

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: **Исследование особенностей готовности к школьному обучению
у детей с нарушением речи**

Студент(ка) Л.А. Логвиненко
(И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

Руководитель к.псих.н., доцент И.В. Кулагина
(И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

« ____ » _____ 20__ г.

Тольятти, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ	
1.1 Личностно-социальная готовность детей к школе	8
1.2 Особенности детей с нарушениями речи.....	44
Выводы по первой главе	47
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	
2.1. Методы и организация исследования особенностей готовности детей к школе у детей с нормой и задержкой речи.....	49
2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов исследований особенностей	56
2.3. Анализ и обобщение результатов исследования особенностей готовности к школьному обучению детей с нарушением речевого развития.....	71
Выводы по второй главе	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
БИБЛИОГРАФИЯ	79
ПРИЛОЖЕНИЕ	83

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка детей к обучению в школе в настоящее время становится важнейшей научно-практической проблемой, особенно это актуально для детей, имеющих нарушения в речевом развитии. Готовность к учебной деятельности – это ведущий фактор успешного приспособления ребенка к школе. Поиск путей решения задач развития личности обучающегося, имеющего речевые проблемы, во многом обусловлен уровнем подготовленности к школьному обучению. Психолого-педагогическая наука показывает наличие многообразия трактовок понятия «готовности» или «школьной зрелости».

А. Анастаси в понимание «школьной зрелости» вкладывает смысловое содержание по овладению умениями, знаниями, способностями, мотивацией и иными характеристиками, которые нужны для успешного овладения школьной программы и овладения поведенческими привычками ученика. [1] И. Шванцара трактует школьную зрелость через приобретение той степени развития, при которой ребенок становится способным быть активным субъектом обучения в школе. Исходя из этого в качестве структурных составляющих готовности к обучению И. Шванцара выделяет интеллектуальный, общественный и эмоциональный компоненты. [26]

Л.И. Божович [4] отмечает, что школьная зрелость как системное образование складывается из нескольких компонентов: уровня развития мыслительной деятельности, сформированности когнитивных интересов, состояния произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, показателей общественной позиции обучающегося. Подобное отношение к школьной зрелости свойственно и А.И. Запорожцу. Он считает, что готовность к обучению в школе является из себя неделимый комплекс связанных между собой качественных показателей личности ребенка. Среди них отмечаются особенности мотивации, уровень сформированности

когнитивной сферы, аналитико-синтетические способности, степень развитости механизмов регуляции поступков посредством воли и другие.

Проблема готовности к обучению в образовательном учреждении детей, имеющих речевое недоразвитие еще более значим. Это обусловлено тем, что недостаточная речевая деятельность в период дошкольного детства неизбежно наносит след на развитие у детей всех сторон психики и может отражаться на состоянии развития сенсорной, познавательной, аффективно-волевой сфер. Исходя из результатов исследований отечественных психологов, можно констатировать, что у детей, имеющих речевые нарушения, наблюдается снижение степени общей осведомленности, информированности, эрудированности, компетентности. Как следствие данного положения у них занижен показатель становления психических познавательных процессов, страдает произвольность внимания и памяти. Недоразвитие слуховой памяти влияет на продуктивность запоминания. Часто дети не способны удерживать сложные и даже примитивные инструктажи, поэтому не запоминают последовательность заданий и теряют инструкцию за время его выполнения.

По мнению О.В. Пресновой, они характеризуются вполне полновесными предпосылками, необходимыми для постижения мыслительных операций. Однако, в силу недостатка речевого развития задерживаются в уровне словесно-логического мышления [27].

Работы Р.И. Лалаевой доказывают, что нарушения речи негативно сказываются, в первую очередь, на развитии таких операций мышления как анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Дети, имеющие речевые патологии, демонстрируют ригидность мыслительных операций, заторможенный темп усвоения интеллектуальных действий. Высокая истощаемость психики в совокупности с трудностями мышления могут служить основанием возникновения проблем школьной адаптации.

Речевое развитие, являясь важнейшим компонентом готовности к школе, широко исследуется в отечественной психологической науке. Работы

следующих исследователей М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова доказывают то, что неразвитость вербальной деятельности в период дошкольного детства логично ведет к проблемам, появляющимся в процессе усвоения навыков чтения и письма. Одновременно затруднения возникают не только при овладении учебным материалом, но и появляется общее недоразвитие регулирующей и коммуникативной функций речи. Среди многочисленных исследований наибольший интерес имеет комплексное диагностическое обследование дошкольников, имеющих нарушения речи, которое провели Л.С. Волкова и С.Р. Исмаилова. Результаты данных исследований позволили выделить и описать уровни речевой готовности к школе детей с нарушениями речевого развития [25].

