

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ВЯТКИНА АНАСТАСИЯ ОЛЕГОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности сформированности умственной готовности старших дошкольников с
задержкой психического развития к обучению в школе

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Дошкольная дефектология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

15.05.2016

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Алирзаева И.Б.

15.05.2016

Дата защиты

15.06.2016

Обучающийся: Вяткина А.О.

Оценка _____

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УМСТВЕННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	7
1.1. Умственная готовность старших дошкольников к обучению в школе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития.....	12
1.3. Проблемы умственной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития.....	17
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по развитию умственной готовности старших дошкольников к обучению в школе с задержкой психического развития в трудах ученых.....	22
Вывод по главе 1.....	30
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	33
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	39
2.3. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию умственной готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития.....	51
Вывод по главе 2.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время к вопросу уровня подготовки ребёнка к процессу школьного обучения обращено пристальное внимание системы образования, которая предъявляет к данному уровню серьёзные требования. Это связано с тем, что переход к школьному возрасту представляет собой особенно значимый этап в развитии ребёнка, так как в это время перестраивается вся познавательная и личностная сфера и происходит процесс формирования учебной деятельности. Это является основой для успешного обучения и адаптации к изменившимся социальным условиям. Наиболее важным компонентом, который отвечает за психологическую готовность к школьному обучению, выступает умственная готовность. Она включает в себя такие познавательные процессы, как восприятие, память, мышление, внимание, воображение. Она отвечает и за формирование учебной мотивации и элементарных интеллектуальных операций.

Особенно важной проблема подготовки к школьному обучению выступает в контексте работы с детьми, имеющими задержку психического развития. Это отдельная категория дошкольников, которые испытывают трудности в процессе обучения. Так, согласно данным отечественных исследователей, таких, как В.В. Лебединский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко, Н.В. Бабкина и др., количество детей, имеющих задержку психического развития, в последнее время сохраняет тенденцию к увеличению, что связано с многими факторами – ухудшением здоровья детей в целом и влиянием неблагоприятных социально-психологических факторов.

Данная категория детей отличается выраженной неравномерностью в психическом развитии, а также снижением темпа развития познавательной деятельности. У таких детей наблюдаются недостаточное произвольное поведение и ограниченность представлений о том мире, в котором они живут.

Это, безусловно, затрудняет процесс усвоения школьной программы и усложняет социальную адаптацию.

Изучение данной проблемы носит не только теоретическую необходимость, но и практическую, так как последующее обучение и его успешность напрямую связаны с степенью сформированности интеллектуальной готовности ребёнка. В настоящее время в рамках ФГОС ДО активно внедряются идеи реализации условий, которые будут способствовать индивидуальному развитию каждого ребёнка, в том числе и тех, кто имеет задержку психического развития. Исходя из этого, исследование особенностей умственной готовности дошкольников данной категории представляет собой основу для дальнейшей разработки коррекционно-развивающих программ и педагогических стратегий, которые способны будут показать свою эффективность.

Цель настоящего исследования – выявить и охарактеризовать особенности сформированности умственной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе и определить содержание дифференцированных методических рекомендаций.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психологическую и педагогическую литературу по вопросу умственной готовности детей к школьному обучению.

2. Провести констатирующий эксперимент особенностей сформированности умственной готовности к школьному обучению данной категории детей.

3. Выявить особенности сформированности умственной готовности у старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе.

4. Определить дифференцированные методические рекомендации по формированию умственной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Объект исследования – готовность к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию умственной готовности дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что умственная готовность к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития будет характеризоваться замедленным темпом восприятия, трудностями наглядно-образного мышления и недостаточной сформированностью графических навыков, анализа и синтеза, что позволит определить содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на коррекцию выявленных нарушений.

Теоретическая значимость исследования – в обобщении сведений по проблематике умственной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Практическая значимость исследования – заключается в подборе дифференцированных методических рекомендаций и практического наглядного материала для их реализации.

Проблема и особенности психолого-педагогической готовности ребёнка к школьному обучению активно изучались как отечественными, так и иностранными исследователями. Так, проблема психологической готовности к школе нашла отражение в трудах Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера, Н.И. Гуткиной. Они выделяли в структуре готовности такие компоненты, как мотивационный, эмоционально-волевой и интеллектуальный.

Исследования, посвященные умственному развитию дошкольников, были проведены Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Были выделены закономерности формирования мышления, восприятия и познавательной активности в дошкольном возрасте.

В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К. С. Лебединская исследовали специфику развития детей с задержкой психического развития. Ими были раскрыты типологии задержки психического развития, причины и проявления, а также выявлены механизмы коррекции.

Проблемы, связанные с подготовкой детей с задержкой психического развития к школьному обучению, в своих работах рассматривали О.П. Гаврилушкина с соавторами, Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева, Н.Н. Малафеев и С.Г. Шевченко. Эти авторы отмечают, что необходим комплексный подход, который бы включал и психологическую диагностику, и педагогическую коррекцию, и индивидуальное обучение.

Методы исследования включали в себя теоретические – анализ, синтез, обобщение, систематизация литературы, эмпирические – наблюдение, диагностика, сравнение и качественно-количественный анализ.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения. В первой главе рассмотрены научно-теоретические основы проблемы исследования, во второй – организован и проведен констатирующий эксперимент, проанализированы полученные результаты, разработаны методические рекомендации.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УМСТВЕННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СТРАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Умственная готовность старших дошкольников к обучению в школе

Дошкольное детство – возраст преобладания произвольного внимания и памяти. Ребенок внимателен к тому, что представляет для него непосредственный интерес, развивает эмоции и запоминает то, что привлекает его внимание и «запоминается само». Значительно легче запоминаются наглядные образы, чем словесные рассуждения. Даже при запоминании текста большее значение часто имеют ритм и рифма, чем содержание. Однако это не означает, что дошкольник совершенно не способен к произвольному запоминанию. В конце старшего дошкольного возраста значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость внимания, формируется возможность все более длительного произвольного управления вниманием. Начинает развиваться словесная смысловая память, до семи лет почти уравнивается с образной. Это связано с общим усложнением деятельности ребенка, особенно в условиях систематического обучения на занятиях. Отличительной особенностью восприятия у старших дошкольников является резкое увеличение у них сознания. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойств [15, с.5-7].

Старший дошкольный возраст – 5-7 лет – это важнейший этап в онтогенезе ребёнка. Именно в этот период происходят качественные изменения в психическом развитии ребенка, которые отвечают за подготовку к принципиально новой социальной ситуации, а именно, к школьному

обучению. Особенно важным аспектом является умственная готовность. Она отражает уровень сформированности познавательной деятельности и интеллектуальных операций, которые, в свою очередь, просто необходимы для дальнейшего успешного усвоения учебного материала.

Проблема взаимоотношения компонентов психологической готовности ребенка к школе не теряет своей остроты и остается актуальной для абсолютного большинства детей. Это особенно актуализируется в связи с поиском эффективных средств формирования компонентов готовности к школе и методов разработки коррекционно-развивающих технологий, направленных на преодоление недостаточной готовности детей к школьному обучению. Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития и определяется подготовкой ребенка к школьному обучению. От того, насколько развитие ребенка соответствует требованиям школы, будет зависеть степень успешности его учебной деятельности. Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ведущих ученых и практиков мира как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности; дошкольник активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности [16, с. 93-97].

Под умственной готовностью к обучению в школе понимают развитое дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, то есть способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец, логическое запоминание, наличие интереса к знаниям, процессу их получения, овладение разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов [17, с.40-42].

Интеллектуальная готовность старших дошкольников к обучению в школе предполагает определенный уровень развития умственных способностей, сформированности предпосылок общеучебных умений и

навыков, самостоятельности. Умственные способности – это свойства интеллекта, которые определяют успешность интеллектуальной деятельности в процессе обучения, являясь, с одной стороны, результатом обучения, а с другой – предпосылкой к обучению. Умственные способности характеризуют достигнутый уровень развития познавательных функций (ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), умений выявлять связи между объектами, овладевать способами усвоения знаний [18, с. 110-113].

Можно говорить о том, что в психолого-педагогической литературе (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец) умственная готовность рассматривается как некое интегративное образование, которое включает в себя совокупность познавательных процессов, интеллектуальных умений и развитие мыслительных операций, а именно, синтез, анализ, сравнение, обобщение, классификация и абстрагирование.

Л.А. Венгер [20, с. 346] в своих исследованиях проводит линию связи умственной готовности с переходом ребенка от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к элементам словесно-логического мышления. Благодаря этому переходу, у ребенка появляется возможность оперировать абстрактными понятиями, понимать инструкции, а также воспринимать учебный материал в словесной форме. Для ребенка становятся доступны к осмыслению причинно-следственные связи.

Можно говорить о том, что умственная готовность отражает и объём знаний ребенка, и структуру интеллектуальной деятельности, то есть способность ребёнка мыслить логически, планировать действия и контролировать собственную познавательную активность.

Дошкольники на этапе перехода к систематическому обучению проходят один из наиболее сложных периодов развития. Ребенок сталкивается с необходимостью преодоления импульсивности поведения, ограничения «аффективных реакций» и подчинения действий учебному мотиву.

Наблюдается двойственность мотивации деятельности – конфликт между желанием продолжать игровую деятельность и потребностью изменить свой социальный статус. Одним из основных компонентов психологической готовности к школе является мотивационная готовность [21, с. 542-547].

Развитие познавательной сферы в этом возрасте также можно охарактеризовать как последовательный переход от непосредственного восприятия к опосредованному, от ситуативного к обобщённости. Если систематизировать изменения в данном периоде, можно вычленить следующее:

1. Восприятие. Оно становится более дифференцированным, отличается большей целенаправленностью. Ребёнок уже может выделять основные признаки предметов, может соотносить их, анализировать признаки. То есть происходит формирование способности к перцептивному анализу и синтезу, что является основой для формирования понятийного мышления [22, с. 352].

2. Внимание. В этом возрасте внимание уже становится произвольным, оно связывается с речевым опосредованием. Ребенок уже способен поставить перед собой задачу сосредоточиться. Он может удерживать внимание на учебном материале. Здесь еще очень важна поддержка взрослого, так как устойчивость внимания ограничена [23, с. 208].

3. Память. Механическое запоминание сменяется осмысленным и опосредованным. Ребенок этого возраста уже способен использовать простейшие мнемотехнические приемы, например, повторение или установление смысловых связей. Происходит развитие произвольного воспроизведения, что есть основа учебных действий, где запоминание особенно важно [24, с. 431].

4. Воображение. Оно становится продуктивным и творческим. Именно воображение позволяет ребенку мысленно преобразовывать действительность. Он уже может смоделировать ситуацию, что является основой для появления учебной мотивации [25, с. 221].

5. Мышление. Особенно важные изменения происходят в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ребенок этого возраста может уже решать задачи, оперируя внутренними образами. Именно в этом возможно формирование умственных действий «в уме» [26, с. 12].

Также можно уточнить, что умственная готовность связана с внутренней позицией школьника [27, с. 216]. Эта позиция выражается в переходе от игровой мотивации к познавательной, у ребенка появляется интерес к новым способам действия, а также фиксируется стремление к интеллектуальному усилию.

Таким образом, умственная готовность представляет собой системное образование, которое включает в себя уровень развития мышления, а также определенный тип отношения ребенка к самому процессу познания. Уровень же сформированности умственной деятельности ребенка определяется внутренними закономерностями психического развития и внешними условиями его воспитания и обучения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития

Задержка психического развития представляет собой определенную форму отклонения в психическом развитии ребёнка. Как правило, она находит выражение в замедленном темпе формирования как познавательной, так и эмоционально-волевой и личностной сфер. При этом сохраняется потенциал для дальнейшего их развития. Задержка психического развития, в отличие, например, от умственной отсталости, имеет временный характер. То есть он способен частично или полностью восстановиться, или компенсироваться при создании адекватных условий воспитания и обучения [28, с. 189].

Изучение задержки психического развития у детей дошкольного возраста является актуальной проблемой в дефектологии. Создание методов психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития требует глубокого понимания специфических особенностей их психологического развития на разных возрастных этапах. Дети с задержкой психического развития дошкольного возраста являются наименее изученной группой, так как клинические проявления данного состояния в раннем возрасте оказываются схожими с умственной отсталостью, общим недоразвитием речи и даже педагогической запущенностью [29, с. 464].

Изучение причин и механизмов формирования дизонтогений нервно-психического развития особенно расширилось в последние десятилетия в связи с успехами генетики, биохимии, эмбриологии, нейрофизиологии. Как известно, нарушения нервной системы могут быть вызваны как биологическими, так и социальными факторами. Среди биологических факторов значительное место занимают так называемые пороки развития мозга, связанные с поражением б генетического материала (хромосомные aberrации, генные мутации, наследственно обусловленные дефекты обмена и др.).

Большая роль отводится внутриутробным нарушениям (в связи с тяжелыми токсикозами беременности, люэсом, краснухой и другими инфекциями, различными интоксикациями, в том числе гормонального и лекарственного происхождения), патологии родов, инфекциям, интоксикациям и травмам, реже – опухолевым образованиям раннего постнатального периода. При этом нарушения развития могут быть связаны с относительно стабильными патологическими состояниями нервной системы, как это имеет место при мозговой недостаточности вследствие хромосомных aberrаций, многих резидуальных органических состояниях, а также возникать на почве текущих заболеваний (врожденных дефектов обмена, хронических дегенеративных заболеваний, прогрессирующей гидроцефалии, опухолей, энцефалитов, шизофрении, эпилепсии и т.д.).

Незрелость развития мозга, слабость гематоэнцефалического барьера обуславливают повышенную восприимчивость центральной нервной системы ребенка к различным вредностям. Как известно, целый ряд патогенных факторов, не оказывающих влияния на взрослого, вызывает нервно-психические нарушения и аномалии развития у детей. При этом в детском возрасте встречаются такие церебральные заболевания и симптомы, которых у взрослых либо совсем не бывает, либо они наблюдаются очень редко (ревматическая хорея, фебрильные судороги и др.). Отмечается значительная частота вовлечения мозга в соматические инфекционные процессы, связанные с недостаточностью мозговых защитных барьеров и слабостью иммунитета [30, с. 144].

По классификации, предложенной В.В. Лебединским, задержку психического развития стоит считать гетерогенной группой состояний, которые имеют разную этиологию. Это могут быть конституциональные, соматогенные, психогенные и церебрально-органические формы. Однако, все эти формы имеют очень близкие психолого-педагогические особенности. Сюда можно отнести замедленный темп развития, недостаточную

произвольность психических процессов, повышенную утомляемость, неустойчивость внимания и трудности в усвоении социального опыта.

К.С. Лебединская выделяла четыре основных типа задержки психического развития – конституционального характера, соматогенного характера, психогенного характера, церебрально-органического характера. Все 4 типа имеют свои особенности. Отличительная черта данных типов состоит в их эмоциональной незрелости и нарушении познавательной деятельности. Кроме того, нередко могут возникать осложнения в соматической и неврологической сферах, но основное отличие – в особенности и характере соотношений двух важных составляющих этой аномалии развития: структуры инфантилизма и особенностей развития всех психических функций [31, с. 407-412].

Безусловно, познавательная деятельность детей, имеющих задержку психического развития, присутствует недоразвитие всех познавательных процессов, при этом особенно сильно страдают восприятие, внимание, память и мышление.

Так, дети, имеющие задержку психического развития, имеют восприятие, которое отличается фрагментированностью и недифференцированностью. Такие дети не могут выделять признаки у предметов, а также затрудняются при их сравнении и обобщении. Восприятие в целом достаточно замедленное и имеет сниженную точность. Присутствует слабая избирательность, то есть дети ориентируются на случайные признаки и не способны увидеть главного. Всё это в значительной мере усложняет процесс формирования представлений и понятий. Произвольные формы деятельности, как правило, еще или не сформированы, или не устойчивы [32, с. 214].

