15. Гусова, А.Д. Коррекционно – развивающие занятия с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке детей к школе [Текст] / А.Д. Гусова // Методическое пособие. - «ОЭТО Росархив». – М., 2012. – 167 с.
16. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - М.: Просвещение, 2008. -143 с.
17. Грушева, О.А. Особенности самосознания в дошкольном возрасте [Текст] / О.А. Грушева // Наука и современность, 2015. - Выпуск № 37-1. - С. 151.
18. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / И.В. Дубровина. - М.: Изд. центр «Академия», 2013. - С. 368.
19. Ерохина, Е.Л. Готовимся к школе: Книга для родителей будущих первоклассников [Текст] / Е.Л. Ерохина. – М.: Олимп, 2011. – 160 с.
20. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2002. - № 1. – С. 98-102.
21. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье [Текст] / Д.В. Зайцев. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 2016. - № 1. - С.154-157.

22. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2013. - 384 с.
23. Иванов, Е.С. Проблема задержки психического развития и дифференцированный подход в учебном процессе [Текст] / Е.С Иванов // Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. - СПб., 2000. – 370 с.
24. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция [Текст] / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение, 2012. – 170 с.
25. Косьяченко, И.О. Особенности психологической готовности к школе детей 6 – 7 лет [Текст] / И.О. Косьяченко. – М.: Прогресс, 2000. – 150 с.
26. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Знание, 2007. - 201с.
27. Кравцова, Е.Е. Формирование психологической готовности детей к школе [Текст] / Е.Е. Кравцова // Актуальные проблемы психопедагогики начального образования. М., 1997. – 239 с.
28. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учеб. Заведений [Текст] / И.Ю Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - С. 464.
29. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. учреж. высш. проф. образования [Текст] / В.В. Лебединский. - 6-е изд. - М.: Академия, 2011. -144 с.
30. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1980.— № 3. – С. 46-52.
31. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Академия, 2013. - 6-е изд. - 624 с.
32. Лобанова, Е. Готовность к школе детей с ЗПР [Текст] / Е. Лобанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 2. – С. 47-54.

33. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. - СПб.: Речь, 2004. - 352 с.
34. Миронова, И.А. Личность как феномен в дошкольном возрасте [Текст] / И.А. Миронова. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2013. - Выпуск №16 -1. - С. 167-170.
35. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М.: «Академия», 2012. - 456 с.
36. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст] / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2015. – 432 с.
37. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов [Текст] / В.Б. Никишина. - М.: ВЛАДОС, 2019. -126 с.
38. Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью: проблема теории и практики: межвуз. сб. научных трудов [Текст] / под ред. доц. Л.В. Шиповой. - Саратов: ид-во Сарат. Унта, 2002. - 234 с.
39. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Б. Венгера. М.: Просвещение, 2012. - 580 с.
40. Петроченко, Г.Г. Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе [Текст] / Г.Г. Петроченко. - М. - 1978. – 291 с.
41. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Владос. 2012. – 470 с.
42. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. [Текст] Книга 1. / под. ред. С.Г. Шевченко – М.: Школьная пресса, 2004. – 96 с.

43. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2015. - 408 с.
44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 2012. - 213 с.
45. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - СПб.: Речь, 2015. - 384 с.
46. Соколова, Е.И. Готовимся к школе: Время и пространство задачи, игры, упражнения для детей 5 – 7 лет [Текст] / Е.И. Соколова. – М., 2004 – 32 с.
47. Сократова, Е.В. Особенности самосознания детей со сложным нарушением развития [Текст] / Е.В. Сократова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. - Выпуск № 67. - С. 467 - 471.
48. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 2010. – 180с.
49. Харитоновна, Е.А. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Харитоновна, О.И. Кожина // Перспективы Науки и Образования. – 2019. – № 2 (8). – С. 126-128.
50. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / В.Б. Хозиев. – М.: Академия. - 2002. – 189 с.
51. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
52. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под общей ред. С.Г. Шевченко - М.: Школьная Пресса, 2013. - 96 с.

53. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития /Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмаилова [Текст] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. - №10 (2). – С. 256-262.
54. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 194 с.
55. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2010. - 356 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Причины возникновения задержки психического развития.

С.Г. Шевченко, исследуя причины пониженной готовности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, указывает на ряд условий. Ведущим фактором служит социальная ситуация развития детей: это круг общения и характер взаимоотношения – «родители – ребенок», «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок».

Во-первых, в обществе наблюдается дефицит общения дошкольников с задержкой психического развития с окружающими людьми, как взрослыми, так и ровесниками. В результате этого негативного фактора не реализуется процесс развития эмоциональных и познавательных сфер, речевых навыков.

Во-вторых, в процессе общения с окружающими происходят ситуации, травмирующие состояние детей: появляется повышенная тревожность. Дошкольники боятся не самого события, а предчувствия и ожидания самого плохого. Их беспомощность заставляет отказываться от новых игр, от заданий, которые могут дать неожиданные результаты. Уже в 6-7 лет дети с задержкой психического развития думают, что они хуже других: не такие способные, ловкие, умелые, умные. Дошкольники с надеждой смотрят на взрослых: им нужна помощь и поддержка во всех видах деятельности. Травмирующее действие социальной среды способствует формированию таких негативных качеств, как: робость, плаксивость, замкнутость, упрямство, негативизм, грубость.

В-третьих, часто в дошкольном образовательном учреждении отсутствуют психолого-педагогические условия для коррекционной работы с каждым ребенком с задержкой психического развития. Неблагоприятные условия в семье или в детском саду снижают готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

Вторым фактором, влияющим на психологическую готовность к школе, является отсутствие полноценных видов деятельности, которые обеспечивают смену ведущего вида деятельности: игры – учение – элементы труда.

Третьим снижающим фактором служит соматическое и нервно-психическое состояние здоровья: нарушение центральной нервной системы (резидуальная органическая недостаточность ЦНС) препятствует нормальному функционированию тех или иных систем мозга и задерживает его своевременное развитие. Довольно часто тяжелое соматическое заболевание переходит в хроническую форму, и в случае негативной ситуации, обостряется, что приводит к нарушению обменных процессов мозга. Соматическое заболевание резко

снижает психический и физический тонус дошкольников, что негативно отражается на успешности обучения в школе.

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 качестве примера можно сослаться на совместную работу отечественных психологов А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, работу Л.С. Славиной и др.

В социально-психологических исследованиях В.С. Шаумаров, Л.В. Шибяева [35] 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.

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, 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.

Приложение 2

«Дерево целей» по управлению формированием психологической готовности к школьному обучению

В психологических исследованиях метод «Дерева целей» разработан профессором В.И. Долговой.

На рисунке представлены цели по управлению формированием психологической готовности к школьному обучению.

Построение дерева целей начинается с постановки «генеральной цели». Далее следуют цели первого уровня, которые включают в себя цели второго уровня, разбитые на более мелкие подцели.

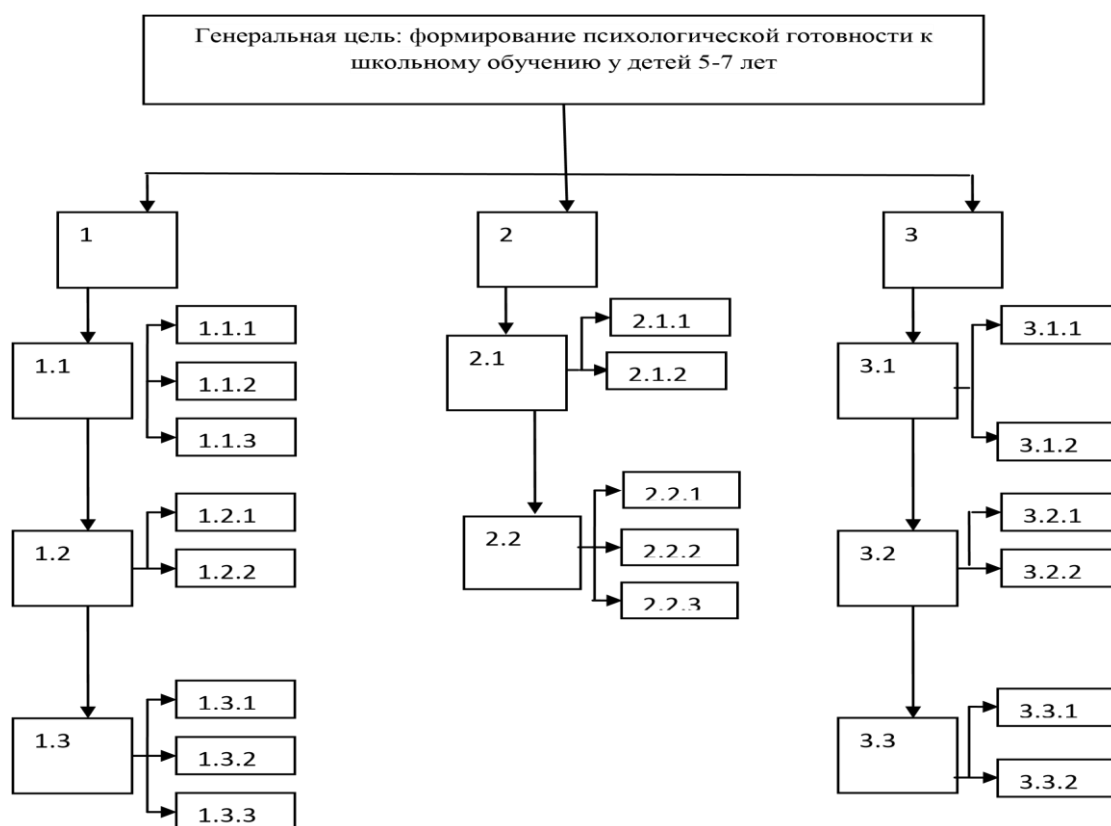


Рисунок. Дерево целей управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет

Генеральной целью нашего исследования является управление формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.