В целом вопрос готовности к школе в отечественной психологии зиждется на работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. В зарубежной психологической мысли этот аспект изучали С. Штребел, А. Керн, Д. Е. Эванс и другие [26].

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречий между тем, что в интеллектуальном плане дошкольник к моменту поступления в образовательное учреждение уже достигает довольно высокого уровня развития, которое дает возможность с легкостью усваивать школьную образовательную программу и тем, что у дошкольника, имеющего трудности в развитии речи, присутствует неполное становление интеллектуальных процессов, которое обуславливает затруднения в последующем обучении. На сегодняшний день в детских садах ведущая роль отводится интеллектуальной готовности ребенка к обучению в образовательном учреждении. У детей, характеризующихся недоразвитием речи, как правило имеются помимо проблем интеллектуальной готовности, еще и слабость развития умения общаться со сверстниками и взрослыми. Им свойственно не адекватное самопринятие, низкая самооценка. Поэтому своевременная, диагностика и последующая коррекция всех содержательных

характеристик готовности к учебной деятельности становится актуальнейшей на этапе подготовки дошкольника к обучению в школе.

Цель исследования: на основе комплексного диагностического исследования выявить особенности готовности к школьному обучению детей с нарушениями речевого развития.

Объект исследования: готовность к школьному обучению детей с нарушениями речи.

Предмет исследования: исследование особенностей готовности к школьному обучению детей с нарушением речи.

Гипотеза исследования: состояние готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи характеризуется трудностями зрительно-моторной координации и несоответствием развития интеллектуальной сферы возрастным нормам.

Задачи исследования:

1. Обосновать структуру и содержание компонентов готовности дошкольника к учебной деятельности.
2. Обосновать выбор комплекса методик диагностического исследования готовности детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.
3. Выявить на основе эмпирического исследования особенности готовности детей старшего дошкольного возраста, имеющих проблемы в речевом развитии к обучению в школе.

Методы исследования:

1. Метод теоретического анализа литературных источников:
2. Эмпирические методы:
 - «Зрительно-моторный гештальт-тест» Лоретта Бендер
 - Тест Тулуз-Пьерона.
 - «Установи последовательность»
 - «Группировка картинок по количественному признаку»
 - «Найди сходства и различия»
 - «Заполни пустое».

3. Методы математической обработки данных (непараметрический критерий Пирсона).

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ № 139 «Облачко» г.о. Тольятти в подготовительной группе и группы подготовки к школе при МБУ № 34.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что предлагаемые диагностические методики могут применяться в дошкольных образовательных учреждениях, способствуя исследованию психологической готовности детей к условиям обучения в школе, диагностике ведущих затруднений в развитии и разработке индивидуальных коррекционно-развивающих программ. Результаты исследования, возможно, использовать в практической деятельности педагогов и психологов детских садов, логопедов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Личностно-социальная готовность детей к школе

«Школьной зрелостью» считают обычное достижение такой ступени нервно-психологического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается так же овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы [5стр 381].

Л.С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира [7].

Л.И. Божович представляла готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника. [8].

А.И. Запорожец также выделял особенности мотивации, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции как целостную систему готовности ребенка к школьному обучению [9].

Я.Л. Коломинский утверждает, что одной из важных особенностей развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил, а также к овладению целями и способами систематического обучения [10].

У детей старшего дошкольного возраста наблюдается интенсивное психологическое развитие. На этом этапе мы наблюдаем прогресс во многих аспектах. Во-первых, совершенствуются психо-физиологические функции, во-вторых, возникают сложные личностные новообразования, изменяется

восприятие ребенка. До школы им использовались предметные образы, а теперь идет переход к сенсорным эталонам, представлениям которые общеприняты об основных видах каждого свойства. Появляется избирательное восприятие по отношению к социальным объектам.

Ребенку отлично запоминает то, что ему более интересно и то, от чего он получает наиболее яркие впечатления. Память в этом возрасте произвольна. Объем знаний зависит от того на сколько эти знания интересно преподнесены и эмоционально восприняты им.