Предпосылкой развития всех видов деятельности ребенка является появление определенных потребностей, мотивов, интересов. Например, чтобы ребенок начал действовать с предметами, у него должна возникнуть

потребность в их употреблении, в овладении способами действий с ними. Однако одной потребности для возникновения деятельности недостаточно, ребенок должен научиться понимать цель деятельности в доступной форме, в доступных пределах анализировать условия ее осуществления. При этом малыш должен иметь уже достаточный уровень развития восприятия, наглядно-действенного мышления, общей и тонкой ручной моторики. Низкий уровень развития восприятия у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста выражается в том, что дети не способны самостоятельно ориентироваться в условиях задачи, нуждаются в гораздо более детальном ее разъяснении, чем нормально развивающиеся дошкольники [33, с. 246].

Внимание же у детей, имеющих задержку психического развития, можно охарактеризовать как неустойчивое, имеющее малый объём и слабую концентрацию. Также в основном преобладает произвольное внимание, то есть ребёнка крайне легко отвлекают самые разные посторонние раздражители, что не позволяет ему полностью сконцентрироваться на выполнении задания. Очень трудно идёт развитие произвольного внимания.

Ребёнок, имеющий задержку психического развития, отличается преобладанием механического запоминания. При этом смысловая память развита очень слабо. Такой ребёнок не может запоминать материал без осмысления, он очень быстро забывает то, что изучил, не может использовать доступные мнемонистические приёмы. Память произвольная, а умение заучивать формируется сильно позже, чем у нормотипичных сверстников [34, с. 348].

Мышление у детей, имеющих задержку психического развития, в общем является наглядно-действенным и наглядно-образным. При этом элементы словесно-логического мышления формируются позже. Поэтому у детей с задержкой психического развития присутствуют трудности в анализе, обобщении, классификации предметов. Особенно сложным является

установление причинно-следственных связей, им очень сложно использовать обобщенные способы решения задач. Слабостью отличается и речевая регуляция мышления [35, с. 480].

Нарушения особенно ярко проявляются в речи и встречаются у большинства детей с задержкой психического развития. Эти нарушения проявляются в ограниченности словарного запаса, в аграмматизмах, в нарушениях звукопроизношения и в трудностях в связном высказывании. Часто они не понимают обращенной к ним речи, если в ней присутствуют сложные логико-грамматические конструкции [36, с. 150].

Также отдельно стоит рассмотреть эмоционально-волевую сферу детей, имеющих задержку психического развития. Она у данной категории детей отличается недостаточной зрелостью и неустойчивостью. Эмоции у таких детей достаточно поверхностны и лабильны. Эмоции у таких детей достаточно поверхностны и лабильны. Настроение очень быстро меняется, дети импульсивны, плаксивы и тревожны. Слабые волевые усилия не позволяют долго выполнять предложенное задание, усложняет задачу и трудности, имеющиеся в контроле поведения. При этом достаточно часто можно наблюдать повышенную внушаемость, упрямство и негативизм [37, с. 184].

Мотивационная составляющая у детей, имеющих задержку психического развития, имеет больше игровой и ситуативный характер. Познавательные мотивы крайне слабо выражены, практически полностью отсутствует интерес к каким-либо учебным заданиям. Е.А. Стребелева особенно отмечала, что такие дети не имеют стойкой учебной мотивации, почти не способны к целеполаганию. Ведущая деятельность у них сохраняет и представляет собой игру, в рамках которой элементы учебного поведения формируются далеко не всегда. Всё это сильно затрудняет переход к учебной деятельности и нуждается в коррекционной работе [38, с. 312].

Можно резюмировать, что старшие дошкольники, имеющие задержку психического развития, представляют собой крайне неоднородную,

специфическую группу детей, занимающую промежуточное положение между возрастной нормой и умственной отсталостью. Данная категория детей характеризуется особым типом дизонтогенеза, при котором наблюдается замедленный темп созревания психических функций, имеющий обратимый характер при условии своевременного и адекватного психолого-педагогического воздействия.

1.3. Проблемы умственной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития

Процесс перехода детей от дошкольного к школьному этапу развития представляется достаточно сложным и ответственным, что обуславливает необходимость правильной подготовки к нему. Для успешного перехода важно, чтобы были сформированы определенные уровни зрелости, например, познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер. Чтобы успешным было и освоение учебной деятельности важна, как уже отмечалось ранее, умственная готовность ребёнка. Она включает в себя сформированность познавательных процессов, мышления, речи и способности к произвольной регуляции.

Однако, как уже было сказано, дети, имеющие задержку психического развития, развитие умственной готовности к школьному обучению протекает неравномерно и имеет выраженное отставание, что связано с их спецификой психического развития, а также со снижением темпа формирования высших психических функций и ограниченностью опыта познавательной деятельности.

Проведенные В.В. Лебединским, Т.А. Власовой, Е.А. Стребелевой, Е.А. Екжановой, Л.В. Кузнецовой исследования показали, что большая часть детей, имеющих задержку психического развития, приходят в школу, не имея достаточной интеллектуальной зрелостью. Они оказываются не готовы к тому, чтобы систематически усваивать материал. Это приводит к препятствиям в

адаптации, к неуспеваемости и формированию вторичных нарушений личности.

Чаще всего проблемы умственной готовности у старших дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются в структуре их познавательной деятельности. Здесь присутствует целый ряд трудностей. Так, восприятие неустойчиво и фрагментарно, у таких детей низкая способность к концентрации, а память имеет механический характер. Дети не могут осмысленно обобщать информацию, анализировать её. Сам процесс перехода к словесно-логическому мышлению сильно замедлен. Так, Е.А. Стребелева [39, с. 180] отмечает слабость аналитико-синтетической деятельности, которая приводит к затруднению у ребенка с задержкой психического развития в выделении существенных признаков предмета. Он не может установить причинно-следственные связи и не может сравнивать, и обобщать. Это, безусловно, делает осмысленное восприятие учебного материала просто невозможным.

Также очень важной составляющей умственной готовности авторы-исследователи называют произвольность, то есть способность управлять своими действиями и познавательными процессами. Дети, имеющие задержку психического развития, имеют произвольность на уровне становления. Это означает, что они не способны сосредоточиться на задании, распределить внимание и проконтролировать ход деятельности. Также выражена слабая регуляция поведения, которая проявляется в импульсивности, неустойчивости и быстром истощении работоспособности, что также делает процесс обучения бессмысленным [40, с. 173]. Речь представляет собой важный инструмент произвольной деятельности, и он также недостаточно развит. Дети с задержкой психического развития не используют внутреннюю речь для того, чтобы планировать и контролировать свои действия, не осознают, как должны выстраиваться последовательно операции и не могут удержать задачу до того, как она будет выполнена.

Далее авторы выделяют тот факт, что дети с задержкой психического развития имеют ограничения в том, чтобы использовать элементарные мыслительные операции, то есть уже упомянутые анализ, синтез, сравнение, классификацию. Мышление таких детей очень ситуативно, конкретно. Они действуют в рамках непосредственного восприятия, не стараются выделять какие-то существенные связи или закономерности. М.С. Певзнер [41, с. 173] отмечал, что у детей с задержкой психического развития выражена слабость логического мышления. Это связано с неразвитостью нервной системы и с тем, что присутствует дефицит речевого и практического опыта. Всё это способствует тому, что дети с задержкой психического развития не могут понимать учебные инструкции, не могут осознанно применять знания в какой-либо новой ситуации. Рассуждения таких детей не имеют последовательности, часто они просто догадочные.

Также часто выделяют ограниченность представлений об окружающем мире. Дети с задержкой психического развития имеют крайне бедный и хаотичный познавательный опыт. У них преобладают разрозненные, часто ошибочные представления об объектах мира. Они очень плохо могут ориентироваться в пространстве, времени, количественных отношениях. Это, безусловно, сильно мешает успешному усвоению школьных дисциплин [42, с. 98-113].

Особенности умственной готовности детей с задержкой психического развития:

Фрагментарность картины мира и специфика мыслительных операций

В отличие от нормотипичных сверстников, у которых к 6-7 годам формируется иерархическая система представлений об окружающем мире, познавательная сфера ребенка с ЗПР характеризуется мозаичностью и бессистемностью.

Ситуативность восприятия: Знания таких детей часто ограничены личным бытовым опытом. Они могут выделить внешние признаки предмета, но не способны уловить скрытые сущностные связи между явлениями.

Трудности перехода к понятиям: Уровневый переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению у детей данной категории затянут. Отсутствие целостной картины мира препятствует формированию операций обобщения и классификации. Ребенок может объединить предметы по случайному признаку (например, по цвету), но не по функциональной принадлежности или родовому понятию, что является критическим препятствием для начала систематического школьного обучения [43, с. 348].

Речь в контексте умственной готовности выступает не просто как средство коммуникации, а как высшая психическая функция, организующая мышление.

Системное недоразвитие речи: Нарушения охватывают все уровни — от фонематического слуха (трудности различения близких звуков) до сложного синтаксиса. Бедность словарного запаса, особенно предикативной лексики (глаголов, наречий), делает речь ребенка «плоской», лишенной смысловых оттенков.

Дефицит регулирующей функции речи: Это одно из самых серьезных нарушений. В норме внутренняя речь помогает ребенку проговорить алгоритм действий («Сначала я сделаю это, потом то»). У детей с ЗПР внутреннее программирование нарушено. Не понимая до конца сложную многоступенчатую инструкцию учителя, ребенок «теряет» её части, что приводит к импульсивным, хаотичным действиям [44, с. 123-125]. Без вербализации процесса мышления невозможно формирование самоконтроля — ребенок не видит своих ошибок, так как не соотносит действие с идеальным планом.

Умственная готовность невозможна без волевого усилия, которое питается внутренней потребностью в познании.

Преобладание игровых интересов: У детей с ЗПР наблюдается затянувшийся период «психического инфантилизма». Их привлекает внешняя атрибутика школы (портфель, красивая тетрадь), но не процесс приобретения знаний.

Феномен «быстрой истощаемости»: Органическая основа ЗПР (церебрастенические состояния) приводит к тому, что даже при наличии интереса ребенок «выключается» из работы через 10–15 минут. Наступает фаза охранительного торможения: ребенок начинает вертеться, отвлекаться или впадать в апатию.

Внешняя стимуляция: По мнению Д.Б. Эльконина, учебная деятельность требует трансформации «хочу» в «надо» на основе познавательного интереса [45, с. 384]. У детей с ЗПР эта трансформация не происходит самостоятельно. Их деятельность нуждается в постоянной «подпитке» извне — эмоциональном одобрении, игровой форме подачи материала и частой смене видов активности.

Причины, затрудняющие формирование умственной готовности, носят комплексный характер.

Биологический фактор: Минимальные мозговые дисфункции, возникшие вследствие гипоксии или перинатальных поражений ЦНС, создают неблагоприятный фон для созревания лобных отделов мозга, отвечающих за планирование и контроль.

Социальный фактор: Ситуация часто усугубляется «средовой депривацией». Если в семье не стимулируется познавательная активность (не читаются книги, не обсуждаются явления природы), биологическая недостаточность накладывается на социальную запущенность [46, с. 223-233]. Ребенок оказывается в ситуации «двойного дефицита», что требует не просто обучения, а глубокой клинико-психолого-педагогической коррекции.

Таким образом, умственная готовность ребенка с ЗПР к школе — это не просто сумма знаний, а проблема качества интеллектуальных процессов.

Трудности обусловлены не только тем, что ребенок «мало знает», а тем, что он не умеет пользоваться своей речью для управления своим вниманием и мышлением, быстро устает и не имеет устойчивой внутренней потребности в обучении.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по развитию особенностей умственной готовности старших дошкольников к обучению в школе с задержкой психического развития в трудах ученых

Изучение проблемы умственной готовности ребёнка к школьному обучению представляет собой очень важное направление в области психолого-педагогических исследований. Это связано с тем, что именно от точности диагностики зависит своевременность и эффективность коррекционно-развивающего воздействия на ребёнка. Особенно важное значение своевременная диагностика имеет для детей с задержкой психического развития, так как от неё зависит форма и методы коррекционной работы. Именно она способна выявить уровень сформированности интеллектуальных функций, а также определить потенциальные возможности для их развития.

Учёные, занимающиеся данной проблемой, разработали целые системы методов, которые направлены на исследование отдельных компонентов умственной готовности, а именно, восприятия, мышления, внимания, памяти, речи, воображения. Также существуют методики определения способности ребёнка к произвольной регуляции и учебной деятельности. Важно отметить, что все диагностические методики имеют тесную связь с коррекционными программами, так как в отношении детей с задержкой психического развития диагностика играет роль не только оценочного инструмента, но и стимулом развития познавательной сферы.

Рассмотрим более подробно существующие методики, которые доказали свою эффективность и активно используются в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития.

Н.И. Гуткина [47, с. 208] разработала комплексную диагностику школьной готовности. Это достаточно распространённая отечественная методика, которая направлена на определение уровня интеллектуальной, личностной и мотивационной готовности ребёнка к школьному обучению. В рамках данной методики используются задания на анализ, сравнение, классификацию объектов, на понимание инструкций, развитие памяти и внимания. Данную методику можно использовать для работы с детьми с задержкой психического развития. Благодаря предложенным заданиям, можно выявить особенно слабые места в интеллектуальной сфере ребёнка. Также можно определить, насколько ребёнок может воспринимать информацию, а также её обрабатывать в произвольной форме. Также данный автор предложила достаточно важную методику – «Домик». Это задание, где ребёнку нужно срисовать картинку, где изображен домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв (Рисунок 1). С помощью данного задания, можно выявить, насколько ребенок может ориентироваться на образец при его копировании. Здесь оцениваются особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия и сенсомоторной координации.

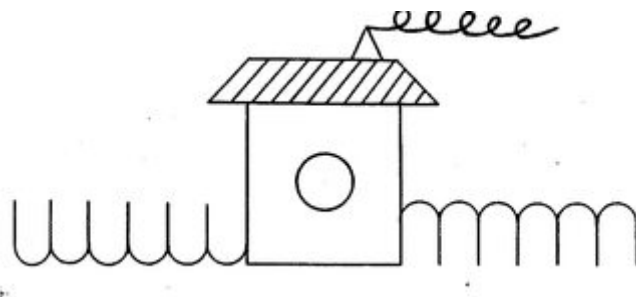


Рисунок 1. Методика «Домик» Н.И. Гуткиной

Дети с задержкой психического развития, как правило, искажают формы, пропорции и расположение деталей. Это чаще всего говорит о том, что сформированность зрительного анализа недостаточна.

Ф. Гудинаф [48, с.15] разработала методику «Рисунок человека» для оценки общего интеллектуального развития ребёнка. Эта методика позволяет также оценить уровень образного мышления, представлений о человеке и развитости произвольной деятельности ребёнка. Дети, имеющие задержку психического развития, выполняют рисунки на достаточно низком уровне детализации, нарушают пропорции. Это, как правило, указывает на ограниченность перцептивных и мыслительных процессов. Количественная оценка выполнения задания выводится следующим образом. Если в рисунке отсутствует голова или туловище, то оценка всего рисунка – 0 баллов. «0» ставится в последний столбик таблицы, в которую вносятся результаты. Если имеются голова и туловище, то за каждую из следующих деталей ставится по 2 балла:

1. глаза (два глаза засчитываются за одну деталь) – 2 балла;
2. рот – 2 балла;
3. нос – 2 балла;
4. руки (две руки – одна деталь) – 2 балла;
5. ноги (две ноги – одна деталь) – 2 балла.