Цели первого уровня:

1. Определить проблему психологической готовности к школьному обучению в теории психологии;

2. Организовать исследование управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.;

3. Провести опытно-экспериментальное исследование формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет.

Реализация цели первого уровня предполагает:

1.1. Определить понятие психологической готовности в психолого-педагогической литературе;

1.2. Выявить особенности формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

1.3. Разработать модель управления формированием психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

2.1. Описать этапы, методы и методики исследования;

2.2. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента;

3.1. Разработать и реализовать психолого- педагогическую программу формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

3.2. Провести анализ результатов формирующего эксперимента;

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

Каждая цель включает в себя несколько подцелей:

1.1.1. Определить понятие психологическая готовность в отечественных исследованиях;

1.1.2. Определить понятие психологическая готовность в зарубежных исследованиях;

1.1.3. Обобщенно охарактеризовать понятие психологическая готовность, опираясь на полученную информацию;

1.2.1. Выявить особенности психологической готовности у детей 5-7 лет;

1.2.2. Выявить проблемы; определить процесс формирования психологической готовности;

1.3.1. Теоретически обосновать управление процессом формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

1.3.2. Составить и описать «дерево целей» исследования;

1.3.3. Составить и описать модель управления формированием

психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

2.1.1. Обозначить и описать этапы исследования;

2.1.2. Описать методы и методики исследования;

2.2.1. Характеристика выборки;

2.2.2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента;

2.2.3. Интерпретировать полученные данные при помощи метода математической статистики;

3.1.1. Охарактеризовать психолого-педагогическую программу формирования психологической готовности к школьному обучению у детей 5-7 лет;

3.1.2. Определить критерии эффективности программы;

3.2.1. Проанализировать результаты формирующего эксперимента;

3.2.2. Интерпретировать полученные данные при помощи метода математической статистики;

3.3.1. Охарактеризовать виды психолого-педагогических рекомендаций;

3.3.2. На основании результатов эксперимента, составить психолого-педагогические рекомендации родителям, педагогам, психологам.

Приложение 3

Диагностический комплекс методик определения готовности к школе.

Диагностический комплекс методики определения готовности к школе состоит из двух блоков:

1) первый блок методик предназначен для группового тестирования: Гештальт - тест Бендер (зрительно-моторная координация); тест Тулуза Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности); тест Равена (субтесты А и В - визуальное мышление: линейное и структурное).

3) второй блок предназначен для индивидуальной работы с ребёнком. В него входят тестовые задания: кратковременная речевая память; кратковременная зрительная память; интуитивный речевой анализ - синтез; речевые классификации; речевые аналогии; произвольное владение речью; интуитивный визуальный анализ - синтез; визуальные классификации; визуальные аналогии; абстрактное мышление; тест тревожности; тест Люшера.


Тест Тулуз-Пьерона

Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично - оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

В тесте Тулуз-Пьерона стимульным материалом являются 8 типов квадратиков, различающихся тем, к какой грани или к какому из углов добавлены черные полукруг или четверть круга. Тестовый бланк состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены все типы используемых квадратиков. В верхнем левом углу бланка изображены квадратики-образцы (два - на бланках для дошкольников и учащихся 1-2 классов). В расположенных ниже строчках обследуемый должен находить и зачеркивать квадратики, аналогичные образцам, а остальные - подчеркивать. Время работы с каждой строчкой ограничено. Дети от 6 лет до 6 класса работают с каждой строчкой 1 минуту. Когда отведенное время истекает, обследуемый должен переходить к следующей строчке, независимо от того, смог он обработать предыдущую до конца или нет.

Бланк, состоящий из 10 строчек и содержащий два квадратика-образца, рассчитан на дошкольников (не младше 6 лет) и учащихся 1-2 классов общеобразовательных школ.

Группа должна быть не менее 6-10 человек (для дошкольников и школьников соответственно). Копирование ответных бланков с уменьшением (даже незначительным) нежелательно, так как при этом увеличиваются требования к визуальному анализу.



ИМАТОН

ТЕСТ ТУЛУЗ-ПЬЕРОНА

БЛАНК ОТВЕТОВ

Ф. И. О. _____ Дата _____
 Возраст _____ Пол _____

Ждите указаний!

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₁₀	A ₁₁	A ₁₂
B ₁	B ₂	B ₃	B ₄	B ₅	B ₆	B ₇	B ₈	B ₉	B ₁₀	B ₁₁	B ₁₂

Рисунок 35 – Бланк ответов теста Тулуз-Пьерона

Тестирование дошкольников и первоклассников имеет свои нюансы. Для получения надежных результатов необходимо четко следовать описанной ниже процедуре.

На доске надо нарисовать квадратики-образцы и часть тренировочной строчки.

Инструкция «Все на своих листочках в левом верхнем углу нашли вот такие два квадратика (показать на бланке и на доске) - это квадратики-образцы. С ними надо сравнивать квадратики, которые нарисованы на следующей строчке (показать на бланке). Сначала попробуем все вместе на доске. Пока никто ни- чего не пишет, только отвечайте хором.»

Показывая на первый квадратик тренировочной строчки, спросите: «Этот квадратик похож точно-точно на какой-нибудь из образцов (показать)?». Выслушайте ответы. Разъясните, почему не похож: «В образце левый бочок зарисован, а тут правый».

Затем продолжите: «Когда квадратик не похож на образцы, его надо подчеркнуть (показать на доске)». Укажите на следующий квадратик тренировочной строчки: «А этот точноточно похож на какой-нибудь из образцов? Да. Тогда его надо зачеркнуть вертикальной черточкой (показать на доске)». Аналогично спрашивайте про каждый квадратик тренировочной строчки,

изображенный на доске: «Похож? Не похож?» и «Что делаем: зачеркиваем? Подчеркиваем?»

Дети должны отвечать хором. Смотрите, чтобы отвечали все. Если кто-то из детей молчит или отвечает неправильно, остановитесь и попросите его ответить на ваш вопрос индивидуально. После разбора примера, приведенного на доске, скажите детям, что начинать работать могут все, кто понял задание: «Делать надо то же самое на своих листочках на тренировочной строчке. Тренировочная строчка без номера и нарисована сразу под образцами. Кому не понятно, поднимите руки».

Предупредите детей: «Кто сделает тренировочную строчку, может отдохнуть. Пока делать ничего больше не надо». Тех, кто ошибся при выполнении задания на тренировочной строчке, необходимо подбодрить: «Ничего страшного, так как это – черновик». Подождите, пока все не закончат работать на тренировочной строчке.

Продолжите инструкцию: «Теперь, когда я скажу: «Начали!» - мы будем все вместе выполнять само задание. Работать будем точно по времени. На каждую строчку я буду давать одну минуту. За одну минуту никто всю строчку сделать не успеет. Кто-то сделает столько (показать полстрочки), кто-то столько (показать чуть больше или чуть меньше). Не надо торопиться, надо работать внимательно!» Обратите внимание, что маленьким детям дается установка только на точность работы. Более старшим - и на точность, и на скорость.

«Как только пройдет минута, я скажу: «Стоп, пошла вторая строчка». Вы сразу переносите руку (показать на бланке) и начинаете делать вторую строчку.

Работаете, работаете, пройдет еще минута, и я скажу: «Стоп, пошла третья строчка». Сразу переносите руку и начинаете делать третью строчку (показать). И так мы сделаем 10 строчек. Сравнивать нужно с этими же квадратиками (показать на квадратике-образцы), делать все то же самое, что вы только что делали: так же зачеркивать и подчеркивать. Понятно?»

Если детям все понятно, скажите: «Теперь все взяли ручки, поставили руку на первую строчку (проверить, чтобы это сделали все дети). Начали работать».

По истечении 10 минут скажите: «Стоп, все работу закончили, ручки положили, никто ничего больше не пишет. Отдохнули, помахали руками».

В процессе выполнения самого задания обязательно говорите детям: «Все молодцы, хорошо работаете». К концу работы подбадривайте: «Молодцы. Уже немного осталось».

Обработка результатов тестирования осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе маркером выделены места, внутри которых должны оказаться зачеркнутые квадратики. Вне маркеров все квадратики должны быть подчеркнуты.

Для каждой строчки подсчитывается:

1) Общее количество обработанных квадратиков (включая иошибки); 2) Количество ошибок.

За ошибку считается: неверная обработка (когда внутри маркера квадратик подчеркнут, а вне - зачеркнут), любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан). Соответствующие две цифры проставляются справа

против каждой строчки и затем переносятся в соответствующую таблицу на Бланке фиксации результатов.

Утомляемость, вработываемость, а также цикличность в колебаниях внимания хорошо прослеживаются по падению или нарастанию количества обработанных знаков в строчке и по динамике ошибок. При желании они могут быть оценены и количественно, посредством сравнения скорости и точности обработки первых двух строчек с соответствующими показателями по двум последним строчкам (как это обычно делается в корректурных пробах). Основные расчетные показатели:

1. Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ где}$$

n - число рабочих строчек; x_1 - количество обработанных знаков в строке. Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек.

2. Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания):

$$K = \frac{V - \alpha}{V} \quad \alpha = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n}, \text{ где}$$

V - скорость;

α - среднее количество ошибок в строке; n - количество рабочих строчек; y_1 - количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Интерпретация результатов

Основным показателем является коэффициент точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризующий развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Именно этот показатель (K) необходимо анализировать в первую очередь, сравнивая полученное числовое значение с нормативами, приведенными в

[Приложение 1, табл. 1]. Если расчетное значение показателя точности выполнения теста попадает в зону патологии (или находится на границе с зоной слабого уровня выраженности), то в этом случае необходимо обязательно направить ребенка к невропатологу.

Гештальт-тест Бендер

Цель: позволяет определить наличный уровень зрительно-моторной координации детей.

Чистый лист должен лежать перед ребенком горизонтально. Образец для срисовывания также в горизонтальной ориентации располагается над чистым листом.

Инструкция:

«На чистый лист бумаги постарайся срисовать эти картинки так, чтобы получилось очень похоже».

Срисовывать ребенок должен ручкой. Важно, чтобы он правильно воспроизводил и общий вид, и расположение рисунков. По окончании работы предложите ему проверить, все ли получилось похоже. Если ребенок захочет, он может перерисовать или исправить свое изображение. Пометьте тот рисунок, который ребенок выберет как наиболее похожий.

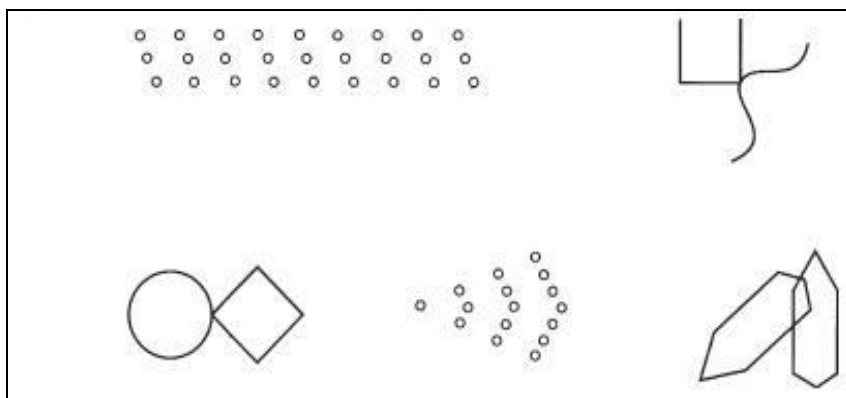


Рисунок 36 – Бланк теста Бендер

Анализ теста Бендер носит качественный характер.

V зона - Высокий уровень развития зрительно-моторной координации. Все рисунки выполнены абсолютно идентично образцу: соблюдены общие размеры и размеры деталей, наклон, положение рисунков на листе относительно друг друга, а также положение деталей внутри каждого рисунка, линии четкие. Такой вариант выполнения задания встречается исключительно редко.

IV зона - Зрительно-моторная координация развита хорошо. Все рисунки выполнены почти идентично образцу (в рисунках допускаются только незначительные отклонения от образца). Допускается неполное совпадение пространственного расположения рисунков относительно друг друга.

III зона - Средний уровень развития зрительно-моторной координации. У всех рисунков есть общее сходство с образцами. Положение рисунков на листе относительно друг друга и их размеры не учитываются.

II зона - Зрительно-моторная координация развита слабо. Рисунки, в общем, похожи на образцы, но хотя бы один из них имеет серьезный дефект изображения, который не может быть объяснен просто неразвитостью графических навыков ребенка. К таким дефектам относятся: количество кружков не соответствует образцу, причем разница может быть и небольшой (на 1-5 кружков больше или меньше); форма изгиба кривой линии не соответствует образцу: не совпадают выпуклости и впадины, вместо плавной линии-острый угол; кривая линия не касается угла рамки, хотя и расположена близко к ней, или кривая линия пририсована к правой грани рамки. Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне II и др.

I зона - Значительные нарушения зрительно-моторной координации. Рисунки грубо не соответствуют образцам. Обязательно требуется консультация

невропатолога. Например: кружки фигуры образуют не три горизонтальных ряда (как в образце), а два или четыре, они могут быть просто вытянуты в цепочку. Три ряда кружков «плавно» переходят в четыре ряда и более; изображено просто «скопище» кружков, в котором никакие ряды вообще не просматриваются, то есть полностью нарушено воспроизведение внутренней структуры, а в связи с этим и внешней формы образца; количество кружков значительно (в 1,5-2 раза) расходится с образцом; нарисована перевернутая или лежащая на боку рамка; вместо рамки изображен замкнутый четырехугольник; рамка и кривая линия нарисованы явно раздельно (далеко друг от друга) как два независимых рисунка; кривая линия хотя и пририсована к рамке, но не к ее правому нижнему углу (что соответствует образцу) и не к ее правой грани; вместо четырехугольника нарисован треугольник или вообще какая-то немыслимая фигура с выступами и впадинами; четырехугольник касается круга гранью или нарисован явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки); количество кружков значительно расходится с образцом, в связи с чем также искажается общая форма и структура рисунка, имеют не только выступы, но и впадины; наклон фигур инвертирован (шестиугольники касаются друг друга нижними частями, а верхние части шестиугольников расходятся); взаимное расположение фигур абсолютно не похоже на образец: фигуры нарисованы явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки) или полностью пересекающимися как бы «крест на крест». Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Если ребенок плохо справляется с тестом Бендер - это не значит, что он не умеет (или не сможет научиться) писать или рисовать. Хорошо рисующие и даже занимающиеся в изостудии дети (и такие случаи были) могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки, а не развертки образа, как при самостоятельном рисовании.

Прогрессивные матрицы Равена. (визуальное линейное и структурное мышление)

Методика предназначена для изучения логичности мышления. Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

В тесте Равен для дошкольников используются задания серии А и серии В. Задания серии А позволяют оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», задания серии В – «Структурного визуального мышления».

В серии А - использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного

изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия.

Серия В - построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце. Структурное визуальное мышление позволяет мыслить по аналогии.

Обработка результатов происходит посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

КЛЮЧ

Серия А 4 5 1 2 6 3 6 2 1 3 4 2

Серия В 5 6 1 2 1 3 5 6 4 3 4 8

Каждое совпадение с ключом оценивается в один балл. Если ребенок исправлял ответы, то следует засчитывать тот ответ, который он оставил, как правильный. Сам факт исправлений во внимание не принимается. Сумма баллов подсчитывается отдельно для серии А и серии В. Индивидуальные результаты сравниваются с нормативными данными. I зона – Значительные нарушения визуального мышления. Можно предположить, что нарушения зрительного анализа имеют органическую или функциональную природу. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога, окулиста.

II зона – Визуальное мышление ребенка развито слабо. Попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут. III зона – Средний уровень развития визуального мышления. Ребенок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеет.

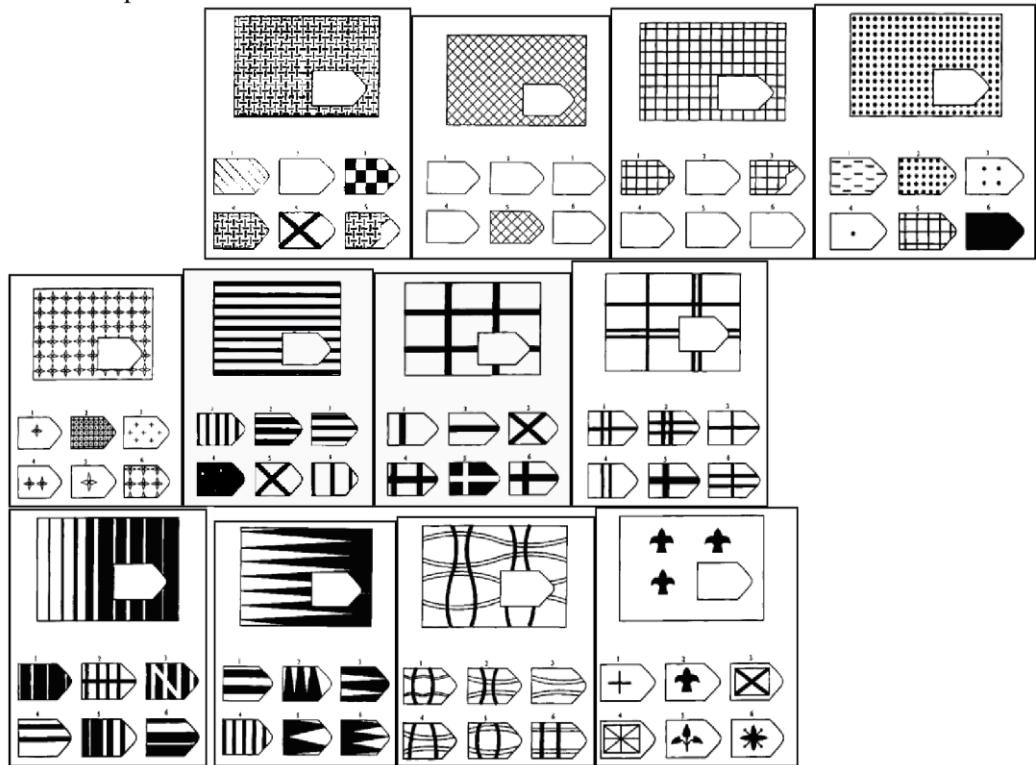
IV-V зоны – Визуальное мышление ребенка развито хорошо. Ребенок может самостоятельно и спонтанно использовать наглядный вспомогательный материал и сознательно прибегает к этому при возникновении каких-либо трудностей.