В старшем дошкольном возрасте развитие пространственных представлений достигает высокого уровня. Они пытаются проанализировать пространственные ситуации, хотя в этом анализе присутствует расчлененность образа пространства в отношении предметов и их взаимного расположения. В возрасте пяти-шести лет интенсивно формируются навыки и умения, которые помогают изучить детям внешнюю среду, проанализировать свойства предметов и определенным образом взаимодействовать с ними с целью их изменения. У детей преобладает наглядно-действенное мышление. Благодаря ему происходит накопление фактов, знаний об окружающем мире, подготовка для базы формирования представлений и понятий. В процессе этого мышления мы можем наблюдать предпосылки, которые формируют более сложные формы перехода к наглядно-образному мышлению. Во время занятий приводятся проблемные ситуации, которые ребенок должен решить без применения практических действий. К окончанию детского сада при благоприятном развитии ребенка начинает преобладать наглядно-схематическое мышление. Это наивысшая форма наглядно-образного мышления. Этот процесс мы можем наблюдать в детском рисунке. Он становится схематичным, схемы могут использоваться и при решении задач. Именно в наглядно-схематическом мышлении заложен огромный потенциал для освоения внешней среды, создавая обобщенную модель различных предметов и явлений.

Эта форма мышления является базой для образования логического мышления для образования понятий и работы с ним. К окончанию детского сада ребенок может решать проблемные ситуации тремя способами. Первый способ – используя наглядно-действенное мышление, второй – наглядно-образное мышление и третий – логическое. Именно интенсивно логическое мышление начинает формироваться в возрасте шести-семи лет, определяя перспективу умственного развития. Накопление большого опыта практических действий при развитии восприятия, памяти, воображении и мышлении, сформированных в дошкольном возрасте дает ребенку чувство уверенности в себе и в своих силах. Благодаря этому он ставит перед собой более сложные цели, для которых использует волевую регуляцию своего поведения. Он может идти к своей цели и при этом испытывать напряжение в течении длительного времени.

Следует отметить, что в возрасте шести-семи с половиной лет происходит активное развитие познавательной мотивации, он становится менее впечатлителен, и появляется интерес в поиске совершенно новой информации. Одним из мотивов является положительное отношение окружающих. Он получал одобрение со стороны взрослых и в более младшем возрасте за выполнение определенных заданий, но теперь оно становится осознанным, вписанным в общую иерархию. В этом процессе важная роль отводится коллективной ролевой игре. Она помогает устанавливать социальные нормы в результате которой поведение ребенка корректируется эмоциональным отношением к окружающим и ожидаемой реакцией. Особенно важно для него соблюдение принятых норм.

Со временем ребенок усваивает моральные нормы с точки зрения последовательности своих поступков, которых он может уже определить отношение к этому взрослого. Осознав свое поведение, правила поведения принятые в обществе они могут использовать их в качестве эталона поведения себя и окружающих людей. Эти правила очень важны ребенку.

Даже если рядом нет присутствия взрослого, при нарушении этих правил, ребенок очень переживает это.

В возрасте 6-7 лет мы так же можем наблюдать очень бурное развитие и перестройку работы в сфере физиологии. Это происходит в эндокринной, сердечнососудистой, нервной и опорно-двигательной системе. Изменяются пропорции тела, происходит прибавка в росте и в весе. Изменения касаются и высшей нервной деятельности. Головной мозг семилетнего ребенка по своим показателям приближается к показателям взрослого человека. Организм укрепляется, он уже готов к переходу на более высокую ступень развития возраста, на которой его ждут более серьезные физические и умственные нагрузки, связанные со школьным обучением.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности ребенка. Возникают новые социальные потребности. Ему становится важным чтоб его уважали и признавали взрослые, признавали сверстники, чтоб он выполнял «взрослые дела» и решал «взрослые вопросы». Он начинает понимать, что в некоторых ситуациях он может сдерживать свои возникшие непосредственно желания и поступить не так как ему хочется в данный момент времени. Но так как он уже стал более взрослым, то он готов, например, сходить в магазин по просьбе мамы, последить за младшей сестрой на прогулке, ограничить себе в просмотре мультфильмов.

Дети данного возраста становятся не очень понятны окружающим. Это происходит вследствие дифференциации и разделения в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни. То, что он обычно хочет, то он и делает, но в дальнейшем в его поступки происходит включение интеллектуального момента. И теперь происходит следующее: то, что он захотел, осознается и затем происходит действие. И так эта осознанность проникает во многие сферы жизни: и по отношению к себе, и отношению к окружающим, и по отношению к своей работе и т.д.