За каждую из следующих деталей ставится по 1 баллу:

6. уши (два уха – одна деталь) – 1 балл;
7. волосы (или шапка) – 1 балл; 8. шея – 1 балл;
9. пальцы – 1 балл;
10. одежда – 1 балл;
11. ступни (обувь) – 1 балл.

12. За правильное количество пальцев (по 5 каждой руке) ставится еще 2 балла.

13. Далее оценивается способ изображения.

Отечественная школа в целом разработала достаточно подробный диагностический инструментарий по изучению мыслительной деятельности детей и их умственной готовности к школе, которые применяются для

диагностики умственной готовности детей с задержкой психического развития.

Так, Л.А. Венгер предложил методику «Лабиринт» для детей от 5 лет. Методика направлена на выявление уровня сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок тетради с вводной задачей. «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо посмотреть на письмо. Проверяющий указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено. В письме нарисовано, что надо идти от травки мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Все найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы». Следующая задача: «Здесь тоже два домика, и опять надо найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, потом повернуть в сторону».

Дети с задержкой психического развития не понимают принципа задания, их действия можно охарактеризовать как «наугад», они не удерживают в памяти инструкцию и не укладываются в отведенное время. Это объясняется несформированностью навыков ориентировки по схеме, слабостью развитости аналитико-синтетической деятельности, что характерно для детей данной категории.

Методика «Нелепица» (С.Д. Забрамная).

Цель методики – выявление элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Ребёнку показывается картинка. Во время рассматривания ребёнок получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё

ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что-то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения задания – 3 минуты. За это время ребёнок должен показать и назвать как можно больше нелепиц.

Как правило, дети с задержкой психического развития находят не более 3 нелепостей, их объяснения очень неуверенные, чаще всего они не могут обосновать ответ вообще и также превышают время, отведенное на выполнение. Это связано с ограниченностью словаря и трудностями в объяснении причинно-следственных связей.

Методика «Выделение существенных признаков» (С.Я. Рубинштейн).

Цель методики – исследование особенностей мышления, способности дифференциации существенных признаков предметов и явлений несущественных, второстепенных.

Инструкция: здесь даны ряды слов, которые составляют задания. В каждой строчке перед скобками стоит одно слово, а в скобках – 5 слов на выбор. Тебе надо из этих пяти слов выбрать только два, которые находятся в наибольшей связи со словом перед скобками – «сад», а в скобках слова: «растения, садовник, собака, забор, земля». Сад может существовать без собаки, забора и даже без садовника, но без земли и растений сада быть не может. Значит, следует выбрать именно 2 слова – «земля» и «растения».

Дети с задержкой психического развития, как правило, показывают низкий уровень. Их выбор случайный и обусловлен некими внешними признаками. Они чаще всего затрудняются в объяснении и не укладываются в отведенное время. Это отражает недостаточную способность к анализу и обобщению.

Также отдельно стоит выделить нейропсихологические методики по А.Р. Лурия [49, с.320] и Т.В. Ахутина [50, с. 136]. Такие методики используются для выявления нейродинамических и регуляторных нарушений, которые особенно характерны для задержки психического развития. Такие методики способны определить слабые звенья в формировании функциональных систем мозга, которые принимают участие в организации познавательных действий.

Луриевские пробы – это нейропсихологические методики, разработанные для топической диагностики локальных поражений головного мозга. Они представляют собой набор проб, направленных на изучение различных сторон познавательных процессов, произвольных движений и действий.

Методика, предложенная Т.В. Ахутиной, состоит из двух разделов. Первый, больший по объему, направлен на исследование особенностей устной речи, второй – на проверку письменной речи. Первый раздел включает два блока, позволяющих констатировать уровень сформированности экспрессивной и импрессивной речи. Каждый блок, в свою очередь, подразделяется на серии, а серии – на группы заданий, объединяющих конкретные речевые пробы. Так, блок 1, направленный на проверку экспрессивной речи, состоит из пяти серий. Блок 2 направлен на исследование импрессивной речи. Он состоит из трех серий.

Методики, разработанные Е. А. Стребелевой и С. Г. Шевченко, ориентированные на комплексную оценку уровня развития когнитивных, регуляторных и речевых компонентов, необходимые для успешного обучения в начальной школе.

Методика Е. А. Стребелевой [51, с. 234] направлена на выявление уровня сформированности элементарных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. Диагностические задания представляют собой наглядно-практические упражнения, доступные для детей

с ограниченными возможностями развития. Наиболее часто используемыми заданиями в диагностике являются: «Собери картинку из частей», «Что лишнее?», «Найди по признаку», «Обобщи и назови». Особенностью методики является её структурированность, игровая подача и возможность гибкой адаптации к индивидуальным возможностям ребёнка. Она позволяет не только количественно оценить уровень развития мыслительных операций, но и качественно проанализировать характер ошибок и уровень речевого сопровождения действий.

Методика С. Г. Шевченко [52, с. 224] ориентирована на оценку психических функций, связанных с регуляцией поведения и произвольной деятельностью, что особенно актуально в контексте ЗПР. Методика включает задания на развитие внимания, памяти, произвольности, самоконтроля, а также элементов логического мышления. Среди распространённых диагностических приёмов: задания «Сделай наоборот» (оценка саморегуляции), «Повтори по памяти», «Узнай закономерность», «Следуй инструкции». Эти упражнения позволяют выявить уровень сформированности волевых усилий, способности к удержанию задания, переключению внимания, а также готовности действовать по правилу – ключевых компонентов школьной зрелости.

Совместное применение методик С. А. Стребелевой и С. Г. Шевченко позволяет получить комплексное представление об уровне школьной готовности у ребёнка с задержкой психического развития: от интеллектуальной активности до регуляции поведения и речевого участия в учебной ситуации. Их преимущество – в доступности, наглядности, возможности адаптации и использовании в рамках индивидуальной работы или в малой подгруппе. Результаты диагностики могут служить основой для построения индивидуальных маршрутов подготовки ребёнка к школьному обучению и планирования коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, проведенный анализ имеющейся психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что диагностика и

коррекция умственной готовности детей, имеющих задержку психического развития, являются взаимосвязанными процессами, которые направлены не только на выявление трудностей, но и на развитие познавательной активности.

Вывод по главе 1

Проведенный теоретический анализ проблемы умственной готовности к школе старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) позволяет утверждать, что само явление готовности ребёнка к школьному обучению представляет собой сложный, многокомпонентный и системный психолого-педагогический феномен. В современной науке готовность рассматривается не как изолированный набор навыков чтения или счета, а как целостное функциональное состояние психики, обеспечивающее безболезненное вхождение ребенка в новую социальную ситуацию развития.

1. Многокомпонентная структура готовности

Данное понятие интегрирует в себе различные аспекты развития личности, каждый из которых играет существенную роль в процессе адаптации к школе:

Личностный и мотивационный компоненты: включают формирование «внутренней позиции школьника» (по Л.И. Божович), развитие познавательной потребности и учебной мотивации.

Эмоционально-волевой компонент: отражает способность ребенка подчинять свои импульсивные желания учебной задаче, умение управлять своим поведением и сохранять работоспособность.

Социально-коммуникативный компонент: предполагает наличие навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, принятие позиции ученика и авторитета учителя.

Интеллектуальный компонент: выступает в качестве фундаментального базиса, обеспечивающего когнитивную возможность усвоения школьной программы.

2. Сущность умственной готовности:

Особое место в этой иерархической структуре отводится умственной (интеллектуальной) готовности. Она не тождественна объему усвоенных

знаний, а отражает качественную степень сформированности познавательной сферы. Ключевыми показателями здесь выступают:

Развитие познавательных процессов: достаточный объем и устойчивость внимания, логические формы памяти, дифференцированность восприятия и развитие связной речи.

Сформированность мыслительных операций: способность ребенка на базовом уровне осуществлять анализ (выделение свойств предмета), синтез (объединение в целое), сравнение (нахождение сходств и различий) и обобщение (объединение по существенному признаку).

Переход к знаково-символической функции: готовность оперировать не только предметами, но и их заместителями, схемами и моделями (по Л.А. Венгеру).

3. Генезис готовности в дошкольном детстве

Отечественные исследователи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) доказали, что умственная готовность к школе не возникает спонтанно, а формируется в течение всего дошкольного детства. Процесс её созревания неразрывно связан с развитием ведущей деятельности этого периода — сюжетно-ролевой игры. Именно в недрах игры, через соблюдение игровых правил и принятие ролей, закладываются основы произвольности психических действий и происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и элементам логического мышления. Умственная готовность, таким образом, является закономерным итогом психического развития в дошкольном возрасте.

4. Специфика умственной готовности при ЗПР

Анализ исследований (У.В. Ульenkova, С.Г. Шевченко, К.С. Лебединская) показывает наличие специфических особенностей и замедленного темпа формирования познавательных процессов у детей с задержкой психического развития. Данный дизонтогенез проявляется в следующих аспектах:

Интеллектуальная пассивность: отсутствие стремления к умственному усилию и слабость познавательного интереса.

Фрагментарность представлений: ограниченность знаний об окружающем мире и бедность словарного запаса.

Недостаточность мыслительных операций: преобладание хаотических проб над планомерным анализом, трудности при необходимости абстрагироваться от второстепенных признаков.

Слабость саморегуляции:

Неспособность длительное время удерживать инструкцию и осуществлять контроль за качеством выполнения задания.

Эти особенности создают риск школьной дезадаптации и требуют специальной организации переходного периода от игры к учению.

5. Диагностический и коррекционный инструментарий

В настоящее время психологическая и педагогическая наука располагает обширным арсеналом методик диагностики умственной готовности (таких авторов, как Е.А. Стребелева, Н.И. Гуткина, С.Г. Шевченко и др.). Эти методики позволяют не только констатировать актуальный уровень развития ребенка с ЗПР, но и выявить его «зону ближайшего развития». На основе качественного анализа диагностических данных выстраивается система коррекционно-развивающей работы, направленная на восполнение пробелов дошкольного развития и формирование когнитивных предпосылок к систематическому обучению.

Таким образом, умственная готовность старших дошкольников с ЗПР — это динамическое образование, требующее глубокой диагностики и дифференцированного подхода в коррекции, направленного на гармонизацию всех компонентов познавательной деятельности ребенка.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАДОУ «Детский сад № 75 комбинированного вида» г. Красноярск. Целью констатирующего эксперимента было изучение особенностей сформированности умственной готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в школе.

В исследовании принимали участие 12 детей в возрасте 6-7 лет, являющихся воспитанниками подготовительной к школе группы с задержкой психического развития, обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования с задержкой психического развития.

Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности умственной готовности к обучению в школе у детей с задержкой психического развития через диагностические задания, отражающие развитие мыслительных операций, речи, восприятия и саморегуляции.

Программа включает 8 заданий, базирующихся на диагностических комплексах Е. А. Стребелевой (изучение наглядно-образного мышления, восприятия), Н. В. Бабкиной и С. Г. Шевченко (изучение общей осведомленности, логического мышления и графических навыков).

Ниже представлен перечень заданий с инструкциями, которые предъявлялись 12 испытуемым.

Задание №1. «Разрезные картинки» (Е. А. Стребелева)

Цель: Оценка зрительного синтеза (умение воссоздать целый образ из частей).

Материал: Картинки из 3,4 частей, разрезанная прямыми линиям и по диагонали.

Инструкция: «Посмотри на эти части. Сложи их так, чтобы получилась целая картинка. Подумай, что на ней должно быть нарисовано».

Задание №2. «Сгруппируй по цвету и форме» (Е. А. Стребелева)

Цель: Оценка восприятия и способности к переключению внимания.

Материал: Плоские геометрические фигуры двух цветов.

Инструкция: «Посмотри на эти фигуры. Разложи их в две корзинки так, чтобы в одной были все одинаковые по цвету (например, все красные), а в другой — другие. (После выполнения): А теперь разложи их по-другому: чтобы в одной были все круги, а в другой — все квадраты».

Задание №3. «Что лишнее?» (Н. В. Бабкина)

Цель: Изучение процессов обобщения и логического исключения.

Материал: Карточки с 4 предметами (например: яблоко, груша, слива, стул, или- кастрюля, сковородка, ложка, вилка).

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Здесь один предмет лишний, он не подходит к остальным. Найди его и скажи, почему он лишний. Как назвать остальные предметы одним словом?»

Задание №4. «Разложи по порядку» (Н. В. Бабкина)

Цель: способность устанавливать причинно-следственные связи.

Материал: Серия из 3–4 сюжетных картинок.

Инструкция: «Эти картинки перепутались. Положи их по порядку: что было сначала, что потом и чем всё закончилось. Расскажи, что здесь произошло».

Задание №5. «Складывание фигур из палочек» (Е. А. Стребелева)

Цель: Оценка наглядно-схемного мышления и ориентации в пространстве.

Материал: 6–8 счетных палочек, образец (рисунок «лесенка» или «елочка»).

Инструкция: «Посмотри на мой рисунок. Возьми палочки и сделай точно такую же фигуру у себя на столе».

Задание №6. «Найти отличия» (Н.В. Бабкина)

Цель: развития зрительного внимания и операции сравнения.

Материал: Две картинки, имеющие 5–7 отличий.

Инструкция: «Посмотри на эти две картинки. Они кажутся одинаковыми, но на самом деле они разные. Найди, чем они отличаются друг от друга».

Задание №7. «Кругозор и осведомленность» (С. Г. Шевченко)

Цель: Оценка объема знаний о себе, семье и окружающем мире.

Материал: Опросник.

Инструкция: «Я задам тебе несколько вопросов, а ты постарайся ответить на них как можно полнее. Как тебя зовут? Сколько тебе лет? С кем ты живешь? Кем работает твоя мама? Какое сейчас время года?»

Задание №8. «Графический диктант / Домик» (С. Г. Шевченко)

Цель: зрительно-моторная координация и умение работать по образцу (школьно-значимая функция).

Материал: Образец рисунка домика на листе в клетку, карандаш.

Инструкция: «Посмотри, здесь нарисован домик. Нарисуй рядом точно такой же. Будь внимателен, старайся, чтобы твой рисунок был в точности как у меня».

Критерии оценивания (по Е. А. Стребелевой, С.Г. Шевченко, Н. В. Бабкиной)

Для детей с ЗПР крайне важно оценивать не только правильность, но и обучаемость (как ребенок принимает помощь). Мы используем 4-балльную шкалу:

4 балла: Ребенок выполняет задание самостоятельно, понимает инструкцию с первого раза.

3 балла: Ребенок понимает задание, но выполняет его после небольшой стимулирующей помощи (наводящий вопрос).

2 балла: Ребенок выполняет задание только после того, как педагог показал способ действия (обучающая помощь).

1 балл: Ребенок не понимает цель задания, действует хаотично, помощь взрослого не принимает.

Высокий уровень 30- 32 балла.

Уровень выше среднего 24-29 баллов.

Средний уровень 16-23 балла.

Низкий уровень 8-15 баллов.

Выстроить иерархию заданий «от сложного к простому» для диагностики детей с ЗПР (или для оценки уровня их развития) означает начинать с тех, что требуют наибольшей когнитивной нагрузки, и двигаться к более простым, опирающимся на непосредственное восприятие. Это позволяет сразу выявить верхние границы возможностей ребенка.

Иерархия заданий по принципу «от сложного к простому»

Уровень I: Высокая когнитивная нагрузка (Словесно-логическое мышление, саморегуляция, школьные навыки)

1. Задание №4. «Разложи по порядку» (Н. В. Бабкина)

Почему самое сложное: Требуется понимания причинно-следственных связей и временной последовательности, построения логической цепочки. Необходимо не только расположить картинки, но и вербализовать событие, что является высшей формой анализа и связной речи.