Анализ ответов, которые ребенок выбирает в тесте Равена, позволяет исследовать и качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Если задания субтеста А ребенок, в основном, выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует. Ребенок может отдельно воспринимать целое и части, имеет представление об их нетождественности, может выделить, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от

предмета. Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару.

Серия А



Серия В

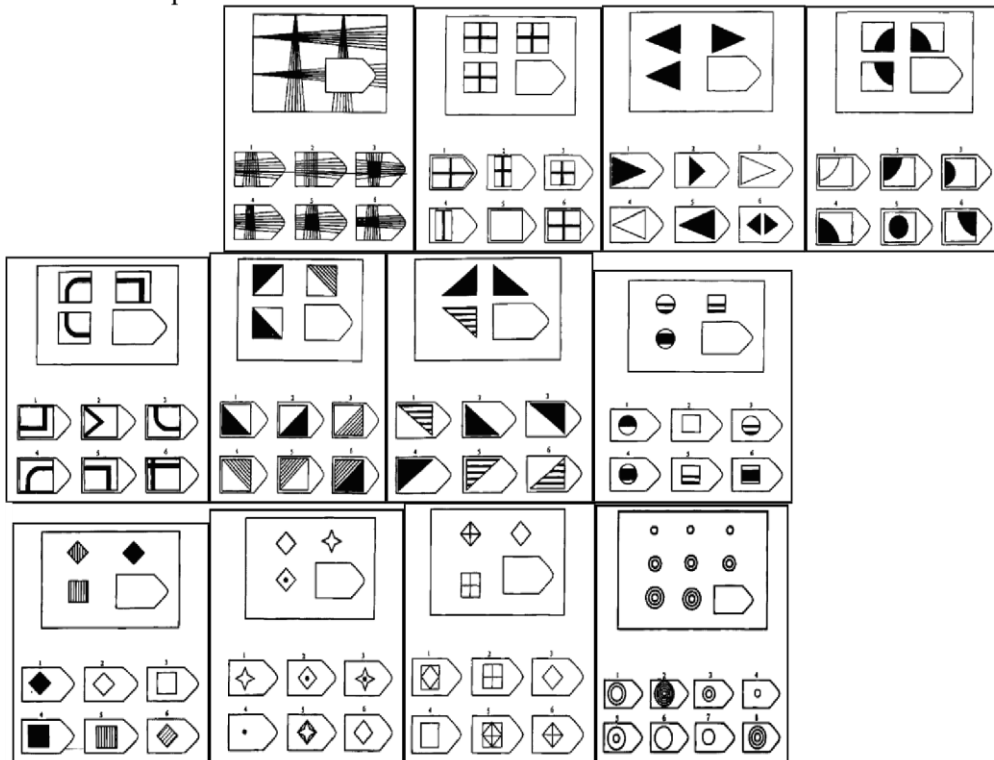


Рисунок – Матрицы Равена (задания серии А и серии В)

Тест Тэммл, Дорки, Амен

Тревога – фундаментальная эмоциональная реакция человека, субъективно характеризующаяся ощущением внутреннего напряжения. Тревога связана с активацией вегетативной нервной системы и появляется у человека в ситуациях неопределенности и ожидания с непрогнозируемым исходом.

В норме тревога является ситуативной реакцией организма, мобилизующей его физиологические ресурсы и обеспечивающей готовность к возможным «неприятностям». Если человек сталкивается с целой серией неопределенных ситуаций, то реакция тревоги становится затяжной и может перейти в состояние тревожности. Такое состояние бывает характерно, например, для периода адаптации.

Тест Тэммл, Дорки, Амен имеет два набора картинок: для девочек и для мальчиков. Ребенку показывают книжечку с соответствующим набором картинок. Инструкция:

«Художник нарисовал картинки, но забыл нарисовать лицо. Посмотри, что здесь происходит, и скажи (или покажи), какое бы ты подставил личико – веселое или грустное?»

Ответы ребенка заносятся в Бланк ответов. При этом можно использовать любой вариант шифровки. Например: «+» – веселое, «-» – грустное или «1» – веселое, «2» – грустное и пр. Дети не обязаны объяснять, почему они выбирают то или иное лицо. Даже если ребенок выбирает веселое личико для картинки, на которой на мальчика (девочку) замахиваются стулом, – не возражайте. Предупредите детей, что в этом задании нет правильных или неправильных ответов, и каждый решает так, как ему хочется. Следите, чтобы другие дети не мешали ребенку подсказками. Нельзя объяснять ребенку то, что происходит на картинке, нельзя «подводить» его к ответу. Можно лишь периодически просить ребенка, чтобы он внимательнее смотрел на то, что происходит на картинке.

Тест Тэммл, Дорки, Амен может служить не только индикатором общего эмоционального состояния ребенка, но и позволяет определить источник напряженности. Тест опубликован в настоящее время широко используется в работе с детьми. На 14-ти картинках, предлагаемых ребенку, изображены типичные для его жизни эмоционально-положительные, эмоционально-отрицательные и неопределенные ситуации. Ребенок выбирает грустное или веселое лицо для главного героя картинки, исходя, обычно, из собственного самочувствия в подобных ситуациях. Не надо спрашивать у ребенка, как он понимает то, что изображено на картинке, так как даже при правильном восприятии речевое изложение увиденного может вызывать у него затруднения. Не следует также и рассказывать ребенку о том, что происходит на картинке. Объяснения психолога могут подводить ребенка к определенному ответу. Важно, чтобы ребенок ориентировался на собственное понимание ситуации.

Обработка теста происходит посредством простого суммирования количества грустных лиц, выбранных ребенком. Полученный результат характеризует уровень его тревожности. Ответ может быть выражен как в сырых баллах, так и в процентах. Нормативные данные приведены для обоих вариантов [Приложение 1, табл. 1]. Для вычисления индекса тревожности в процентах следует сумму

отрицательных выборов разделить на 14 (общее число ситуаций) и умножить на 100.

Рисунок 1. Играющие дети. Эмоционально-положительная ситуация.

Эта ситуация воспринимается детьми как игра со сверстниками, а не с младшим ребенком (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок вызывает негативную реакцию ребенка, если у него не складываются отношения с детьми (он с ними постоянно ссорится, другие дети часто его обижают), а также, если родители стали резко ограничивать игры ребенка с друзьями из-за того, что надо учиться. Первую причину дети комментируют с трудом, а во втором случае - охотно поясняют: «Сейчас придет мама и будет ругаться, потому что не сделаны уроки»

Рисунок 2. Ребенок и мать с младенцем. Нейтральная ситуация.

Рисунок вызывает негативную реакцию ребенка, если мать уделяет ему меньше внимания, чем сестре или брату (даже если они "близнецы или старше ребенка по возрасту, несмотря на то, что на картинке изображен младенец). Первоклассник может чувствовать себя обделенным вниманием матери и нелюбимым не только в тех случаях, когда мать больше занимается с малышом или часто ставит в пример более успешного и послушного брата (сестру), но и тогда, когда она вынуждена уделять много внимания отбившемуся от рук подростку, нуждающемуся в постоянном контроле. Таким образом, любое, даже отрицательное внимание к другому ребенку, может служить причиной для ревности. Рисунок может восприниматься отрицательно и в том случае, если у ребенка вообще нет братьев и сестёр, но мать с большим уважением относится к кому-то из его друзей и постоянно ставит его в пример ребенку. Негативная реакция может быть вызвана постоянными сравнениями ребенка с некоторым идеалом, несоответствие которому может глубоко им переживаться.

Рисунок 3. Ребенок как объект агрессии. Эмоционально-отрицательная ситуация.

Положительно рисунок воспринимается активными, расторможенными детьми (чаще мальчиками), которые умеют противостоять агрессии: драки, даже с друзьями, для них привычны и воспринимаются как нормальный способ разрешения споров. Они любят демонстрировать силу и хорошо себя чувствуют после подобного выяснения отношений.

Рисунки 4,7,14. Одевание, умывание, еда. Нейтральные бытовые ситуации.

Рисунок 5. Ребёнок играет с матерью. Эмоционально-положительная ситуация.

В нашей практике абсолютно всеми детьми персонаж, который в методике обозначен как старший ребенок, воспринимается как мать.

Рисунок вызывает негативную реакцию, если мать сосредоточена только на учебе ребенка, запрещает или существенно ограничивает его игры, считая это занятием исключительно для дошкольников, пустой тратой времени. Такие матери могут поощрять посещение кружков и интеллектуальные занятия, но только не обычные детские игры.

Рисунок 6. Ребенок играет один. Нейтральная ситуация.

В нашей практике рисунок ни разу не трактовался детьми как ситуация укладывания спать в одиночестве (что соответствует стандартному описанию методики). Обычно дети описывают ее так: «Мама с папой смотрят телевизор, а ребенок играет». Рисунок воспринимается отрицательно, если родители больше заняты собой, своими делами, «игнорируют» ребенка, стараются от него отделаться («иди поиграй», «не мешай», «займись чем-нибудь, у меня нет времени» и т. п.).

Рисунок 8. Мать ругает ребенка. Эмоционально-отрицательная ситуация.