В младшем возрасте у ребенка нет желания измениться, но в процессе взросления происходит осознание своего социального «Я» и появление новых потребностей и их реализация требует новых более качественных изменений. Если они не реализуются - то это вызывает у детей протест и сопротивление. У ребенка появляется способность увидеть то, какое положение он занимает в коллективе, среди других людей и тем какие у него реальные возможности. Он стремится стать более взрослым и считает что те, кто ходят в садик - маленькие, а те кто поступил в школу уже большие. И поэтому он уже готов взять на себя поручения взрослых, новые обязанности и приносить пользу семье.

Такие новообразования возникают на стадии развития самоосознания себя как субъекта действия, так и субъекта отношений между людьми. Если такой переход еще не наступил, то у ребенка можно наблюдать фрустрации. В старшем дошкольном возрасте появляется устойчивая самооценка, формируется отношение к успеху и неудаче. Для одних появляется стремление к высоким достижениям, а для других - важнее всего избежать неудач и неприятностей.

Самоосознание включает в себя систему представлений, образов и оценок знаний о себе. Кто я? Какой я? Содержание и самооценка неразрывно связаны между собой. Кроме формирования образа реального «Я» происходит так же формирование идеального «Я», т.е. «каким бы я хотел быть». Если эти образы совпадают, то в данном случае мы можем говорить об эмоциональном благополучии ребенка.

К положительной самооценки мы можем отнести ощущение собственной ценности, положительные образы о самом себе, ощущения собственной ценности; в то время отрицательная самооценка заключается в самоотрицании, неприятию себя, негативному отношению к своей личности. На данном жизненном периоде появляются зачатки рефлексии, возможности анализировать свою деятельность, сопоставлять свое мнение о себе с мнением о себе окружающих.

В связи с этим мы можем наблюдать завышенную самооценку. У таких детей мы наблюдаем завышенную подвижность, несдержанность, частое переключение с одного вида деятельности на другой и недоведение дела до конца. Им сложно анализировать результат своей работы и поступков, появляется желание решить любые по сложности задачи сразу. Они не могут увидеть своих неудач, любят быть главными и всегда в центре внимания, касается этого успеха или неудачи любым доступным для него способом, даже если придется нарушить установленные в коллективе правила поведения. Это может проявляться в кривляньях, выкриках с места и других подобных проявлениях. Таких детей чаще всего коллектив не воспринимает, т.к. они заиклены главным образом только на себе и не любят сотрудничать с другими. Они привыкли что их хвалят всегда и когда этого не происходит – это встречает у них тревогу, недоумение, раздражение. Они могут плакать. Критика со стороны воспитателя может вызвать или равнодушие или бунт, а для определенной группы детей подходит и порицание и похвала. Для них самое главное быть в центре внимания.

Дети с заниженной самооценкой рассматриваются как отклонение в развитии личности. Они нерешительны, мало контактируют с другими детьми, скованы в движениях, молчаливы. Они не могут постоять за себя, часто плачут, трудно включаются в любую деятельность. Не любят решать сложные задачи, хотя при помощи взрослого могут с ней справиться. Такой ребенок кажется медлительным и не сразу приступает к выполнению заданий, думая, что понял, что-то неправильно. Он ждет поддержки и одобрения взрослого. Они стремятся, прежде всего, избежать неудач и не любят проявлять инициативу

Если что-то не удастся, они стремительно отказываются от этой деятельности. Такие дети имеют низкий социальный статус в кругу сверстников, и чаще всего с ними никто не хочет дружить [19].

Причинами возникновения индивидуальной особенности самооценки является сочетание разных условий развития. Завышенная самооценка может

возникнуть вследствие не критичного отношения к ребенку со стороны взрослых, скудностью индивидуального опыта, малым общением со сверстниками, слабо развитым осознанием себя и своих поступков и действий, низким уровнем рефлексии и обобщения. В возрасте шести –семи лет дети уже могут частично проанализировать свой опыт и прислушаться к мнениям окружающих и в процессе игры, спортивных состязаниях их самооценка может быть реальной. Но в незнакомой ситуации, например в учебных моментах, при анализе своей деятельности самооценка может быть завышенной. Это может оказать благоприятное воздействие тем, что ребенок стремится к успеху, старается, активно действует и в процессе деятельности его самооценка может выравниться.