2. Задание №8. «Графический диктант / Домик» (С. Г. Шевченко)

Почему очень сложно: Это комплексное задание на школьную зрелость. Оно требует одновременного использования:

Зрительно-моторной координации: точное копирование образца.

Пространственной ориентировки: понимание направлений (вверх, вниз, влево, вправо) и умение работать в клетке.

Самоконтроля: следование инструкции, соотнесение своего рисунка с образцом.

Мелкой моторики: выносливость руки.

3. Задание №3. «Что лишнее?» (Н. В. Бабкина)

Почему сложно: Основано на обобщении и логическом исключении. Ребенок должен выделить существенный признак группы предметов и понять, что один предмет этому признаку не соответствует. Требуется не только зрительного анализа, но и вербализации (объяснения своего выбора и названия категории).

4. Задание №7. «Кругозор и осведомленность» (С. Г. Шевченко)

Почему сложно: Требуется актуализации долговременной памяти и объема знаний о мире. Для детей с ЗПР характерен ограниченный и поверхностный опыт, что затрудняет развернутые ответы.

Уровень II: Средняя когнитивная нагрузка (Анализ, сравнение, наглядно-схемное мышление)

5. Задание №6. «Найти отличия» (Н. В. Бабкина)

Почему средняя сложность: Требуется устойчивости внимания и операции сравнения. Ребенок должен планомерно осмотреть оба изображения и найти расхождения. Это уже активный анализ, но еще без абстрактных обобщений.

6. Задание №5. «Складывание фигур из палочек» (Е. А. Стребелева)

Почему средняя сложность: Это наглядно-схемное мышление. Требуется проанализировать образец (состоящий из линий и углов) и воспроизвести его, используя счетные палочки. Здесь важна ориентация в пространстве и понимание структуры объекта.

Уровень III: Низкая когнитивная нагрузка (Базовые перцептивные действия)

7. Задание №1. «Разрезные картинки» (Е. А. Стребелева)

Почему относительно просто: Работа с целостным образом предмета. Сборка из 3-4 частей по прямым линиям — это уже зрительный синтез, но он

опирается на непосредственно воспринимаемые части. Диагональные разрезы усложняют задачу, но базовый принцип (собрать целое) остается доступным.

8. Задание №2. «Сгруппируй по цвету и форме» (Е. А. Стребелева)

Почему самое простое: Опирается на элементарный сенсорный анализ. Ребенку нужно соотнести предмет с наглядным, легко выделяемым признаком (цвет, форма). Переключение внимания — это первый шаг к саморегуляции, но при простой дихотомической классификации оно дается легче.

Ключевые принципы для построения иерархии:

От абстрактного к конкретному: Задания, требующие оперирования понятиями и категориями (обобщение, логика), сложнее, чем те, что опираются на непосредственное восприятие.

От анализа к синтезу: Чем больше ребенок анализирует, сравнивает, вычленяет существенное, тем сложнее задание.

Эта иерархия позволяет методично проводить диагностику, начиная с самого сложного и, если ребенок не справляется, переходя к более доступным заданиям, чтобы определить именно верхнюю границу его возможностей.

Результаты 12 детей заносятся в протокол. Суммарный балл по 8 заданиям позволит распределить детей по уровням умственной готовности (Высокий, Выше Среднего, Средний, Низкий).

Список экспериментальной группы и протокол оценивания результативности выполнения заданий представлен в Приложении 1 и материалы к заданиям в Приложении А, Б, В, Г, Д, Е, Ж.

Как уже было указано, в эксперименте приняли участие 12 детей в возрасте 6–7 лет с задержкой психического развития.

Диагностика проводилась индивидуально, в специально подготовленной тихой и хорошо освещенной игровой комнате. Каждый ребёнок проходил обследование в течение одного занятия продолжительностью 20-25 минут. В ходе обследования ему последовательно предлагались 8 заданий, направленных на оценку зрительного синтеза, развития восприятия,

логического мышления, установление причинно-следственных связей, зрительно-моторной координации, на работу по образцу.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По итогам проведенного исследования 12 детей с задержкой психического развития (ЗПР) были получены данные, свидетельствующие о качественном своеобразии их умственной готовности к школе. Количественные результаты по каждому ребенку представлены в таблице 2.

Результаты проведенной диагностики представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики умственной готовности к обучению в школе

Имя	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Сумма баллов	Уровень
Ребенок 1 (ЗПР)	3	3	3	2	2	3	2	2	20	Средний
Ребенок 2 (ЗПР)	2	2	1	1	2	1	2	1	12	Низкий
Ребенок 3. (ЗПР)	1	2	1	3	2	2	2	2	15	Низкий
Ребенок 4 (ЗПР)	3	3	2	2	3	2	1	1	18	Средний
Ребенок 5 (ЗПР)	4	2	3	2	2	3	2	2	20	Средний
Ребенок 6 (ЗПР)	3	1	2	2	1	2	2	2	15	Низкий
Ребенок 7 (ЗПР)	4	2	3	2	4	4	3	2	24	Выше среднего
Ребенок 8 (ЗПР)	3	2	2	2	2	1	2	1	15	Низкий
Ребенок 9	1	2	2	3	2	2	1	2	15	Низкий

(ЗПР)										
Ребенок 10 (ЗПР)	2	2	2	3	1	2	2	1	15	Низкий
Ребенок 11 (ЗПР)	2	1	3	1	2	2	1	2	14	Низкий
Ребенок 12 (ЗПР)	1	2	3	2	4	1	3	3	19	Средний

1. Количественный анализ уровней

На основе суммарного балла по 8 методикам, дети были распределены по уровням умственной готовности:

Высокий уровень (30-32 балла): 0 детей (0%). Это подтверждает диагноз ЗПР, так как нормативный уровень готовности предполагает самостоятельное выполнение большинства заданий.

Уровень выше среднего (24-29 баллов): 1 ребенок (15%). Эти дети принимали минимальную стимулирующую помощь и справлялись с заданиями после наводящих вопросов.

Средний уровень (16-23 балла): 4 ребенка (26%). Самая многочисленная группа. Дети выполняли задания после показа способа действия (обучающая помощь), имели трудности в объяснении своих решений.

Низкий уровень (8-15 баллов): 7 детей (59%). Характеризуются выраженной инертностью мышления, неспособностью к переносу навыка и слабой реакцией на помощь. Рисунок 2.

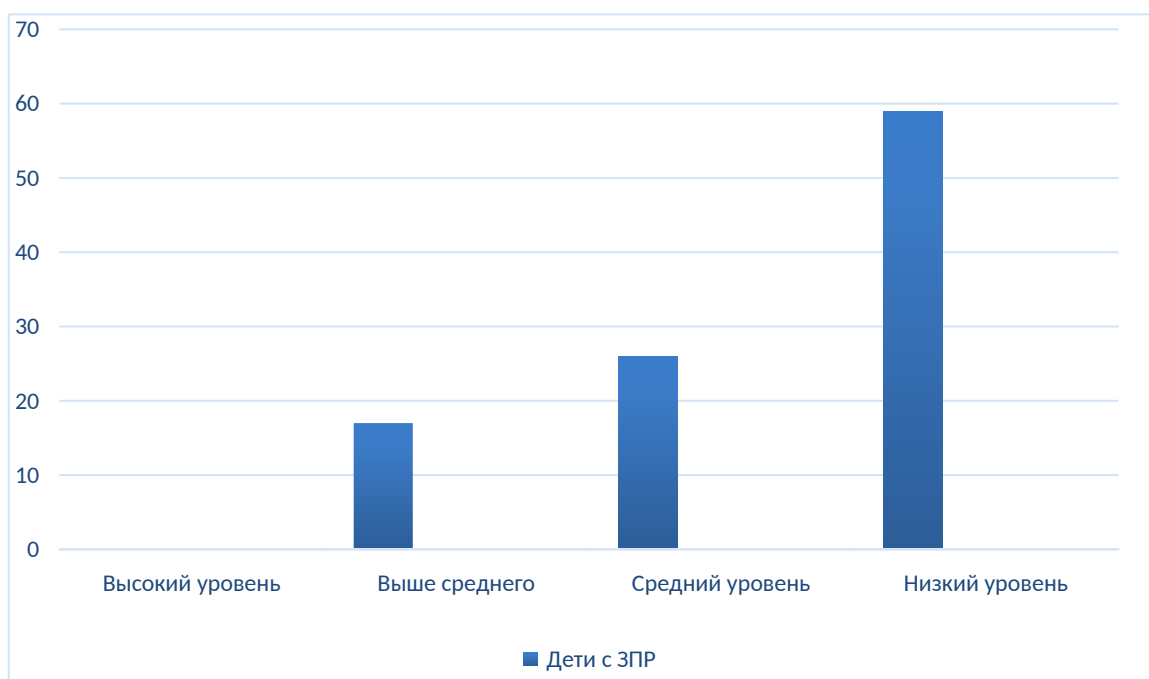


Рисунок 2. Итоговые результаты диагностики умственной готовности к обучению в школе

2. Качественный анализ по компонентам

При выполнении Задания №1 «Разрезные картинки» (Стребелева Е.А.), целью которого было оценка зрительного синтеза (умение воссоздать целый образ из частей). Рисунок 3.

Мы выявили следующие особенности: Преобладание хаотичных манипуляций. Дети не могли мысленно собрать образ, а подбирали детали методом физической стыковки. Трудности возникали уже на этапе 3-х частей.

Распределение по уровням:

Низкий (58% — 7 чел.): Самостоятельно не справились. Помощь принимали, но перенос на новую картинку не осуществляли.

Средний (34% — 4 чел.): Узнавали образ только в процессе сборки. Нуждались в показе целого образца.

Выше среднего (8% — 1 чел.): Собрали картинку из 3-х частей самостоятельно, но долго «примеривались»

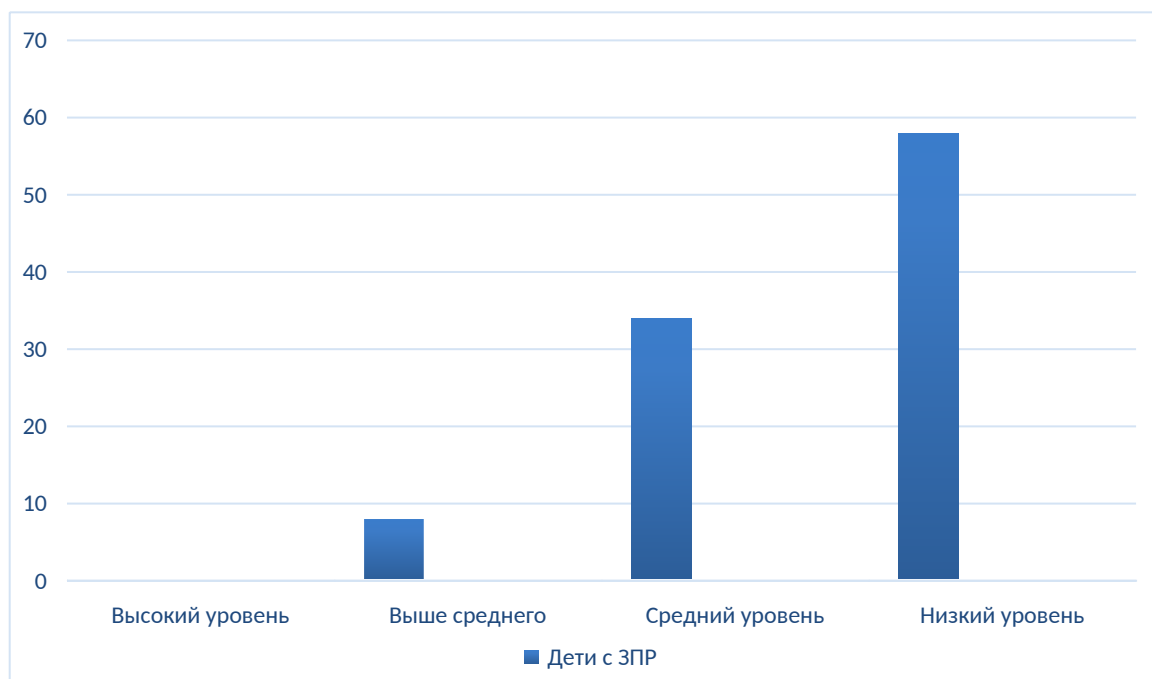


Рисунок 3. Результаты по заданию №1 «Разрезные картинки»

При выполнении Задание №2. «Сгруппируй по цвету и форме» (Е. А. Стребелева) целью, которого являлось оценка восприятия и способности к переключению внимания. Рисунок 4.

Выявлены следующие особенности: Выраженная инертность психических процессов. Успешно выполнив первую часть (цвет), дети «застревали» на этом признаке и не могли переключиться на форму.

Распределение по уровням:

Низкий (50% — 6 чел.): Полное отсутствие переключения. Даже после объяснения продолжали группировать по цвету.

Средний (42% — 5 чел.): Переключились только после активной помощи взрослого («Посмотри, теперь кладем круги к кругам»).

Выше среднего (8% — 1 чел.): Самостоятельно переключились после небольшой заминки.

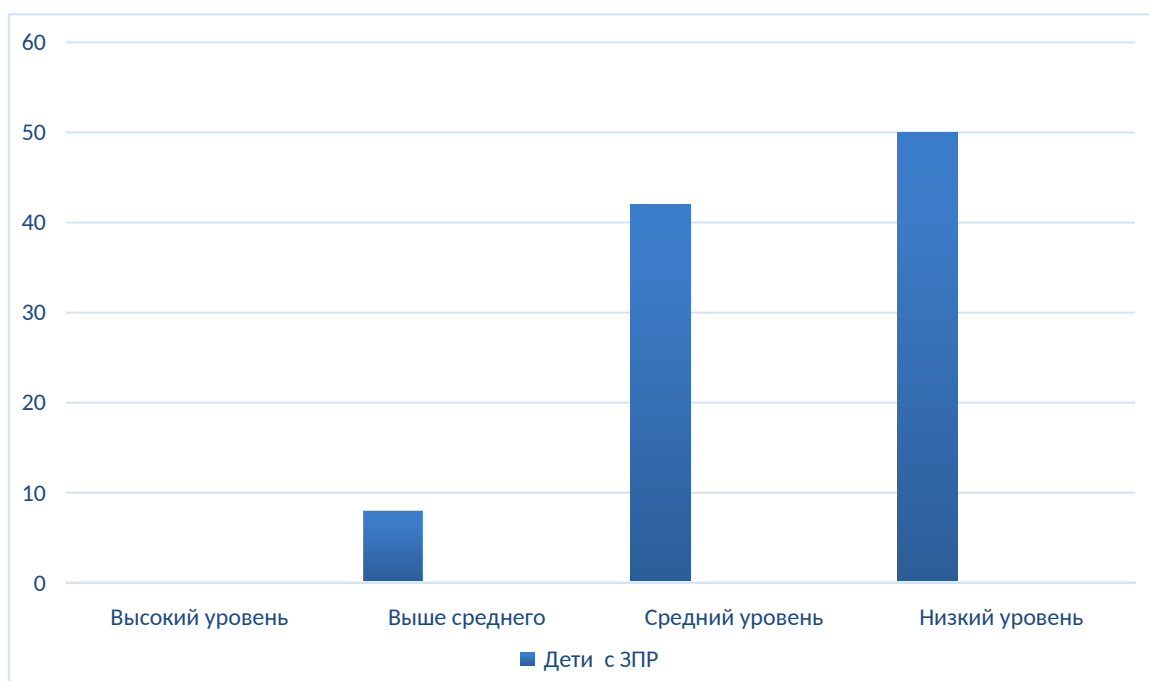


Рисунок 4. Результаты по заданию №2 «Сгруппируй по цвету и форме»

При выполнении Задания № 3 «Что лишнее?» (Н.Б. Бабкина) целью, которого было изучение процесса обобщения и логического исключения. Рисунок 5.