Положительно рисунок воспринимается избалованными, беспечными детьми. Как правило, они комментируют свой выбор следующим образом: «мама сейчас поругает и забудет, снова будем играть», «мама просто так грозит, на самом деле она не сердится».

Рисунок 9. Ребенок и отец, играющий с малышом. Нейтральная ситуация.

Негативная реакция ребенка интерпретируется аналогично интерпретации Рисунка 2.

Рисунок 10. Ситуация соперничества. Эмоционально-отрицательная ситуация.

Воспринимается детьми как ситуация соперничества, а не как агрессивное нападение (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок воспринимается положительно активными, драчливыми детьми (и девочками, и мальчиками примерно одинаково). Выбор веселого лица они комментируют так: «Здесь дети играют, возятся».

Рисунок 11. Ребёнок играет. Нейтральная ситуация.

На рисунке 11, как и на рисунке 5, обычно дети видят игровую ситуацию, а не уборку игрушек (согласно стандартному описанию методики). Рисунок 11 оценивается отрицательно в том случае, если ребенку не дают играть. Выбор грустного лица дети обычно комментируют так: «Мама пришла и говорит: «Хватит играть, иди делай уроки»».

Рисунок 12. Изоляция, игнорирование ребенка другими детьми. Эмоциональноотрицательная ситуация.

Очень часто рисунок воспринимается положительно: ребенок объясняет, что дети играют. Негативно рисунок воспринимается только интеллектуально развитыми детьми и теми ребятами, которых действительно не принимают в общие игры, что достаточно тяжело ими переживается.

Рисунок 13. Ребенок с родителями. Эмоционально-положительная ситуация.

Рисунок воспринимается отрицательно, если нарушены взаимоотношения ребенка с родителями (эмоциональное неприятие, равнодушное отношение, частые наказания), а также когда родители конфликтуют между собой или со старшими членами семьи, а ребенок в этом невольно участвует. В последнем случае рисунки, на которых отец и мать изображены отдельно, ребенок может воспринимать нормально.

Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых его эмоциональное самочувствие оказывается нарушенным, необходимо, в первую очередь; работать не с ним, а с его родителями.

Работа с ребенком может стать эффективной только тогда, когда он приобретет хотя бы некоторую личностную автономию. Окружающие должны понять, что впечатлительный ребенок болезненно и глубоко переживает различные неудачи и неприятности. В трудных ситуациях ему надо помогать и обучать адекватным способам реагирования. Ругать ребенка после того, как он оказался в чем-либо несостоятельным - недопустимо. Впечатлительные дети в меньшей степени способны к самообучению, так как избегают ситуативных действий методом проб и ошибок, опасаясь неудач и связанных с ними отрицательных эмоциональных переживаний. Они обретают самостоятельность и начинают свободно экспериментировать только в том случае, если в начале их жизненного пути взрослые (и более активные друзья) оказывают им необходимую поддержку, помогая заложить базу внутреннего положительного опыта, минимизируя опыт отрицательный.

Цветовой тест Люшера

Цель: выявить эмоциональные установки по отношению к школе, эмоциональный фон, энергетику.

Цветовые карточки выкладываются перед ребенком на чистом листе бумаги (желательно, слегка «сероватой», а не ослепительно белой). Инструкция:

«На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты утром идешь в школу? Покажи этот цвет пальцем». Задайте следующий вопрос: «На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение дома в выходные дни?»

У дошкольников спрашивают об их настроении, когда они:

- а) утром идут в детский сад;
- б) находятся дома в выходные дни;
- в) думают, что скоро в школу.

Номера выбранных цветов заносятся в Бланк ответов.

Продолжение инструкции:

«А теперь будем выбирать цвета заново. Сейчас из разложенных перед тобой цветов выбери тот, который тебе больше всего нравится, кажется красивее». Выбранный цвет уберите из поля зрения ребенка. Далее предложите ребенку произвести аналогичный выбор среди оставшихся цветов и так далее до конца. Последовательность предпочтения цветов записывается в Бланке ответов.

Иногда среди оставшихся 2-3-х цветов ребенок не может выбрать, лучший, так как все они ему не нравятся. Тогда надо изменить инструкцию и спросить: «Какой из этих цветов тебе не нравится больше всего, какой из них хуже?» Ответы записываются в «обратном порядке», начиная с последнего цвета.

Выбор цветов производится один раз.

Процедура исследования цветовых ассоциаций («Мое настроение в школе», «Мое настроение дома» и т. п.) позволяет выявить, насколько комфортно ребенок чувствует себя дома и в школе, выявить эмоциональные установки дошкольников по отношению к предстоящему школьному обучению. Неблагополучная ситуация в семье и негативное отношение ребенка к школе могут существенно осложнить

школьную адаптацию. Эта информация должна быть обязательно учтена в индивидуальной работе с ребенком, но она не может быть основанием для вывода о его неготовности к школьному обучению. Эта информация не представлена среди показателей «Психологической характеристики», но составляет определенный контекст, влияющий на интерпретацию всех полученных результатов.

Ниже приведем интерпретации цветовых выборов и цветовых ассоциаций, надежность которых подтверждена наблюдениями педагогов, психологов, родителей, а также сведениями о состоянии здоровья ребенка.

Синий цвет (1)

Этот цвет предпочитают (выбирают в качестве наиболее приятного) чувствительные, впечатлительные, но в то же время спокойные и уравновешенные дети. Они также отличаются утонченностью и хорошим эстетическим развитием, имеют потребность в глубоком личностном, а не поверхностном игровом общении. Если эта потребность удовлетворяется (либо в школе, либо дома), то ребенок чувствует себя хорошо. Если эта потребность долго не находит удовлетворения, все равно она еще долго сохраняется как позитивный эмоциональный настрой ребенка.

Зеленый цвет (2)

Этот цвет предпочитают дети с высоким уровнем притязаний. Для них характерна озабоченность собственным статусом и положением в коллективе. Они испытывают потребность в похвале, хотят быть лучше других.

Детям, которые свое настроение дома ассоциируют с зеленым цветом, необходимо, чтобы в семье их уважали и проявляли серьезное отношение к их желаниям и достижениям, чтобы взрослые не обращались с ними как с маленькими.

Дети, выбирающие зеленый цвет для передачи своего настроения в школе, стремятся получать только «пятерки», хотят быть отличниками, проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим (если, например, такой ребенок получит пятерку, но об этом не объявят всему классу, то это может не на шутку расстроить его).

Красный цвет (3)

Это цвет предпочитают активные, энергичные, деятельные дети. Обычно они оптимистичны, шумны и веселы. Часто не сдержанны.

Желтый цвет (4)

Этот цвет предпочитают мечтательные дети, полные надежд, но не готовые активно действовать и склонные занимать выжидательную позицию. Если желтый цвет ассоциируется у ребенка с обстановкой в школе или дома, это свидетельствует о том, что они вызывают у него хорошее и светлое настроение.

Фиолетовый цвет (5)

Этот цвет предпочитают дети, у которых доминируют инфантильные установки. Если фиолетовый цвет характеризует настроение ребенка в школе, то, скорее всего, ребенок еще не чувствует ответственности ученика и ходит в школу, в основном, для того, чтобы играть и общаться с другими детьми. Таким детям

нравится в школе, когда там бывает интересно и когда их там хвалят. Однако, если они начинают испытывать трудности в обучении и получать замечания, отношение к школе резко меняется: дети начинают капризничать и не хотят ее посещать. Если «фиолетовое» настроение характерно для дома, то, как правило, оказывается, что родители продолжают обращаться с первоклассником как с маленьким ребенком, умиляются его капризам и строят отношения с ним на принципах гиперопеки.

Коричневый цвет (6)

Этот цвет предпочитается тревожными детьми, которые часто испытывают эмоциональный или физический дискомфорт, неприятные болезненные ощущения («мне нехорошо, «тошнит», «у меня болит живот» и т. п.), страх. Если коричневый цвет оказывается на первом месте в ряду цветовых предпочтений ребенка, то обычно это бывает связано с наличием у него каких-либо хронических заболеваний (чаще - сильный диатез, аллергии) или является следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые осложняли его деятельность и общение.

Ребенок, выбирающий коричневый цвет для обозначения своего настроения в школе или дома, обычно плохо себя чувствует в этих ситуациях: боится школы, испытывает затруднения в учебе (например, учащиеся, слабо владеющие грамотным письмом, вплоть до 7-8-го класса выбирают коричневый цвет для обозначения своего самочувствия на уроках русского языка) и др.

Черный цвет (7)

Предпочтение черного цвета отражает негативное отношение к себе и ко всему окружающему миру, активное, резкое неприятие, протест. Если ребенок выбирает черный цвет как наиболее предпочитаемый, отводя ему первое место, то внутренне он уже, скорее всего, согласился с той отрицательной оценкой, которую часто получает от окружающих («Да, я плохой»).

Дети, у которых черный цвет ассоциируется со школой, как правило, ненавидят все, что связано с учебой, и открыто говорят об этом. Первоклассники выбирают черный цвет крайне редко. Чаще такой выбор характерен для дошкольников, занимающихся в центрах развития и подготовки к школе (до 20%). Эти дети часто устают от нудных занятий, от принуждения со стороны родителей и начинают заранее ненавидеть школу (центры подготовки, естественно, тоже). Согласно результатам нашего специального обследования, с началом обучения у большинства из них отношение к школе меняется: на деле все оказывается совсем не так плохо, как они думали.