Заниженная самооценка у детей этого возраста встречается значительно реже. Она может возникнуть вследствие того, что взрослые предъявляют к детям завышенные требования, не учитывая индивидуальных способностей и возможностей ребенка или частое использование только отрицательных оценок.

Самооценка играет важную роль в регуляции деятельности и поведения человека. В зависимости от того, как оцениваются индивидом собственные качества и возможности, он принимает для себя те или иные цели деятельности, формируется то или иное отношение к успехам и неудачам, тот или иной уровень притязаний [83].

Выделяют четыре условия, определяющие развитие самоосознания и формирование самооценки в детском возрасте:

- 1) опыт общения ребенка со взрослым;
- 2) опыт общения со сверстниками;
- 3) индивидуальный опыт ребенка;
- 4) его умственное развитие [91].

Благодаря общению со взрослыми ребенок получает от них знания о себе, накапливает представления. Именно от них он узнает о своих индивидуальных и личностных особенностях, оценивание его поведения и

деятельности; формируются социальные нормы, ценности благодаря которым в последствии ребенок сможет оценить себя сам и сформировать умения к анализу своих действий, поступков и возможности сравнить их с действиями других.

В детстве ребенок воспринимает своих родителей как непререкаемый авторитет. Он не может критично отнестись к их мнениям о себе. Индивидуальный опыт самоосознания мал, полученные знания этим путем неустойчивы и могут легко игнорироваться из-за воздействия оценочных суждений взрослого.

Но уже в старшем дошкольном возрасте эти знания, полученные благодаря деятельности ребенка, носят более устойчивый и осознанный характер. Мнения и оценки окружающих рассматриваются через сопоставление со своим собственным опытом, и если нет больших разногласий, то он принимается. Если же есть большие противоречия, то мы можем наблюдать бунт ребенка явный или скрытый. Это один из признаков кризиса шести-семи лет. Бывает так, что суждения ребенка о себе носят ошибочный характер, т.к. индивидуальный опыт невелик.

При общении со взрослыми знания чаще всего носят обобщенный характер. Суждения взрослых о ребенке становятся его собственными знаниями о себе. Так работает его осознание. И то, что внушено ребенку взрослым, становится его собственным суждением. Это касается и положительных (он добрый, способный, умный), так и отрицательных убеждений (грубый, глупый, злой). Все это записывается в детском сознании и оказывает свое влияние на самооценку.

Первое место в формировании оценки в детском возрасте занимают родители. Еще до рождения они формируют образ ребенка, закладывают стиль воспитания. В каждом родителе заложен идеал будущего ребенка, какой он должен быть. На основе этого они оценивают его поведение и реальную деятельность, и затем ребенок усваивает от своих родителей оценочные суждения и они становятся его собственными. Окружение

ребенка и его родители формируют у младшего школьника определенные эталоны и ценности, на что следует равняться. Так же происходит планирование, ставятся цели, определяется качество выполненного действия. Если все это реально и по силам ребенку, то это способствует формированию позитивного образа «Я» и положительной самооценки. В обратном случае может возникнуть заниженная самооценка.

В жизни ребенка вредны крайности, такие как отсутствие критики, вседозволенность, крайняя строгость, что приводит к заниженной самооценке, так и чрезмерная похвала и поощрение формируют завышенную самооценку.

Помимо всего выше сказанного очень важна активность самого ребенка. Родители пытаются ее ограничить, но прыгая, бегая, кувыркаясь ребенок познает возможности своего тела. Он испытывает свои силы в различных видах своей деятельности. Ему интересно заниматься танцами, спортом, конструированием, рисованием. И именно при таких занятиях следует обратить внимание ребенка на результат его действий, выполнить анализ, выявить причину неудач, обратить внимание на то, что получилось лучше всего. Со временем полученный опыт накапливается, систематизируется, обобщается. Он начинает носить систематический характер. Главная роль в этом относится старшим, родителям, учителям. Они закладывают эту базу.

Как отмечалось ранее, еще одним из условий формирования осознания является его умственное развитие. Ребенку необходимо осознавать свою внутреннюю и внешнюю жизнь, уметь обобщать переживания. В детстве дети часто повторяют за детьми и за взрослыми многое, и это происходит неосознанно. Но уже к старшему дошкольному возрасту произвольный характер уходит и его место занимает целенаправленность и осознанность. К этому возрасту память уже развита оптимально и часто первые детские воспоминания часто связаны с ним. Психологи называют этот период

«единством и тождеством Я», т.к. дети запоминают последовательность событий и могут его свободно воспроизвести.