Выявлены особенности: Мышление носит ситуативно-бытовой характер. Дети объединяли предметы по принципу «я это видел вместе». Отсутствие обобщающих слов в активном словаре.

Распределение по уровням:

Низкий (67% — 8 чел.): Исключали предмет случайно или по цвету. Обобщить группу не смогли.

Средний (25% — 3 чел.): Верно нашли лишний предмет, но объяснение дали на бытовом уровне («Стул не едят»).

Выше среднего (8% — 1 чел.): Выделили лишнее и подобрали близкое по смыслу слово-обобщение (вместо «транспорт» — «машины»).

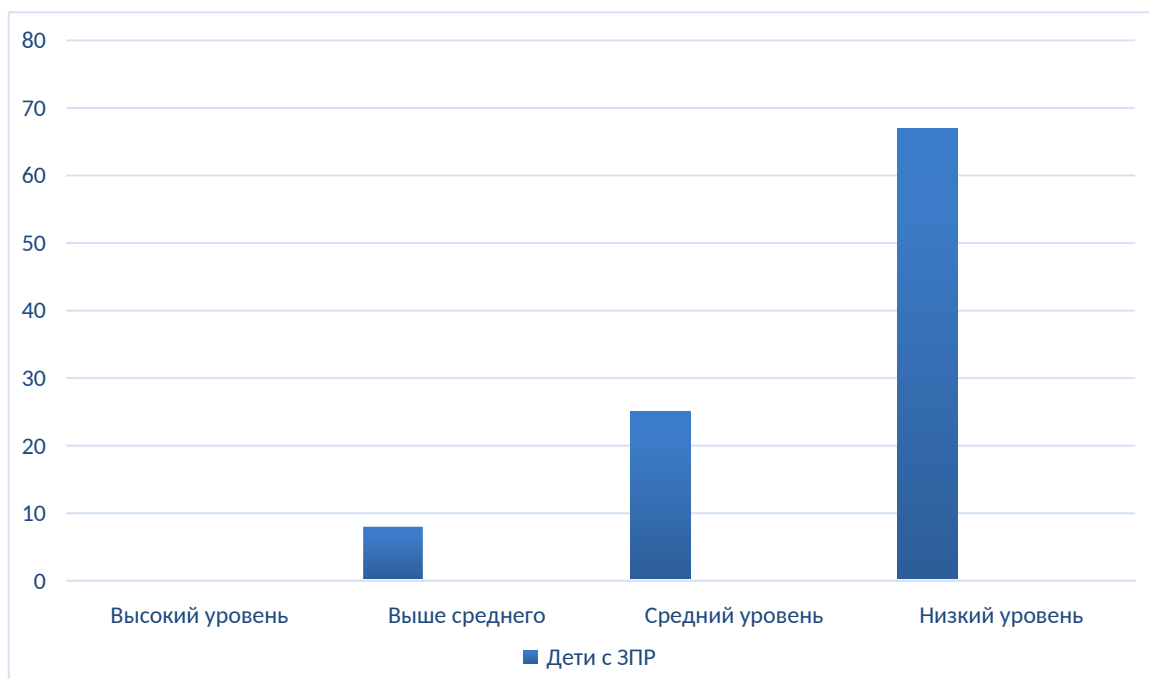


Рисунок 5. Результаты по заданию №3 «Что лишнее?»

При выполнении Задание №4. «Разложи по порядку» (Н.Б. Бабкина) целью, которого было способность устанавливать причинно-следственные связи. Рисунок 6.

Выделены следующие особенности: Непонимание логики сюжета. Картинки воспринимались как разрозненные эпизоды. Причинно-следственные связи устанавливались только с наводящей помощью.

Распределение по уровням:

Низкий (58% — 7 чел.): Разложили картинки хаотично. Рассказ заменить простым перечислением предметов.

Средний (34% — 4 чел.): Верно разложили последовательность с помощью педагога. Связная речь бедная.

Выше среднего (8% — 1 чел.): Самостоятельно разложили серию из 3-х картинок, составили короткий связный рассказ.

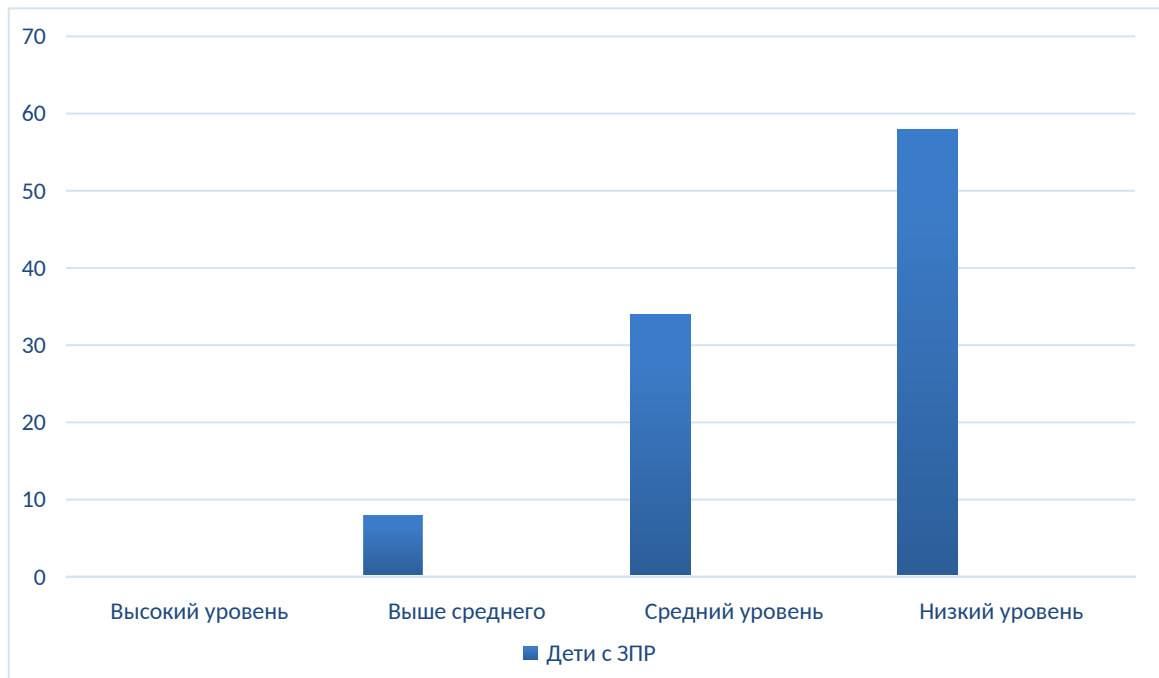


Рисунок 6. Результаты по заданию №4 «Разложи по порядку»

При выполнении Задания №5 «Складывание фигур из палочек» (Е. А. Стребелева) целью, которого было оценка наглядно-схемного мышления и ориентации в пространстве. Рисунок 7.

Выявлены особенности: Трудности пространственного анализа. Дети не соблюдали углы наклона палочек, нарушали общую структуру рисунка-образца («зеркальность»).

Распределение по уровням:

Низкий (50% — 6 чел.): Рисунок из палочек не соответствовал образцу (вместо «елочки» — хаотичные линии).

Средний (42% — 5 чел.): Сохранили общую форму, но ошиблись в количестве палочек или их расположении (лево-право).

Выше среднего (8% — 1 чел.): Полное соответствие образцу при замедленном темпе выполнения.

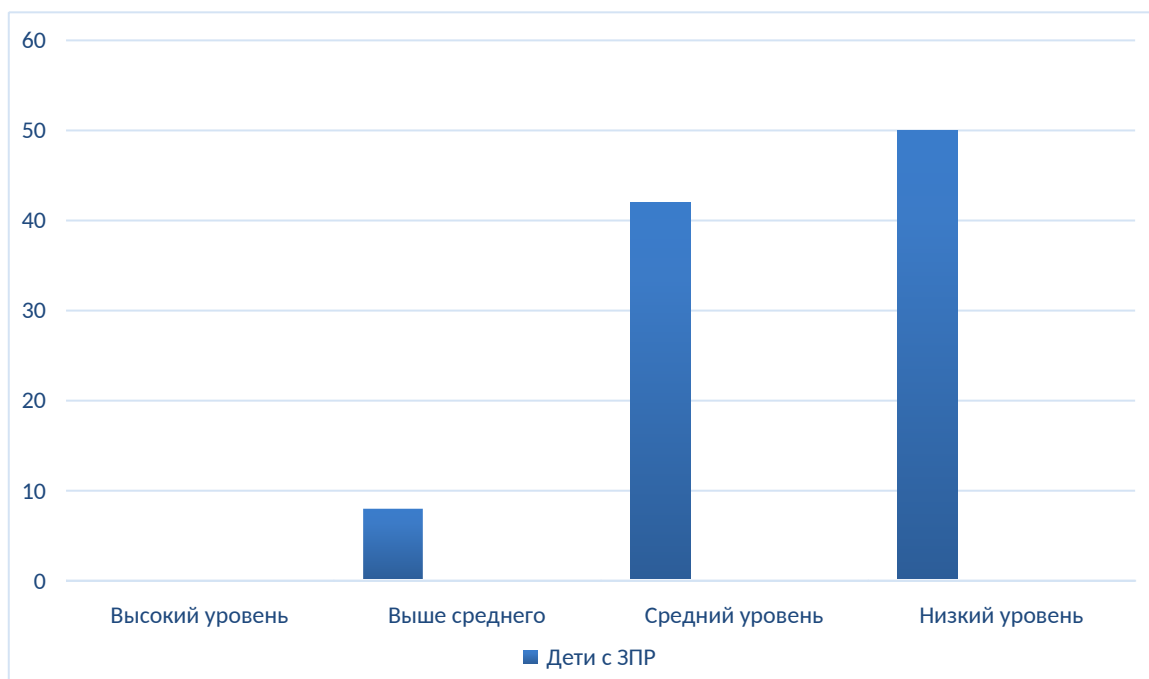


Рисунок 7. Результаты по заданию №5 «Складывание фигур из палочек»

При выполнении Задание №6. «Найти отличия» (Н.Б. Бабкина) целью, которого было зрительное внимание и операции сравнения. Рисунок 8.

Выделены особенности: Поверхностность восприятия. Дети находили 1-2 самых ярких отличия и считали работу законченной. Отсутствие планомерного осмотра картинок.

Распределение по уровням:

Низкий (67% — 8 чел.): Нашли 1-2 отличия. Зрительное внимание неустойчивое.

Средний (25% — 3 чел.): Нашли 3-4 отличия при постоянной стимуляции со стороны педагога.

Выше среднего (8% — 1 чел.): Самостоятельно нашли 5 отличий из 7.

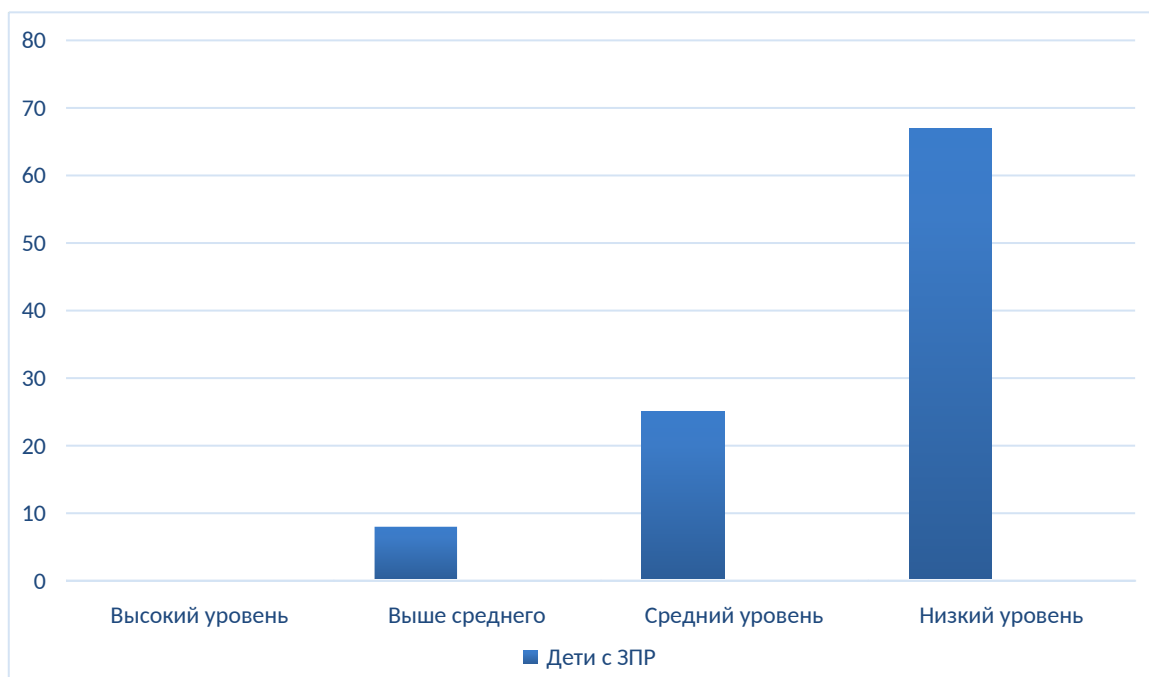


Рисунок 8. Результаты по заданию №6 «Найти отличия»

При выполнении Задания №7 «Кругозор и осведомленность» (С. Г. Шевченко) целью, которого оценка объема знаний о себе, семье и окружающем мире. Рисунок 9.

Выявлены особенности: Фрагментарность знаний о себе и мире. Трудности в названии профессий родителей и временных представлений (путают «завтра» и «вчера»).

Распределение по уровням:

Низкий (42% — 5 чел.): Не знают отчества, домашнего адреса, путают времена года.

Средний (50% — 6 чел.): Обладают базовыми знаниями, но затрудняются в развернутых ответах.

Выше среднего (8% — 1 чел.): Хорошая осведомленность для своего возраста, затруднения только в сложных вопросах (о работе родителей).

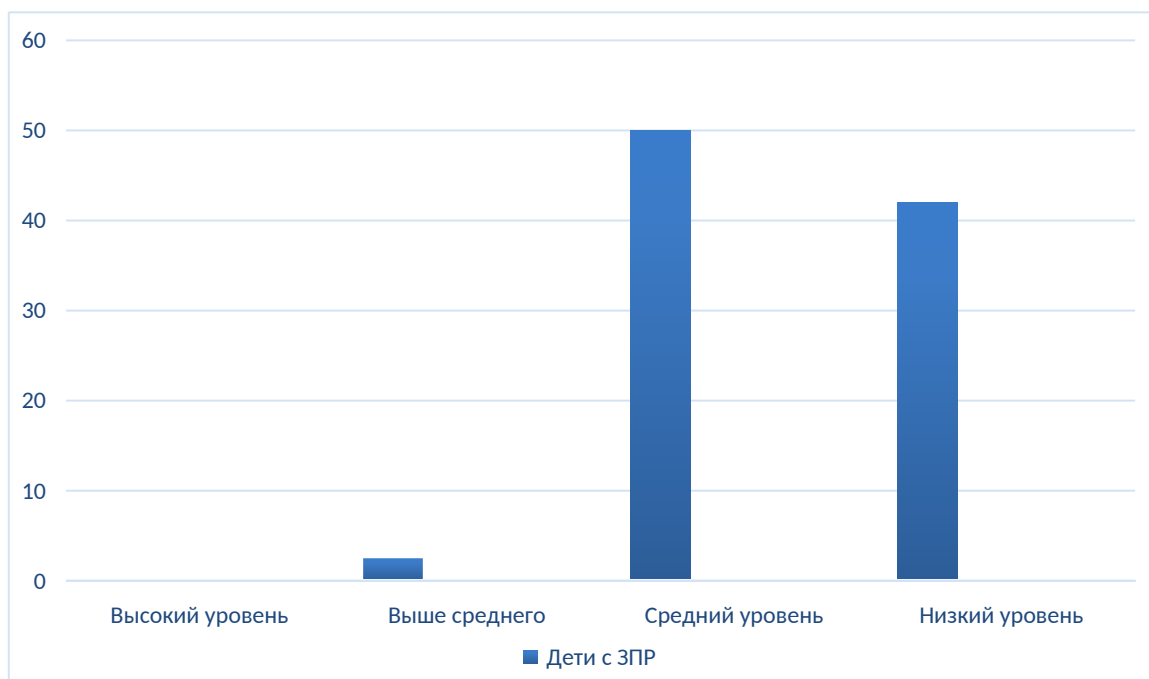


Рисунок 9. Результаты по заданию №7 «Кругозор и осведомленность»

При выполнении Задания №8 «Графический диктант / Домик» (С. Г. Шевченко) целью, которого зрительно-моторная координация и умение работать по образцу. Рисунок 10.