Если черный цвет характеризует настроение детей дома, то можно предположить, что они находятся в состоянии открытой конфронтации с родителями.

Серый цвет (0)

Предпочтение серого цвета связано с инертностью и безразличием. «Серое» настроение в школе отличает детей, для которых характерны пассивное неприятие школы и равнодушное отношение к ней. «Серое» настроение дома чаще всего связано с тем, что дети предоставлены сами себе, брошены, какое-либо эмоциональное участие со стороны взрослых в их жизни отсутствует.

В общении с детьми важно учитывать их доминирующие эмоциональные установки в различных жизненных ситуациях. Установка - это «руководство к

действию», ожидание, которое стремится быть реализованным. Если полученные результаты свидетельствуют о том, что у ребенка сложилась неконструктивная установка (равнодушие, негативизм, тревожность, защитная агрессия) на ситуацию в школе или дома, необходимо выяснить причину.

Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК). Расчет значений СО и ВК производится по формулам А. И. Юрьева и К. Шипоша, приведенным в «Кратком руководстве по использованию теста МЛюшера» В. И. Тимофеева и Ю. И. Филимошенко (СПб, ИМАТОН, 1995).

На основании работ Вальнеффера определенный порядок выбора цветов (34251607) был принят за аутогенную норму - индикатор психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) необходимо сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе ребенка, с их «идеальным» расположением (34251607). Сначала вычисляется разница между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным.

Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка. В «Психологической характеристике» этот показатель так и обозначен «Настроение». Он имеет только три уровня выраженности:

Пзона- Преобладание отрицательных эмоций, У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснить. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно.

Шзона- Эмоциональное состояние в норме. Ребенок может и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает, в целом, нормально.

IV зона - Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Преобладание плохого настроения (II зона) не является противопоказанием для обучения ребенка в школе, но свидетельствует о том, что он остро нуждается в психологической (психотерапевтической) помощи. Необходимо понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма:

способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. В «Психологической характеристике» [Приложение 1, табл. 1] эта психологическая особенность ребенка обозначена как «Энергия». Расчет ВК производится по формуле, предложенной К. Шипошем:

$$\text{ВК} = \frac{18 - \text{место красного цвета} - \text{место желтого цвета}}{18}$$

$$18 - \text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета}$$

Значение коэффициента (ВК) изменяется от 0,2 до 5 баллов.

Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

II зона - Хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний (почечной, сердечной, легочной недостаточности и др.). Общая ослабленность организма обычно проявляется в его низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям.

III зона - Компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка.

IV зона - Оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют его возможностям. Образ жизни ребенка позволяет ему полностью восстанавливать затраченную энергию.

I зона - перевозбуждение. Чаще всего, является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, а не в оптимальном для него режиме, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление, нарушается адекватность реагирования, снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на школьных успехах. Но чем больше времени ребенок начинает уделять урокам и меньше - отдыху, тем плачевнее бывают общие результаты: к слабой успеваемости добавляется и потеря здоровья. При хроническом переутомлении в первую очередь требуется снижение нагрузок.

Методика «Кратковременная речевая память»

Инструкция: «Сейчас я тебе буду говорить слова, а ты слушай внимательно и запоминай. Когда я перестану говорить, сразу повторяй все, что запомнилось, в любом порядке». Четко произнесите все слова из ряда с интервалом в полсекунды, по окончании кивните головой и тихо скажите: «Говори».

Слова для запоминания: куст, зонт, лук, шелк, гром, нос, лес, мак, стул.

За каждое верно названное слово начисляется 1 балл (максимально 9 баллов).

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, воспроизведенных ребенком с первого предъявления, с теми словами, которые ему были зачитаны. За каждое совпадение выставляется 1 балл. Порядок воспроизведения не учитывается. Засчитываются только точно воспроизведенные слова, допустимы лишь незначительные отклонения от стимульных слов, например, «зонтик» вместо «зонт». Если ребенок говорит «гроза» вместо «гром» или «шерсть», «ткань» вместо «шелк», то за такие ответы дается 0 баллов. Оценка уровня развития кратковременной памяти происходит посредством сравнения полученной суммы баллов с нормативными данными, приведенными в Приложение 1, табл. 1. Прежде, чем сделать вывод о способности ребенка воспринимать информацию на

слух в процессе урока, следует оценить уровень развития зрительной (образной) памяти, так как она может в определенной степени компенсировать недостатки развития речевой памяти.

Методика «Кратковременная зрительная память»

Положите перед ребенком таблицу с 16-ю картинками. Инструкция: «А здесь нарисованы картинки. Смотри и запоминай. Потом я у тебя заберу эти картинки, а ты мне назовешь все, что запомнилось, в любом порядке». Время предъявления картинок- 20–30 секунд. В бланке ответов отметьте крестиком все, что ребенок назовет правильно. За каждую верно названную картинку начисляется 1 балл (максимально 16 баллов).

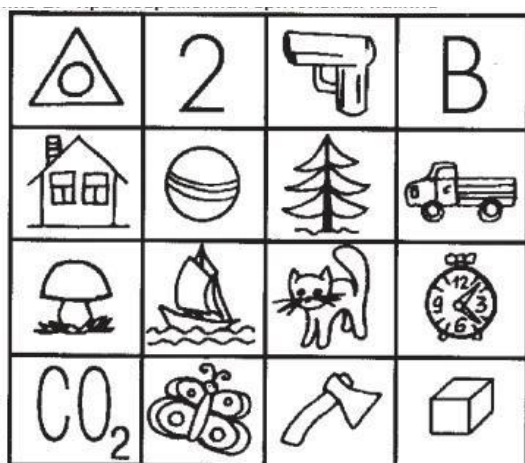


Рисунок 38 – Задание «Кратковременная зрительная память»

Так как в тестовом задании ребенок сам выбирает слова для обозначения картинок, которые ему надо запомнить, допускается неабсолютная однозначность ответов. Правильным считается любое смысловое соответствие. Например: «корабль», «лодка», «парусник», «яхта» - все ответы правильны, любой из них оценивается в 1 балл. Ответы интерпретируются как неправильные и оцениваются в 0 баллов, если в них происходит смысловое искажение. Например, «цветок» - вместо «бабочка»; «молоток» - вместо «топор»; буква «Б» вместо «В»; название каких-либо цифр, букв, предметов, которых вообще не было на картинке. Может встречаться неточное или частичное воспроизведение информации. Например, «СО» - вместо «СО₂»; «треугольник» - вместо «треугольник с кружком внутри»; «квадрат» - вместо «кубик». В этих случаях ответ оценивается в 0,5 балла. Подсчитывается общая сумма баллов, результаты сравниваются с нормативными данными [Приложение 1, табл. 1]. Уровень развития кратковременной зрительной памяти отмечается крестиком в «Психологической характеристике».

Методика «Интуитивный речевой анализ – синтез»

Инструкция: «Теперь я тебе буду говорить слова. Ты должен найти, какое слово лишнее. Всего будет пять слов, четыре можно объединить, они друг к другу подходят, а одно - неподходящее, лишнее, его и называй». За каждый правильный ответ начисляется 1 балл (максимум 4 балла). Правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом 1. Река, озеро, море, **мост**, пруд.

2. Кукла, скакалка, **песок**, мяч, юла.
3. Синица, голубь, **птица**, воробей, утка.
4. Стекланный, деревянный, **легкий**, железный, пластмассовый.

При оценке готовности к школе (общеобразовательные классы), если ребенок не выполняет первое задание или вообще не понимает, что надо делать, с ним разбирается пример, приведенный в инструкции. Выполнение примера при подсчете результатов не учитывается.

Если в качестве лишнего ребенок постоянно называет последнее слово в строке, следует обратить внимание на объем его речевой памяти. Если объем памяти мал, можно сделать вывод о том, что ребенок просто не может запомнить весь ряд и называет то, что помнит, то есть последнее слово. В этом случае выводы о развитии речевого мышления будут некорректными. Если в первом задании в качестве лишнего ребенок называет последнее слово в ряду, а до этого при выполнении задания на кратковременную речевую память вспоминает всего 2-3 слова, у него спрашивают, все ли слова он запомнил, и, не дожидаясь ответа, зачитывают ряд слов еще раз. Если ребенок после этого дает правильный ответ, то он и засчитывается, а следующие ряды читаются ему 2-3 раза.

Методика «Речевые аналогии»

Инструкция: «А теперь представь «стол» и «скатерть». Эти два слова как-то между собой связаны.

Доделайте задания в соответствии с общей инструкцией. Пары слов (правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом):

1. стол – скатерть; пол – ...? (мебель, **ковер**, пыль, доски, гвозди).
2. огород – морковь; сад – ...? (забор, грибы, **яблоня**, колодец, скамейка).
3. часы – время; градусник – ...? (стекло, больной, кровать, **температура**, врач).
4. машина – мотор; лодка – ...? (река, маяк, **парус**, волна, берег).

За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально – 4 балла).

1 балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0,5 балла - начисляется во втором задании в том случае, если оно использовалось для объяснения (после неправильного ответа в первом задании) и ребенок сам нашел в нем правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.).

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное логическое мышление:

Ситуативно-образное мышление: в этом случае ребенок не анализирует связь между словами в первой паре и не использует ее для построения второй пары слов. Ребенок как бы объединяет все три слова, и на этой основе у него возникает некий единый образ, к которому он далее и подбирает подходящее слово. В первом

задании у ребенка возникает образ комнаты, и он в качестве подходящего выбирает слово «мебель», во втором образ дачи, к которому ребенок подбирает слова «скамейка», «забор», в третьем - образ больницы, к которому подходят слова «врач», «кровать», «больной», в четвертом - образ судоходной реки, к которому подходят слова «река», «волна».