Изменения происходят и в эмоциональной сфере. Дети данного возраста могут понять свои состояния. Они понимают, когда они злятся, когда радуются, когда огорчены, знают, когда бывает стыдно. Происходит аффективное обобщение, т.е. когда повторяется одна и та же ситуация, с одним и тем же результатом то у ребенка опыт обобщается. Он может сказать, что с ним никто не хочет дружить, что у него ничего не получится, что он ничего не умеет. При благоприятном развитии включается рефлексия: почему это происходит, с чем это связано.

Подводя итог для формирования правильного представления о себе, способности адекватно оценивать свои способности, поступки, действия, развития самоосознания необходимы:

1. Оптимизация родительско-детских отношений: необходимо чтоб ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях; вместе с тем требовательности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых.

2. Оптимизация отношений ребенка со сверстниками: необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими; если у него возникают трудности в отношении с ними, нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3. Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка: чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4. Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков: всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы

их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится [1].

При диагностике готовности ребенка к школе необходимо определить состояние здоровья и развитие основных функциональных систем организма. Такое обследование физиологической готовности по определенным критериям проводят медики. Даже при наличии высокого уровня умственного развития и способностей, физически ослабленные дети и часто болеющие обычно испытывают трудности в обучении.

Медицинские работники наблюдают за весом, ростом, пропорциями тела, сверяют с показателями возрастной нормы. По данным петербургских ученых, у 40-60% детей 6-8-летнего возраста при специальном исследовании выявляются различного уровня минимальные мозговые дисфункции, некоторые дети старшего дошкольного возраста страдают неврозами.

Такие дети соответствуют норме и должны обучаться в обычной школе. При хороших условиях с возрастом минимальные органические нарушения нервной системы могут компенсироваться. Однако таким детям и невротикам свойственны некоторые особенности поведения, которые необходимо учитывать педагогу в работе. Им свойственно снижение памяти и внимания, повышенная утомляемость, трудность при общении со сверстниками, гиперактивность или медлительность, заниженный самоконтроль, раздражительность трудности при выполнении учебной задачи.

При среднем уровне готовности, но при обучении по сложным программам и интенсивной умственной нагрузке, у них могут проявиться значительные трудности, низкое усвоение знаний.

Такие функциональные и органические отклонения могут быть вызваны: тяжелым протеканием беременности и осложненными родами, травмами и ушибами головы, стрессовыми ситуациями, неблагоприятными условиями в семье (пьющие родители, злоупотребление наркотических

веществ, курение), некоторыми заболеваниями в младенчестве и в раннем возрасте.

Нагрузки на организм с началом школьного обучения увеличиваются. Увеличивается объем новой информации, необходимость длительно сохранять одну и ту же позу, изменяется привычный распорядок дня, ребенок попадает в большой школьный коллектив и требуется значительное напряжение умственных и физических сил ребенка.

В возрасте 6-7 лет согласно многочисленным исследованиям физиологов происходит существенная перестройка всех физиологических систем организма. К 7 годам она еще не закончена и продолжает свое развитие уже в начале учебной деятельности.

Поэтому с одной стороны, по мнению ученых, ребенок готов к систематическому школьному обучению, а с другой стороны он очень чувствителен к неблагоприятным воздействиям окружающей среды, особенно к чрезмерному физическому и умственному напряжению. Если ребенок младше, то ему сложнее справиться со школьными нагрузками и высока вероятность появления отклонений в здоровье.

Ребенок считается готовым к школьному обучению, если по физическому и биологическому развитию он соответствует формальному возрасту или опережает его и не имеет медицинских противопоказаний.

Критерии физиологической готовности детей к обучению в школе:

1. Уровень физического развития.
2. Уровень биологического развития.
3. Состояние здоровья [12].

Для определения физического развития рассматриваются три показателя: длина тела, окружность грудной клетки, масса тела. Современные дети отличаются от своих сверстников 60-70 годов, опережением роста и общего развития. Отмечается акселерация – раннее старение.