Выделены следующие особенности: Моторная незрелость. Слабая зрительно-моторная координация. Рисунок домика характеризовался тремором линий, отсутствием пропорций, потерей деталей (трубы, оконных рам).

Распределение по уровням:

Низкий (67% — 8 чел.): Линии неровные, домик «разваливается», не попадают в клетки.

Средний (25% — 3 чел.): Форма передана верно, но допущены ошибки в количестве окон или размере элементов.

Выше среднего (8% — 1 чел.): Аккуратное выполнение с минимальными искажениями пропорций.

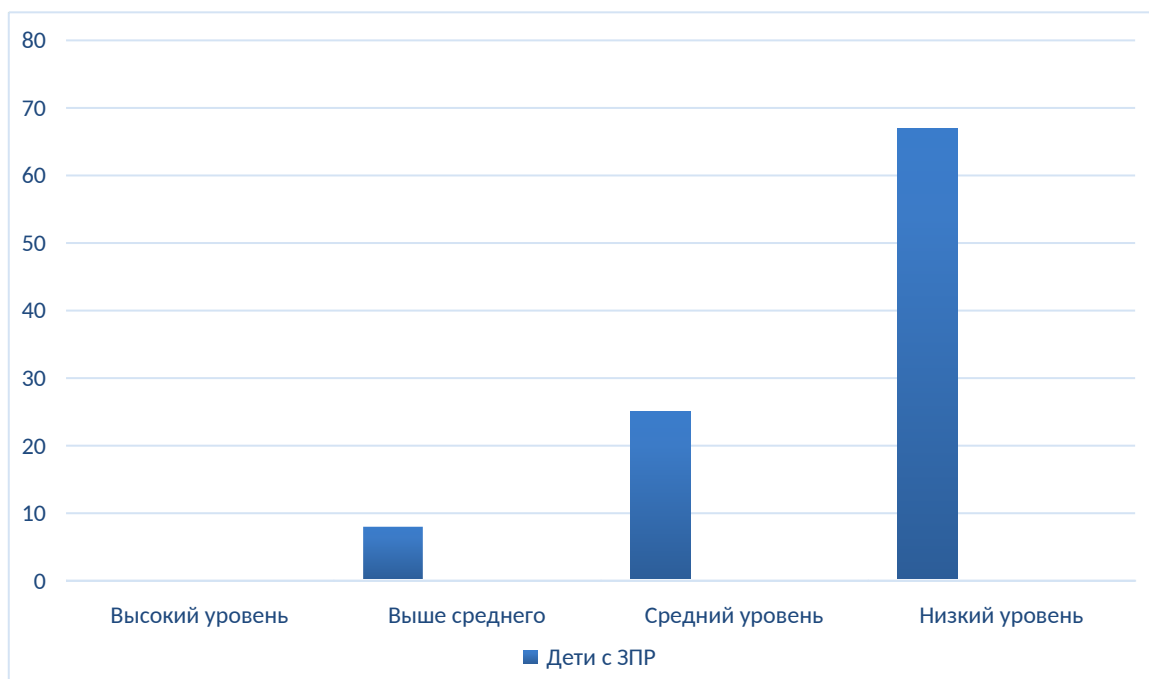


Рисунок 10. Результаты по заданию №8 «Графический диктант / Домик»

Сравнение средних баллов по заданиям представлен в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение средних баллов по заданиям

Задание	Средний балл у детей с ЗПР
Задание 1	2,41
Задание 2	2
Задание 3	2,25
Задание 4	2,08
Задание 5	2,25
Задание 6	2,08
Задание 7	1,91
Задание 8	1,75

Выводы по анализу:

Результаты констатирующего эксперимента выявили, что у большинства детей с ЗПР (59%) преобладает низкий уровень умственной готовности. Обобщенный психологический профиль старшего дошкольника с ЗПР по результатам диагностики:

1. Мыслительная деятельность: Характеризуется слабостью операций анализа и синтеза (задания №1, 5, 8) и трудностью перехода к абстрактно-

логическим обобщениям (задание №3). Мышление остается на наглядно-действенном уровне с опорой на хаотические пробы.

2. Регуляторный компонент: Выявлена импульсивность действий и низкий уровень самоконтроля. Дети не сличают свой результат с образцом и не замечают допущенных ошибок.

3. Познавательная активность: Снижена. При столкновении с трудностями дети быстро теряют интерес, проявляют интеллектуальную пассивность или пресыщение.

4. Сенсорно-перцептивная сфера: Отмечается фрагментарность восприятия и инертность психических процессов (трудности переключения в задании №2).

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу исследования и указывают на острую необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций, направленных на коррекцию выявленных нарушений и формирование базы для успешного обучения в школе

На основе представленных вами результатов констатирующего эксперимента, ниже разработаны подробные дифференцированные методические рекомендации. Эти рекомендации направлены на компенсацию выявленных дефицитов у детей с ЗПР и формирование их умственной готовности к школе.

2.3. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию умственной готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития

1. Основные принципы коррекционной работы

Для успешного формирования умственной готовности у детей с ЗПР необходимо придерживаться следующих принципов:

Принцип поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину): переход от материального действия (с предметами) к речевому проговариванию и затем к действию «в уме».

Принцип опоры на наглядность: использование внешних опор, схем, моделей для компенсации слабости внутреннего плана действий.

Принцип вербализации: обязательное оречевление ребенком своих действий на каждом этапе («сначала скажу — потом сделаю»).

Принцип дифференциации: дозирование помощи в зависимости от уровня развития ребенка (низкий, средний, выше среднего).

2. Методы дифференцированной помощи (ключевые для ЗПР)

Эти методы позволяют регулировать нагрузку в зависимости от уровня ребенка:

Метод «Физической помощи» (используется для группы 1 низкого уровня): педагог выполняет действие рукой ребенка («рука в руке»). Применяется при складывании палочек или разрезных картинок.

Метод «Наводящих вопросов» (используется для группы 2 среднего уровня): педагог не дает ответ, а направляет мысль ребенка («Посмотри на форму детали, она подходит?», «Что общего у этих предметов?»).

Метод «Стимулирующей помощи» (используется для группы 3 выше среднего уровня): краткие реплики, побуждающие к самостоятельному поиску («Попробуй еще раз», «Ты уверен?», «Проверь себя»).

Метод «Наглядного моделирования»: использование пиктограмм, карточек-символов и схем, которые служат внешней опорой для мышления ребенка.

3. Направления коррекционной работы

1. Сенсорно-перцептивный блок: развитие целостности восприятия и зрительного синтеза.

2. Когнитивный блок: формирование логических операций (анализ, синтез, классификация, обобщение).

3. Регуляторный блок: развитие способности к переключению внимания и самоконтролю.

4. Пространственно-конструктивный блок: развитие наглядно-схемного мышления.

4. Дифференцированное содержание работы по уровням развития

1. Блок «Сенсорно-перцептивный»: развитие целостности восприятия и зрительного синтеза

Направлен на преодоление фрагментарности и поверхностности восприятия (Задания №1, №6).

Группа 1 (Низкий уровень)

Е. А. Стребелева (метод наложения), С. Г. Шевченко (зрительный поиск).

Цель: Обучение методу наложения для создания целостного образа.

Игра «Собери лоскутное одеяло»

Ход работы. Перед ребенком лежит целый коврик-образец и части такого же коврика. Задача: наложить части сверху на образец, соблюдая рисунок.

Оборудование: Карты-образцы с узором, разрезные детали (геометрические фигуры), большая сюжетная картина и карточки-фрагменты (вырезанные части этой картины).

Цель: Формирование навыка выделения фрагмента из целого.

Игра «Найди такую же деталь»

Ход работы. Педагог показывает маленькую деталь (например, колесо от машины) и просит найти её на большой сложной картинке.

Группа 2 (Средний уровень)

Е. А. Стребелева / С. Д. Забрамная (разрезные картинки), Н. И. Гуткина.

Цель: Переход от физических проб к зрительному синтезу.

Игра «Разбитая ваза»

Ход работы. Сборка картинка из 4–5 частей. Образец лежит рядом, но наложение запрещено. Ребенок должен зрительно соотносить части.

Оборудование: Предметная картинка, разрезанная на 4–5 частей сложной формы; парные картинка с 3-мя предметными отличиями.

Цель: Развитие планомерности осмотра объектов.

Игра «Найди 3 отличия»

Ход работы. Работа с парными картинками. Педагог учит ребенка «сканировать» картинку пальцем (сверху вниз), чтобы найти отличия.

Группа 3 (Выше среднего уровень)

Л. А. Венгер (моделирование), Поппельрейтор (зашумленные фигуры).

Цель: Формирование сложного аналитико-синтетического механизма восприятия.

Игра «Фоторобот»

Ход работы. Сборка лица персонажа из мелких частей (брови, глаза, нос) по памяти или по словесному описанию.

Оборудование: Набор элементов лица (глаза, носы, брови разной формы), карточки с наложенными друг на друга контурами 5–7 предметов.

Цель: Развитие устойчивости и концентрации внимания.

Игра «Глаз-алмаз»

Ход работы. Поиск 5–7 замаскированных объектов на зашумленном фоне (фигуры Поппельрейтора).

2. Блок «Когнитивный»: формирование логических операций

Направлен на преодоление ситуативности мышления и развитие обобщения (Задания №3, №7).

Группа 1 (Низкий уровень)

Е. А. Стребелева (группировка), С. Г. Шевченко (элементарное исключение).

Цель: Обучение выделению одного существенного признака.

Игра «Разбери по корзинкам»

Ход работы. Сортировка предметов на две группы по явному признаку (например, только большие и только маленькие).

Оборудование: Две корзинки, набор муляжей (большие и маленькие фрукты/овоцы), наборы из 3-х карточек (2 из одной категории, 1 — из другой).

Цель: Формирование элементарной операции исключения.

Игра «Третий лишний» (упрощенная)

Ход работы. В ряду 3 предмета: два яблока и один ботинок. Нужно убрать «чужой» предмет.

Группа 2 (Средний уровень)

С. Г. Шевченко (категоризация), Л. А. Венгер (функциональные связи).

Цель: Активизация обобщающих слов в словаре.

Игра «Поезд обобщений»

Ход работы. Назвать группу предметов одним словом (куртка, платье, брюки — это одежда) и «рассадить» их в вагончик.

Оборудование: Плоскостной поезд с вагонами-кармашками, предметные картинки по лексическим темам; карточки с ситуациями-действиями и карточки-предметы (инструменты).

Цель: Установление функциональных связей между предметами.

Упражнение «Загадки без слов»

Ход работы. Педагог имитирует действие (например, расчесывается), а ребенок должен найти предмет для этого действия (расческу) среди картинок разных категорий.

Группа 3 (Выше среднего уровень)

Н. В. Бабкина (развитие мыслительных операций).

Цель: Развитие способности к многоуровневому анализу.

Игра «Логическое лото»

Ход работы. Классификация предметов по двум признакам одновременно (например: «найди всё красное и желтое или какие предметы хрупкие»).

Оборудование: Матричные таблицы (форма/цвет), набор геометрических фигур, карточки-символы отрицания (перечеркнутые круги, цвета).

Цель: Развитие операции логического отрицания.

Игра «Загадки-отрицания»

Ход работы. «Это не фрукт, не синего цвета и не круглое. Что это?».

Выбор из множества картинок.

3. Блок «Регуляторный»: развитие переключения и самоконтроля

Направлен на преодоление инертности и импульсивности (Задания №2, №4).

Группа 1 (Низкий уровень)

Н. В. Бабкина (саморегуляция), А. В. Запорожец (произвольность движений).

Цель: Формирование тормозных реакций и навыка следования инструкции.

Игра «Светофор»

Ход работы. На зеленый сигнал ребенок сортирует детали по цвету, на красный — замирает.

Оборудование: Картонные круги (красный, зеленый), мелкий материал для сортировки (бусины/пуговицы).

Цель: Преодоление двигательной импульсивности.

Игра «Покажи так же»

Ход работы. Педагог показывает серию простых движений, ребенок повторяет их только после команды «Можно».

Группа 2 (Средний уровень)

Н. В. Бабкина (переключаемость), Н. Л. Белопольская / С. Г. Шевченко.

Цель: Преодоление инертности психических процессов.

Игра «Переменка»

Ход работы. Сначала сортируем фигуры по цвету. По сигналу (колокольчик) ребенок должен сразу начать сортировать те же фигуры, но по форме.

Оборудование: Набор разных геометрических фигур, настольный колокольчик, серии последовательных сюжетных картинок с нарушенной логикой.

Цель: Развитие навыка сличения результата с нормой (самоконтроль).

Упражнение «Исправь путаницу»

Ход работы. Педагог выкладывает серию «Последовательные картинки» с одной ошибкой. Ребенок должен найти ошибку и проговорить, что не так.

Группа 3 (Выше среднего уровень)

Н. И. Гуткина (на основе теста Векслера), С. Д. Забрамная (нелепицы).

Цель: Развитие распределения внимания и произвольной регуляции.

Игра «Шифровка»

Ход работы. Заполнение таблицы: в каждом круге нарисовать плюс, в каждом квадрате — минус, треугольнике- точку. Работа на время.

Оборудование: Бланки с рядами геометрических фигур, карандаш, секундомер, картинки-небылицы («Что перепутал художник?»).

Цель: Развитие критичности мышления.

Игра «Детектив»

Ход работы. Поиск логического несоответствия в сложном рассказе или картинке-небылице.

4. Блок «Пространственно-конструктивный»: развитие наглядно-схемного мышления

Направлен на развитие графических навыков и пространственного анализа (Задания №5, №8).

Группа 1 (Низкий уровень)

Е. А. Стребелева (конструирование), О. П. Гаврилушкина (графомоторика).

Цель: Развитие первичной зрительно-моторной координации.

Упражнение «Палочки на листе»

Ход работы. Выкладывание фигур из палочек путем прямого наложения на контурный рисунок-образец (масштаб 1:1).

Оборудование: Счетные палочки, контурные схемы-образцы в масштабе 1:1, листы с нарисованными «трассами» (широкие линии).

Цель: Развитие глазомера и мелкой моторики.

Игра «Дорожки»

Ход работы. Проведение линий внутри широких границ, не задевая края («Машина едет в гараж»).

Группа 2 (Средний уровень)

Е. А. Стребелева / Л. А. Венгер (моделирование), Н. И. Гуткина.

Цель: Развитие умения переносить пространственные отношения с модели.