Псевдоаналитический подход: ребенок выделяет не отношение, не принцип связи, а ищет некое общее свойство и далее подбирает слово, его выражающее. В первом задании он выбирает ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол - из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании ребенок выбирает ответ «стекло», так как «часы и градусник - стеклянные».

Синкретичное мышление: в первом задании - ответ «гвозди», во втором - «колодец»,

«грибы», в четвертом - «маяк», «берег».

Методика «Речевые антонимы»

Инструкция: «А теперь я тебе буду говорить слово, а ты придумай, какое слово будет наоборот. Например: маленький, а наоборот – большой, чистый, а наоборот – грязный.

Понятно? Зачитывайте слова по очереди:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. Твердый – ...? | Широкий – ...? |
| 2. Острый – ...? | Глубокий – ...? |

Если ребенок не может придумать антоним после предъявления слова, помогите ему, задав вопрос более конкретно:

1. Пластин мягкий, а камень ...?
2. Нож бывает острый, а бывает – ...?
3. Дорога широкая, а тропинка – ...?
4. Река глубокая, а лужа – ...?

За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально - 4 балла).

1 балл -дается только за правильно подобранные антонимы: (твердый – мягкий; широкий – узкий; острый – тупой; глубокий – мелкий).

Обаллов -дается за приблизительные ответы (например, «широкий - тонкий»), а также за повторение названных слов с приставкой «не» («неострый», «неглубокий»).

0,5 баллов -дается за правильные ответы, полученные только после оказания помощи подсказки («камень твердый, а пластилин-...?» и др.).

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Методика «Речевые классификации»

Это задание используется как для оценки показателя «Речевое развитие», так и для оценки показателя «Речевое мышление»; соответственно, применяются и различные методы обработки. Для оценки речевого развития имеет значение то, сколько слов ребенок может добавить в классификационную группу и знает ли он соответствующее обобщающее слово.

За дополнение группы слов можно получить:

1 балл - Ребенок называет не менее двух слов, правильно дополняющих группу, и при этом его ответ не содержит неподходящих слов.

0,5 баллов - Ребенок не может придумать больше одного правильного ответа или придумывает не менее двух правильных ответов, но при этом добавляет к ним неподходящие слова.

0 баллов - Ребенок не может назвать ни одного слова или дает только неправильные ответы.

1 Кастрюля, тарелка,...?

Правильные ответы: чашка, чайник, ложка, сковородка и т. п., любые предметы, относящиеся к посуде.

Неправильные ответы: предметы кухонного обихода (плита, стол и пр.); предметы декоративно-прикладного искусства (ваза и т. п.); слова, относящиеся к еде (каша, суп и пр.); слова, просто субъективно ассоциирующиеся со стимульными словами.

2 Шкаф, диван,...?

Правильные ответы: стол, стул, кровать, сервант и т. п., любые предметы, относящиеся к мебели.

Неправильные ответы: бытовая техника (телевизор, холодильник и пр.); осветительные приборы (люстра, торшер и т. п.); предметы украшения и искусства (картина, зеркало и пр.); части комнаты (стена, пол и пр.); одежда или постельные принадлежности (одеяло, подушки и пр.).

3 Окунь, карась,...?

Правильные ответы: названия любых рыб.

Неправильные ответы: морские животные (дельфин, кит, краб, лягушка, морская звезда); названия других животных; ситуативные- ассоциации (вода, аквариум, мальки и пр.).

4. Санкт-Петербург, Париж,...?

Правильные ответы: названия любых городов.

Неправильные ответы: названия стран, континентов, частей или сторон света, любые другие географические названия.

За обобщение группы слов можно получить:

1 балл - Ребенок правильно называет обобщающее слово:

1. Кастрюля, тарелка — посуда.
2. Шкаф, диван — мебель.
3. Окунь, карась — рыбы.
4. Санкт-Петербург, Париж — города.

0,5 балла - Ребенок называет обобщающее слово в ряду конкретных слов (например: шука, рыба, акула).

0 баллов - Ребенок дает различные объяснения (например, «это - из чего едят», «где спят», «куда вещи кладут» и пр.). Отсутствие ответа. Неправильные обобщения:

1. Кастрюля, тарелка - кухня, столовые приборы, сервиз и др.
2. Шкаф, диван - гарнитур, стенка (мебельная), комбата и др.

3. Карась, окунь - животные и др.

Это задание характеризует активный словарный запас, общую осведомленность ребенка (особенно вопросы о рыбах и городах). Подобный качественный анализ позволяет лучше понять особенности развития ребенка. По этому заданию также подсчитывается общая сумма баллов (за дополнения классификационных групп и нахождение обобщающих слов), которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Методика «Произвольное владение речью»

За каждое безупречное дополнение начисляется 1 балл. Если содержатся мелкие ошибки – 0,5 балла (максимально 8 баллов).

Задание 1. Исправление семантически неверных фраз. Инструкция: «Послушай предложение и подумай, правильное оно или нет. Если неправильное, скажи так, чтобы было верно». Предложения:

- 1) Начал таять снег, и закончилась весна.
- 2) Этим подарком мы доставили маме большую любовь.

Исправление предложений. Исправляя предложение, ребенок должен «озвучивать» его правильный вариант, а не просто объяснять, что там неверно. Он должен правильно произнести если не все предложение, то хотя бы его концовку.

1. «Начал таять снег, и закончилась весна»

1 балл - «Закончилась зима» или «началась, наступила весна» 2. «Этим подарком мы доставили маме большую любовь» 1 балл - Достаточно, если ребенок скажет: «Радость».

Все предложение произносить не обязательно.

0 баллов - Ребенок не может найти ошибку и говорит, что все правильно. Или говорит, что предложение неправильное, но исправить его не может. Или дает только неправильные ответы (например, «Начал таять снег, и наступила осень»). Или не следует инструкции («исправить заданное стимульное предложение») и придумывает какие-нибудь свои предложения (например: «мы маме на день рождения подарили цветы» и пр.).

Задание 2. Восстановление предложений. Инструкция: «А в этом предложении в середине что-то пропущено (слово или несколько слов). Вставь, пожалуйста, пропущенное и скажи предложение целиком». Зачитайте предложение, делая паузу на месте пропуска.

Предложения:

- 1) Катя...своего маленького брата.
- 2) Мальчик...и дверь открылась.

При восстановлении предложений также желательно, чтобы ребенок полностью произносил их, но настойчиво добиваться этого не обязательно. Если сказанные ребенком отдельные слова правильно восстанавливают смысл и форму предложения, ответ засчитывается.

1. «Катя... своего маленького брата».

1 балл - Любые сказуемые, которые по смыслу и форме сочетаются с последующими словами: «любит», «кушает», «кормит», «одевает», «вывела гулять», «взяла из детского сада», «обидела» и т. п.

0 баллов - Любые сказуемые, которые не сочетаются с последующими словами: «гуляет», «играет» и пр. Не считается правильным ответ: «Катя - сестра своего маленького брата» (это - тавтология). Отсутствие ответа (ребенок ничего не может придумать).

Задание 3. Завершение предложений. Инструкция: «А теперь я начну предложение, а ты закончи». Произнесите начало предложения так, чтобы оно интонационно звучало незаконченным, и ждите ответа. Если ребенок затрудняется с ответом, скажите ему: «Придумай что-нибудь, чем можно было бы закончить – это предложение». Затем повторите начало предложения. Этот факт необходимо обязательно отметить в бланке ответов. Ответы записывайте дословно, сохраняя порядок слов и их произношение. Не поправляйте ребенка и похвалите его за работу.

Предложения:

- 1) Если завтра будет сильный мороз, то
- 2) В комнате погас свет, потому что
- 3) Мальчик упал с велосипеда и разбился, потому что
- 4) Валя еще плохо умеет читать, хотя

При завершении предложений вполне достаточно, если ребенок произнесет только его вторую половину. Требовать воспроизведения предложения целиком не следует.

1. «Если завтра будет сильный мороз, то...»

1 балл - Любые ответы, в котором описывается следствие: «надо тепло одеться», «я надену шубу и шапку», «я не пойду в школу», «мы не пойдем гулять», «все лужи замерзнут» и т. п.

0 баллов - Ответы, в которых отсутствует причинно-следственная логика: «то сегодня будет тепло», «то послезавтра будет дождь» и т. п. «Будет холодно» (это просто обозначение возникшего образа, а не прогноз последствий). Любые нелепые ответы.

2. «В комнате погас свет, потому что...».

1 балл - Любые ответы, в которых описывается причина указанного события: «перегорела лампочка», «вылетели пробки», «порвались провода», «была гроза», «отключили за неуплату», «его выключили» и т. п.

0,5 балла – Любые ответы, в которых не соблюдена безличная форма: «мама выключила», «я выключил».

0 баллов - Ответы, которые описывают возникающий образ темной комнаты и не являются дополнением предложения: «темно», «уже ночь», «уже поздно», «пора спать», «все спят» и т. п. Любые нелепые ответы.

3. «Мальчичупал с велосипеда и разбился, потому что...».

1 балл - Любой ответ, в котором указана причина падения: «неаккуратно ехал», «не умеет кататься на велосипеде», «налетел на камень», «задел за поребрик», «резко нажал на тормоза», «не успел затормозить» и т. п.