В этот период дети больше всего вытягиваются в длину, прибавляя в росте по 7-10 см в год. В связи с этим мы можем наблюдать жалобы на боль в различных участках тела из-за растяжения мышц. Окружность грудной клетки увеличивается на 2,0-2,5 см в год, а увеличение массы тела происходит на 2,2-2,5 кг. Так же мы можем отметить, что в этом возрасте физическое развитие у девочек происходит более интенсивно, чем у мальчиков. В возрасте 6-7 лет происходят нейроэндокринные перестройки. Именно этим обусловлен скачок физического развития. Эти перестройки влияют на снижение физической и психической выносливости, повышается риск возникновения заболеваний и медики считают этот период критичным. Изменяется соотношение длины тела и окружности головы, оно становится почти, таким как у взрослого. Увеличивается длина ног и рук. Все дети в схеме комплексной оценки разделяются на пять групп.

Первая группа - дети без каких-либо функциональных отклонений с хорошим физическим развитием, редко болеющие. Число таких учащихся, поступающих в первый класс массовой школы, не превышает 20-25%

Вторая группа - дети, имеющие некоторые функциональные нарушения, которые находятся на грани здоровья и болезни, еще не перешедший в хронический процесс. При неблагоприятных условиях у них могут развиваться более выраженные и стойкие отклонения в состоянии здоровья. Число таких детей в первом классе колеблется от 30 до 35%.

В третью группу входят дети, страдающие различными хроническими заболеваниями и имеющие выраженные отклонения здоровья, а так же дети с плохим физическим развитием. Количество таких детей в массовой школе 30-35%. Раннее обучение в школе с шести лет и повышенные школьные нагрузки для этих детей противопоказаны.

Четвертую группу составляют дети с хроническими заболеваниями, требующими длительного лечения и диспансеризации и постоянного наблюдения у врача - специалиста. Таких детей рекомендуется обучать на дому, в санаториях и учебных заведениях санаторного типа,

специализированных школах либо предлагается временная отсрочка поступления в школу.

У детей пятой группы имеются существенные отклонения в состоянии здоровья, исключающие возможность обучения в массовой школе [14]. Опорно-двигательная система: скелет, суставно-связочный аппарат, мускулатура так же изменяются в этом возрасте. Меняются по форме, размерам и строению кости скелета, но процесс окостенения еще не завершен, а в некоторых отделах еще только начинается. Не окостенели еще кости запястьев и фаланги пальцев. Это необходимо знать и учитывать при проведении занятий с детьми. К нарушению осанки, искривлению позвоночника и деформации кисти пишущей руки могут привести неправильная посадка, длительная работа за столом, продолжительные графические упражнения.

В старшем дошкольном возрасте крупные мышцы туловища и конечностей хорошо развиты. Они позволяют выполнять такие сложные движения как прыжки, бег, лазание, катание на коньках, плавание. А мелкие мышцы кистей рук развиты не достаточно. Они выполняют роль точных тонко координированных движений на письме. Поэтому при выполнении графических упражнений дети быстро устают.

Очень большие проблемы представляет неподготовленность руки к письму. При проведении развивающих занятий, занятий по коррекции и подготовке детей к школе необходимо выяснить причины графической неподготовленности к обучению письму. Среди них рассматриваются такие, как несформированность навыка выполнения графических движений, т.е. психологическая неготовность к обучению. Второй причиной можно назвать недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки и нервной регуляции мелкой моторики - физиологическая неготовность к обучению.

Продиагностировать состояние мелкой моторики можно различными методами, которые мы будем рассматривать в дальнейшем.

У детей 6-7-летнего возраста изменения происходят и в нервной системе. Это касается работы и строения головного мозга. Именно он имеет решающее значение в усвоении новых знаний. Происходит увеличение черепа, увеличивается масса мозга, заканчивается первый период в морфологическом развитии черепа, с формированием затылочных, теменных и лицевых костей, черепных швов. Далее рост черепа происходит благодаря увеличению прослойки соединительной ткани в области швов.

В старшем дошкольном возрасте созревают наиболее сложные лобные отделы мозга. Они обеспечивают аналитико-синтетическую деятельность, являются физиологической основой логического мышления, способствуют рассудочному поведению.

В электроэнцефалограммах у детей 6-7-летнего возраста проявляется такой электрофизиологический мозговой феномен как волны ожидания. Он регистрируется в некоторых областях головного мозга, чаще всего в лобных, в период ожидания человеком возникновения какого-либо сигнала. Оно проявляется при мобилизации внимания и активизации умственной деятельности при решении математических задач. У детей, испытывающих трудности в обучении, это феномен в электроэнцефалограмме отсутствует. Из полученных данных можно сделать вывод, что мозг у детей семи лет мало отличается от мозга взрослого человека.