Игра «Построй по схеме»

Ход работы. Складывание фигуры из палочек, глядя на маленькую схему в углу стола. Обязательное проговаривание: «Верхняя палочка лежит ровно, боковые — наклонены».

Оборудование: Счетные палочки, уменьшенные карточки-схемы, листы в крупную клетку с изображением левой части симметричного предмета.

Цель: Формирование чувства пропорции.

Упражнение «Дорисуй вторую половинку»

Ход работы. Дорисовывание простых геометрических форм по клеткам (симметрия).

Группа 3 (Выше среднего уровня)

Н. И. Гуткина (методика «Домик»), Д. Б. Эльконин / С. Г. Шевченко.

Цель: Развитие высокой точности зрительно-моторного синтеза.

Игра «Маленький архитектор»

Ход работы. Копирование сложного «Домика» со штриховкой и мелкими деталями (труба, забор) строго по клеткам.

Оборудование: Лист бумаги (в мелкую клетку), сложный образец домика с мелкими деталями и штриховкой, листы в клетку, простые карандаши.

Цель: Развитие произвольности и ориентации в микропространстве листа.

Графический диктант

Ход работы. Рисование по клеткам под диктовку педагога (2 вправо, 1 вверх...).

5. Рекомендации по организации среды и контроля

Для низкого уровня: Минимизировать отвлекающие факторы на столе. Использовать контрастные цвета.

Для среднего уровня: Вводить маркеры-подсказки (алгоритмы действий в картинках).

Для уровня выше среднего: Ограничивать время выполнения заданий («песочные часы»), чтобы стимулировать темп психической деятельности.

Общий вывод внедрения рекомендаций:

Дифференцированный подход позволяет не «усреднять» детей, а воздействовать на конкретные «точки роста». Для детей низкого уровня — это переход от манипуляций к пониманию образа; для среднего — развитие речи и мыслительных операций; для уровня выше среднего — оттачивание

саморегуляции, что в совокупности обеспечивает готовность к школьному обучению.

Вывод по главе 2

Проведенный констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей сформированности умственной готовности к школьному обучению у 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, показал следующие результаты:

1. Умственная готовность обследованной группы детей находится преимущественно на среднем и низком уровнях, что подтверждает диагноз ЗПР и свидетельствует о наличии специфических трудностей в развитии познавательной сферы. Высокий уровень готовности не был выявлен ни у одного из испытуемых.

2. Наиболее выраженные дефициты наблюдаются в развитии словесно-логического мышления (операции обобщения, классификации, установления причинно-следственных связей), а также в сформированности произвольного внимания и саморегуляции. Дети испытывают значительные затруднения при выполнении заданий, требующих аналитико-синтетической деятельности и переноса усвоенного способа действия на новые условия.

3. В сфере зрительного восприятия и зрительно-моторной координации также отмечается отставание от возрастной нормы: дети часто действуют методом хаотичных проб и ошибок, испытывают трудности в воспроизведении образца и удержании инструкции. Общая осведомленность и кругозор характеризуются фрагментарностью и несистематичностью знаний.

4. Ключевой особенностью, выявленной в ходе эксперимента, является высокая степень зависимости детей от помощи взрослого. При этом большинство испытуемых способны принимать обучающую помощь и, благодаря ей, справляться с заданиями, что указывает на сохранность потенциальных возможностей к развитию (наличие «зоны ближайшего развития»).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента полностью подтвердили исходную гипотезу исследования о наличии специфических особенностей в сформированности умственной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР, что обуславливает необходимость разработки и реализации целенаправленных, дифференцированных методических рекомендаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа была посвящена изучению особенностей сформированности умственной готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). В ходе исследования были решены все поставленные задачи и получены результаты, позволяющие сделать следующие выводы.

В теоретической части исследования было установлено, что умственная готовность к школе является сложным системным образованием, включающим в себя не только определенный, объем знаний об окружающем мире, но и соответствующий уровень развития познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, внимания, а также умение принимать учебную задачу и действовать по инструкции. У детей с ЗПР данный процесс протекает своеобразно в силу замедленного темпа созревания центральной нервной системы, что проявляется в неравномерности психического развития, снижении познавательной активности и слабости речевой регуляции деятельности.

В практической части работы был проведен констатирующий эксперимент на базе группы из 12 детей с ЗПР. Использование диагностического комплекса, основанного на методиках С. Г. Шевченко и Е. А. Стребелевой (8 заданий), позволило выявить реальный уровень умственной готовности испытуемых.

Количественный и качественный анализ данных показал, что:

1. Ни один ребенок (0%) не продемонстрировал высокого уровня умственной готовности, что подтверждает системный характер нарушений при ЗПР.

2. Большинство детей (59 %) имеют низкий уровень готовности. У этих детей выявлены грубые нарушения логических операций (анализа, синтеза, обобщения), слабость зрительно-моторной координации и крайне ограниченный кругозор. Они способны справиться с заданиями, но нуждаются

в обучающей помощи, показе способа действия и постоянном стимулировании со стороны взрослого.

3. Значительная часть выборки (26%) находится на среднем уровне. Они способны справиться с заданиями, но нуждаются в обучающей помощи, показе способа действия и постоянном стимулировании со стороны взрослого.

Главными качественными особенностями умственной сферы обследованных детей являются: доминирование наглядно-образного мышления над словесно-логическим, преобладание ситуативных признаков при классификации предметов, трудности в установлении причинно-следственных связей и неспособность самостоятельно контролировать качество выполнения задания. Вместе с тем, исследование подтвердило наличие у детей высокой восприимчивости к помощи, что свидетельствует о существенном потенциале их развития («зоне ближайшего развития»).

На основе полученных данных были разработаны дифференцированные методические рекомендации. Мы распределили коррекционную работу по трем направлениям в зависимости от выявленного уровня детей, сделав акцент на формировании обобщающей функции речи, развитии логических операций мышления и совершенствовании графических навыков. Особое внимание уделено необходимости взаимодействия педагогов и родителей в процессе подготовки ребенка к школе.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: умственная готовность к школе у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется качественным своеобразием и существенным отставанием от возрастной нормы, что требует специально организованной, целенаправленной и дифференцированной коррекционной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонюк В. З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе / В. З. Антонюк // Балтийский гуманитарный журнал. – 2023. – № 3(4). – С. 5-7.
2. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений: учебное пособие / Т. В. Ахутина Т. А. Фотекова. – Москва, АРКТИ, 2002. – 136 с.
3. Бабкина Н. В. Клинико-психологические и социально-педагогические причины трудностей саморегуляции у детей с ЗПР / Н. В. Бабкина // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: Коллективная монография. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2020. – С. 223-233.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва, Просвещение, 1968. – 317 с.
5. Бойкина М. В. Об интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению / М. В. Бойкина // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии пост дипломного педагогического образования. – 2014. – № 2 (25). – С. 40-42.
6. Вильшанская А. Д. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного образования / А. Д. Вильшанская. – Москва: Национальный книжный центр, 2017. – 184 с.
7. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л. А. Венгер. – Москва, 1994. – 346 с.
8. Мамайчук И. И. Психокоррекционная работа с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения: учебное пособие / И. И. Мамайчук. – Москва: Академия, 2015. – 208 с.
9. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1973. – 173 с.
10. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – Москва, 2010. – 137 с.

11. Борякова Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. Ю. Борякова. – Москва: В. Секачев, 2018. – 134 с.
12. Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения детей с ЗПР / О. П. Гаврилушкина Л. Б. Баряева И. Г. Вечканова. – Москва, 2014. – 112 с.
13. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий: текст доклада / П. Я. Гальперин. – 2011. – 12 с.
14. Ершова А. А. Диагностика и коррекция компонентов умственной готовности к школе у детей с ЗПР / А. А. Ершова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 54–58.
15. Инденбаум Е. Л. О диагностике готовности к школе детей с задержкой психического развития и рисками ее возникновения / Е. Л. Инденбаум Л. А. Самойлюк // Дефектология. – 2018. – № 2. – С. 13–21.
16. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб: Питер, 2004. – 208 с.
17. Мамаева А. В. Морозова О. В. Особенности мотивационной готовности к школе дошкольников с ЗПР / А. В. Мамаева, О. В. Морозова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 165–174.
18. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 216 с.
19. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 184 с.
20. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения/ Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
21. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973.— 150 с.

22. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва, 2016. – 246 с.
23. Присяжная А. В. Формирование компонентов умственной готовности к школе у старших дошкольников с ЗПР / А. В. Присяжная // Вестник Университета Российской академии образования. – 2022. – № 1. – С. 78–85.
24. Ишутина Ю. М. Формирование интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе / Ю. М. Ишутина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-2. – С. 110-113.
25. Лебединская К. С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407-412.
26. Яковлева Е. Л. Психологические особенности формирования умственной готовности к школе у детей с задержкой психического развития // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 3. – С. 45-52.
27. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва, 2003. – 144 с.
28. Петрова И. В. Формирование учебных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. пед. наук / И. В. Петрова. – Москва, 2020. – 22 с.
29. Леонтьев А. Н. Развитие ребенка: деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
30. Кузьмина, Т. И. Динамика когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Т. И. Кузьмина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 131–138.
31. Лубовский В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

32. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Издво Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
33. Яковлева Е. Л. Психологические особенности формирования умственной готовности к школе у детей с задержкой психического развития // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 3. – С. 45-52.
34. Малафеев Н. Н. Диагностика и коррекция ЗПР у детей / Н. Н. малафеев С. Г. Шевченко, А. О. Дробинская [и др.]. – Москва, 2015. – 348 с.
35. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 14–22.
36. Методические рекомендации по использованию диагностики интеллекта детей и подростков (тест. Ф. Гудинаф «Нарисуй человека») / И. В. Колосветова. – Дзержинск, 2015. – 15 с.
37. Нестерова Е. С. Формирование связной речи у старших дошкольников с ЗПР / Е. С. Нестерова // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 12 частях, Тамбов, 30 декабря 2014 года. Том Часть 2. – Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком", 2015. – С. 123-125.
38. Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / Л. В. Кузнецова Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] / под ред. Л.В. Кузнецовой. – Москва, Академия, 2002. – 480 с.
39. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер Т. А. Власова. – Москва, 1973. – 189 с.
40. Бабкина Н. В. Вильшанская А. Д. Формирование жизненных компетенций у дошкольников с ЗПР как условие успешной адаптации к школе / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская // Специальное образование. – 2018. – № 2 (50). – С. 28–37.

41. Твардовская А. А. Особенности мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития: дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / Твардовская Алина Александровна. — Казань, 2015. — 204 с.
42. Медведева Е. А. Изучение потенциальных возможностей когнитивного и художественного развития детей с задержкой психического развития / Е. А. Медведева // Дефектология. — 2017. — № 1. — С. 23–31.
43. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн. — Москва, 2012. — 412 с.
44. Сорокина Т. В. Особенности мотивационной готовности к школе у дошкольников с умственной отсталостью / Т. В. Сорокина // Материалы 70-й научно-практической конференции преподавателей и студентов: Материалы конференции, Благовещенск, 22 апреля 2021 года. — Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2021. — С. 542-547.
45. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / Е. А. Стребелева А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.]. Под ред. Е. А. Стребелевой. — Москва: Академия, 2001. — 312 с.
46. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева Т. И. Бронская, А. Л. Венгер. — М.: Академия, 2020. — 234 с.
47. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — Москва: Владос, 2005. — 180 с.
48. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. — Москва, 2012. — 214 с.
49. Шипицына Л. М. Нейропсихологический аспект диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения. / Л. М. Шипицына // В сб.: Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. - СПб: СПбГУПМ, 1999. — С.98-113.

50. Шкоркина Т. Б. Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению / Т. Б. Шкоркина // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2011. – Т. 1. – № 1-1 (5). – С. 93-97.

51. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

52. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной, и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. – М.: Международная пед. акад., 2005. – 221 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список детей, участвующих в обследовании

Экспериментальная группа		
Имя ребенка	Возраст	
Ребенок 1	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 2	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 3	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 4	7 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 5	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 6	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 7	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 8	7 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 9	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 10	6 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 11	7 лет	АООП ДО ЗПР
Ребенок 12	6 лет	АООП ДО ЗПР

Протокол оценки выполнения заданий, направленных на диагностику сформированности умственной готовности к школьному обучению

№	Ф.И. Ребенка	Зада ние 1	Зада ние 2	Зада ние 3	Зада ние 4	Зада ние 5	Зада ние 6	Зада ние 7	Зада ние 8	Сум ма бал лов	Урове нь готовн ость
1											
2											
3											
4											
5											
6											

Высокий уровень 30- 32 балла.

Уровень выше среднего 24-29 баллов.

Средний уровень 16-23 балла.

Низкий уровень 8-15 баллов.

4 балла: Ребенок выполняет задание самостоятельно, понимает инструкцию с первого раза.

3 балла: Ребенок понимает задание, но выполняет его после небольшой стимулирующей помощи (наводящий вопрос).

2 балла: Ребенок выполняет задание только после того, как педагог показал способ действия (обучающая помощь).

1 балл: Ребенок не понимает цель задания, действует хаотично, помощь взрослого не принимает.

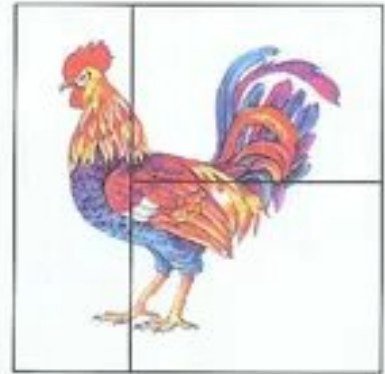


Рисунок 11. Дидактический материал

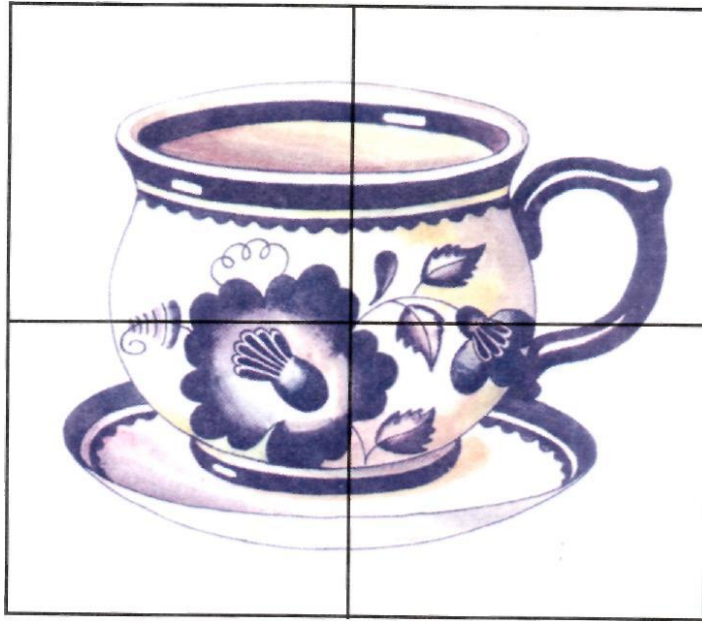


Рисунок 12. Дидактический материал

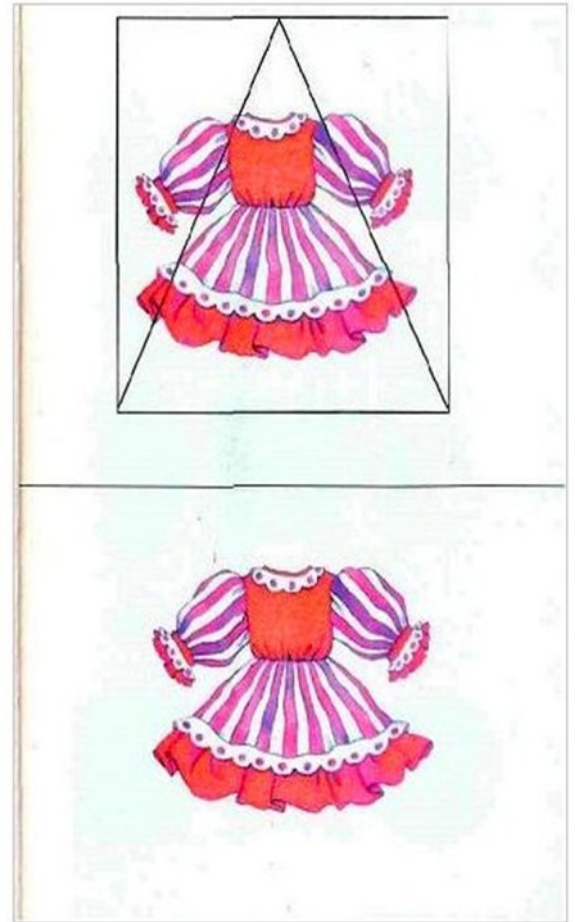
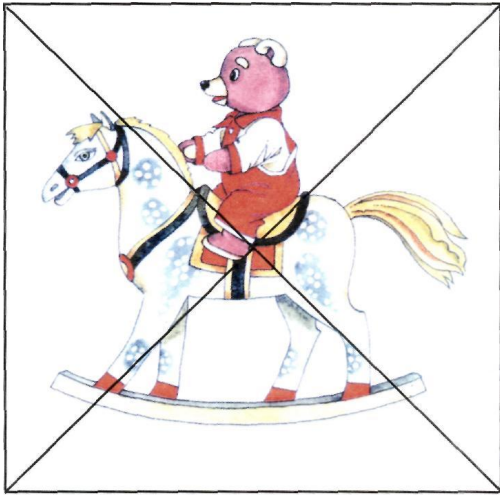