Обаллов - Ответы, в которых указана причина того, что мальчик разбился (так как причина этого уже указана в самом предложении - «упал с велосипеда»): «упал», «ушибся» и т. п. любые нелепые ответы.

4.«Валя еще плохо умеет читать, хотя...».

1балл - Любые ответы, в которых соблюдается противительный смысл союза «хотя»: «уже ходит в школу», «уже большая», «учится в первом классе», «знает буквы», «умеет считать» и т. п.

0,5 баллов - «Умеет писать», «хорошо пишет» (для этих ответов предлагается «компромиссная» оценка, так как формально они могут рассматриваться как правильные, хотя, по сути, ребенок, не умеющий читать, хорошо писать не может).

Обаллов - Любые ответы, в которых не соблюдается смысл союза «хотя»: «умеет», «по слогам», «немножко умеет», «еще маленькая» и т. п.

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая также входит в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Методика «Интуитивный визуальный анализ – синтез»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания. Инструкция: «Посмотри на эти картинки. Кто в верхнем ряду лишний? Покажи. А в следующем ряду какая картинка лишняя?» (и так далее). Запишите ответы. Правильные ответы: За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально - 4 балла).



Рисунок 39 – Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»

Ребенку предлагается четыре ряда картинок, в каждом из которых он должен найти лишнюю картинку. Правильные ответы:

1. Собака (картинка 1).
2. Цветы (картинка 2)..
3. Батон (картинка 3).

4. Бумага (картинка 2).

1 балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.)

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное интуитивное мышление:

Эмоционально-образное мышление: дети считают лишними «ежика» или «кактус», потому что они -колючие, «зайца» - так как он трусливый.

Ситуативно-образное мышление: дети считают лишними «ножницы», так как все остальное они относят к предметам для рисования, убирают «карандаш», так как все остальное они относят к предметам для труда, для аппликаций.

Формально-визуальное мышление: дети считают лишним «нож», так как все остальное они относят к посуде (на самом деле, в данном случае реагируют на зрительную близость форм).

Синкретичное (целостное) мышление: выбор осуществляется по случайному субъективному критерию. Дети считают лишними «колосья» - потому что они растут;

«помидоры-огурцы» - потому что они растут в огороде; «кисточку» - потому что ею клеят.

Методика «Визуальные аналогии»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания. Инструкция: «Посмотри, здесь уже объединили «кошечку» и «котенка» (показать). Тогда к курочке вот сюда (показать) какую из этих картинок (показать на картинке снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка? Если «кошечка и котенок», то «курочка и...»? Покажи». Покажите следующие картинки. Повторите инструкцию, но больше не называйте то, что нарисовано на картинках, а только показывайте. Принимайте и записывайте все ответы без критики, за правильные ответы обязательно хвалите ребенка. За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально - 8 баллов).



Рисунок 40 – Задание «Визуальные аналогии»

Правильные ответы:

- | | | | |
|----|------------------------|-----|-------------------------|
| 1. | Цыплята (картинка 3). | 6. | Электроплитка(картинка |
| 2. | Портфель (картинка 2). | 2). | |
| 3. | Глаз (картинка 4). | 7. | Мороженое (картинка 1). |
| 4. | Бумага (картинка 3). | 8. | Лицо (картинка 4). |
| 5. | Еж (картинка 4). | | |

1 балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже «обоснованные», так как при этом ребенок не учитывает правило или неверно его трактует.

Методика «Визуальные классификации» Откройте перед ребенком страницу с первыми двумя заданиями.

Инструкция:

«А здесь в верхнем ряду две картинки лишние. Три можно объединить, а две к ним не подходят. Какие не подходят? Покажи...» (и так со всеми рядами).

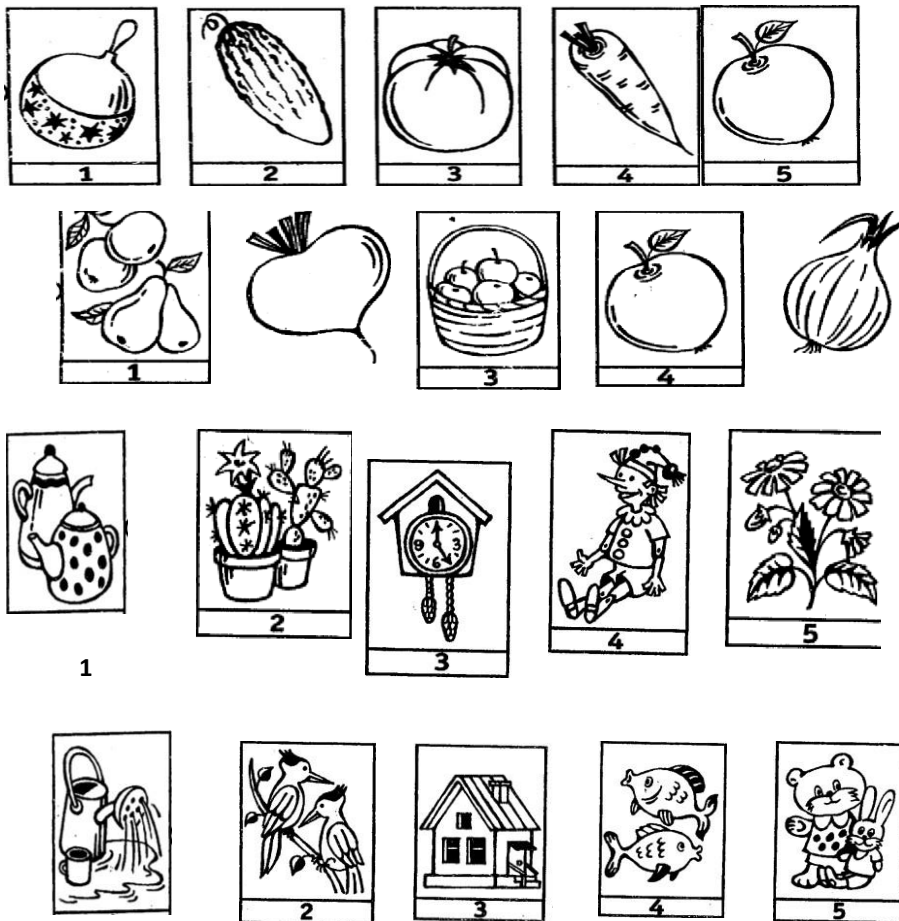


Рисунок – Задание «Визуальные классификации»

Правильные ответы:

1. Мысленно выделяется группа «овощи»: «огурец», «помидор», «морковь» (картинки 2,3,4); указываются как лишние - «елочная игрушка» и «яблоко» (картинки 1,5).

2. Мысленно выделяется группа «фрукты» (картинки 1,3,4); указываются как лишние - «свекла» и «лук» (картинки 2,5).

3. Выделяется группа «цветы» (картинки 2 и 5).

4. Выделяется группа «животные», «живые» (картинки 2 и 4). 1балл - начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов - любые другие ответы, даже «обоснованные».

Методика «Абстрактное мышление»

Покажите ребенку картинки, предназначенные для выполнения этого задания.

Задание 1. Инструкция: «Посмотри, нарисован холодильник. Знаешь, для чего холодильник используют? На какой из этих картинок (показать на картинке справа) нарисовано что-то такое, что используют не для того, для чего нужен холодильник, а наоборот? Покажи эту картинку». Запишите ответ, не требуйте объяснений. Перейдите к следующему заданию. Правильный ответ: электроплитка – картинка 2.

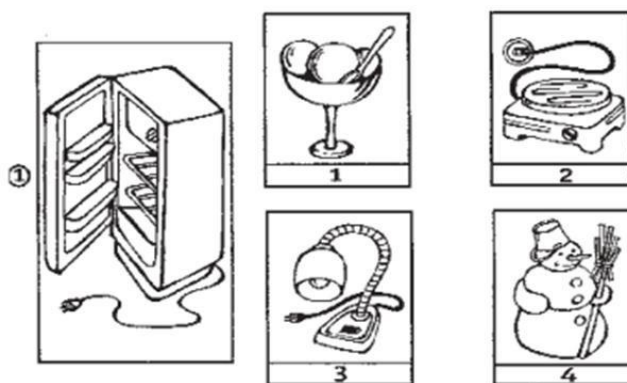


Рисунок 42 – Задание 1 «Абстрактное мышление»

Задание 2. Инструкция: «У этих двух картинок (показать на две верхние картинки) есть что-то общее. Какую из нижних картинок (показать) к ним надо добавить, чтобы она одновременно подошла и к этой (показать на желуди), и к другой картинке (показать на сов), и чтобы это общее повторилось? Какая из нижних картинок лучше всего подойдет сразу к двум верхним? Покажи». Записать ответ; если ребенок указывает на «ягоды», спросить: «Почему?» и записать. Правильный ответ: две ягодки – картинка 2



Рисунок 43 – Задание 2 «Абстрактное мышление»

Задание 3. Инструкция: «Какое слово длиннее – «змея» или «червячок»? Запишите ответ. В этом задании инструкцию повторять нельзя.

Задание 4. Инструкция: «Посмотри, вот так цифры записаны (показать): 2, 4, 6, ... Сюда (показать на многоточие) какую цифру надо добавить: 5, 7 или 8?».

Записать ответ. Похвалите ребенка и скажите, что работа закончена. За каждый правильный ответ – 1 балл (максимально- 4 балла).