Рисунок 13. Дидактический материал

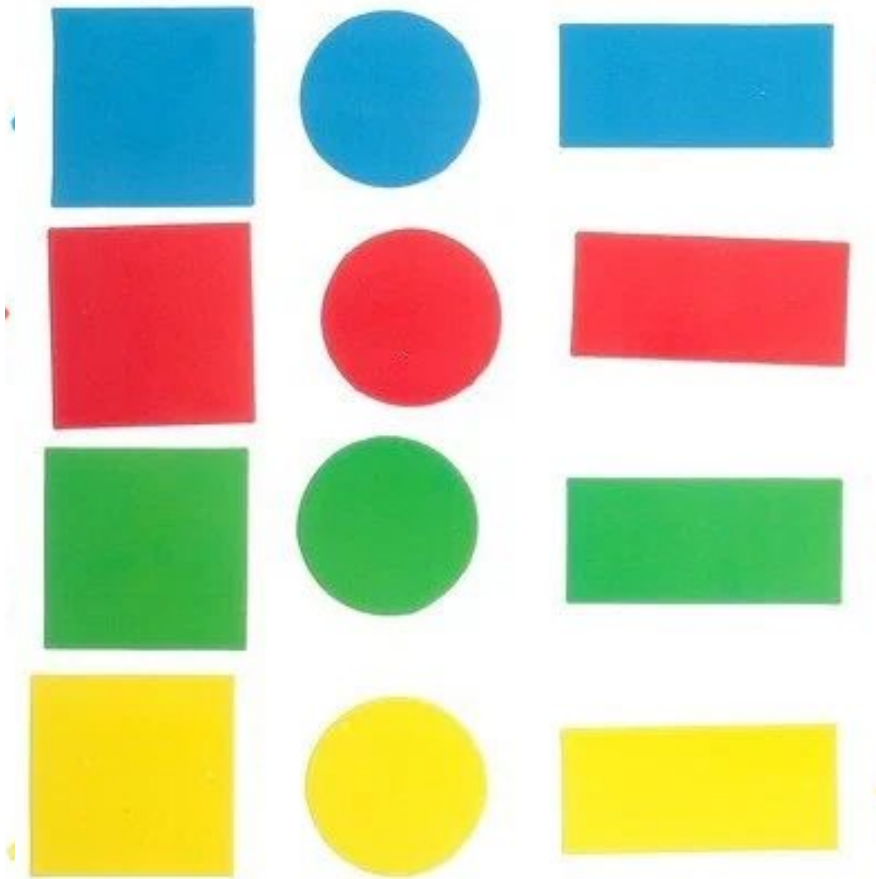


Рисунок 14.
Дидактический
материал

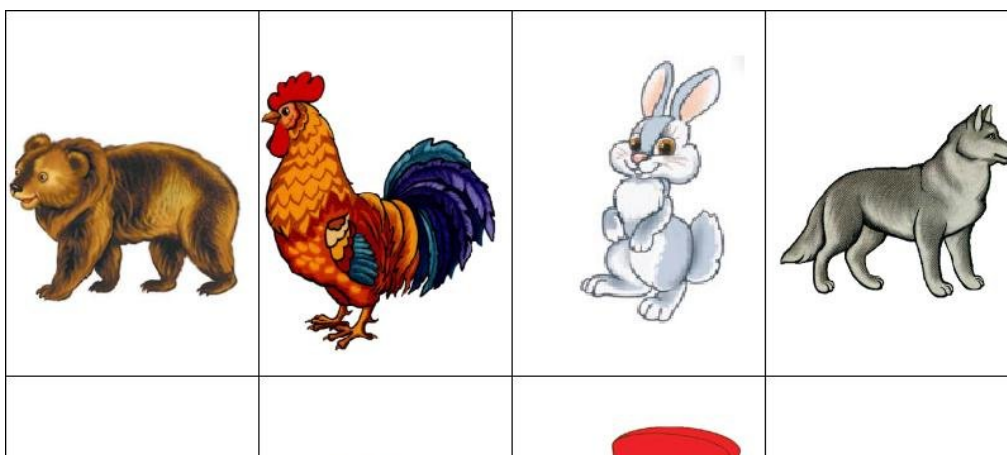


Рисунок 15. Дидактический материал

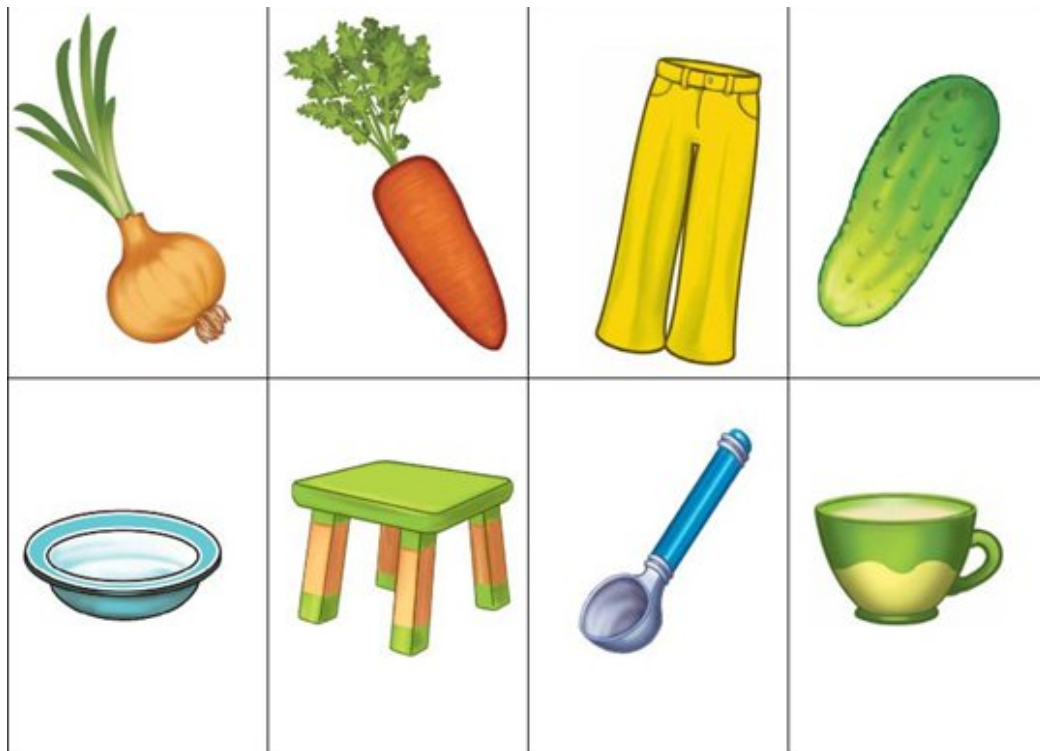
Рисунок
16.
Дидакт
ический
материа
л



Рисунок 17. Дидактический материал

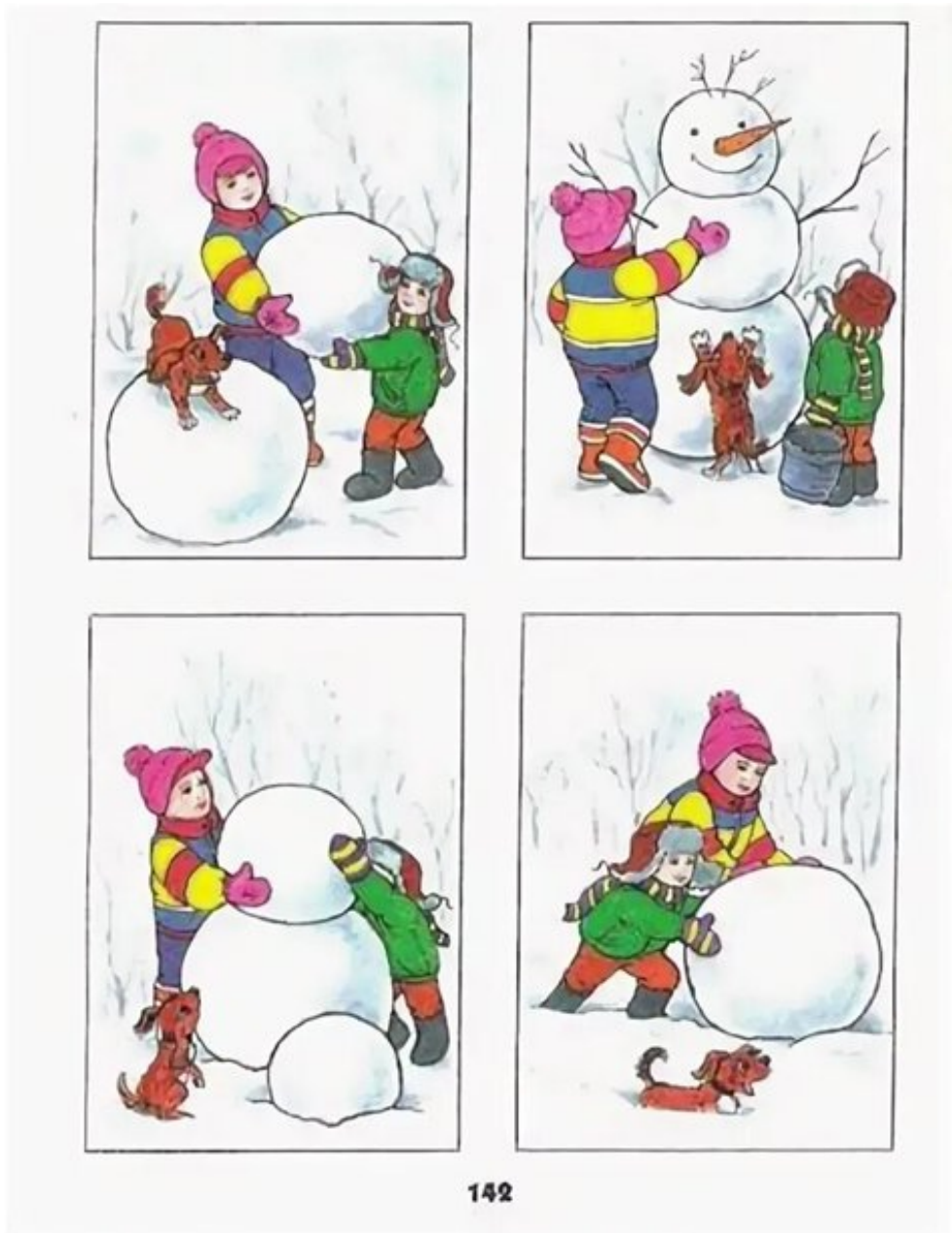


Рисунок 18. Дидактический материал

Найди 5 отличий.



Рисунок 19. Дидактический материал

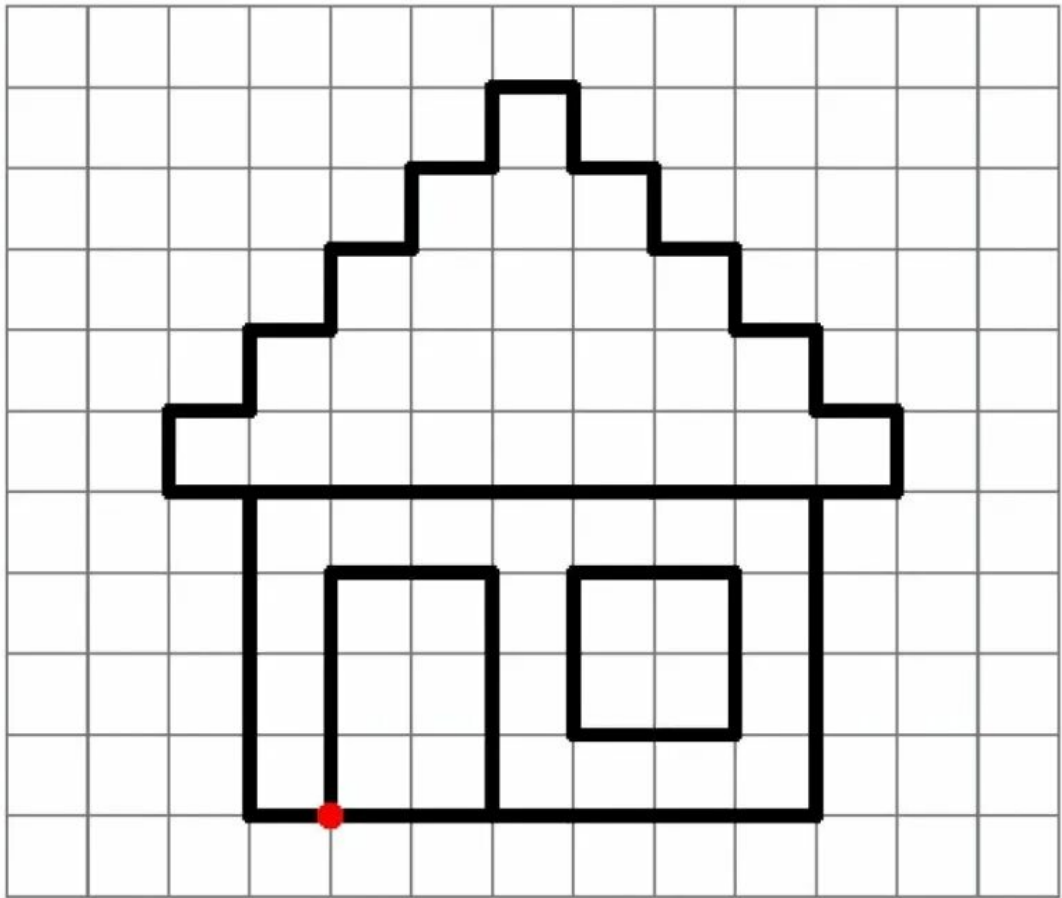


Рисунок 20. Дидактический материал