Такие изменения говорят о перестройке активности мозговых структур и подготовки к более сложной деятельности, которая необходима для эффективного обучения, овладения первоначальными учебными навыками, а так же усвоения новых знаний.

Следует отметить, что такие перестройки в работе головного мозга еще не завершены и чрезмерные умственные нагрузки очень вредны. Они могут оказать неблагоприятное воздействие, как на состояние нервной системы, так и на само здоровье ребенка. По данным Института возрастной физиологии РАО среди тех, кто приходит в школу, у 20% детей имеются нарушения

нервно-психического здоровья пограничного характера, а к концу первого класса их численность увеличивается до 60-70%.

К факторам риска медики относят трудно протекающую беременность, тяжелые инфекционные заболевания, травмы, осложненные роды, отравления в первые месяцы жизни, неблагоприятные условия и отношения в семье, чрезмерные умственные нагрузки.

При наблюдении за поведением таких детей педагог может наблюдать рассеянность и неустойчивость внимания, заторможенность умственной и двигательной деятельности или наоборот такие дети слишком подвижны и активны, они повышено утомляемы и вялы. У них может встречаться нарушение памяти, мышления и речи.

Часто взрослые мало обращают внимание на эти симптомы. Они считают их индивидуальными особенностями ребенка, так же такие симптомы они могут отнести к результатам недостатков в воспитании. Но когда ребенок погружается в учебный процесс, при возрастании нагрузки на нервную систему, появляются серьезные проблемы и ребенок не может усвоить школьную программу. Воспитатель и педагоги не считают болезнью такие характерные для них особенности поведения и в медицинской карте такие отклонения здоровья не фиксируются.

Нередко такие дети плохо запоминают материал, в общении с одноклассниками и педагогами они испытывают трудности, у некоторых детей уже есть невроз или большая вероятность заболеть им. К признакам невротических детей можно отнести такие как раздражительность, плаксивость, повышенная возбудимость. Очень часто такие дети дерутся, постоянно кричат, сильно возбуждаются и долго не приходят в спокойное состояние пускают в ход кулаки и все их поведение основывается на эмоциях. Другие дети данной категории при малейшей неудаче плачут, обижаются, не уверены в себе и нерешительны, испытывают страх перед новыми людьми. У них присутствует заторможенность в действии, все делают медленно, при этом используют много ненужных движений. Они не

собранны и рассеянны, часто не успевают за темпом работы в классе. Учителя про таких детей говорят, что они трудные, неуправляемые и упрямые.

Такие симптомы как ночные страхи, страх темноты, нарушение сна, боязнь оставаться одному в комнате. При неврозе можно наблюдать энурез, заикание, навязчивые движения, нервные тики, передергивание и пожимание плечами, постоянное шмыгание или хрюканье. Все эти симптомы говорят о том, что нервная система ребенка испытывает постоянные перегрузки и находится в перенапряжении.

У родителей такого ребенка может сложиться впечатление, что все это происходит из-за лени, невоспитанности, неаккуратности. Они начинают активно с этим бороться, тем самым усугубляют состояние нервозности. Следует различать симптомы невроза и симптомы возрастного кризиса семи лет. Кризисы необходимы для развития детской психики и всегда закономерны. Симптомы кризиса возрастного развития можно наблюдать у всех детей, только у одних они протекают, спокойно, более сглаженно, а у других выливаются в бунты. Кризис свидетельствует о том, что ребенок переходит на более высокую ступень развития. Он так же становится готовым к серьезным видам деятельности и к более взрослым отношениям с окружающими. Педагогами замечено, что у тех детей, чем кризис протекал более активно и остро в старшем дошкольном возрасте, с поступлением в школу все негативные проблемы заканчиваются. У этих детей быстрее происходит адаптация, они лучше учатся. У тех детей, кризис которых протекал медленно, и вяло или отсутствовал вообще, проблемы остаются и в начале школьного обучения.

Кризисы возрастного развития имеют границы. Педагоги и психологи выделяют кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, подростковый кризис, кризис юности.

В отличие от кризисов невроз не имеет границ. Детские неврозы возникают из-за неблагоприятных биологических и социальных условий.

Происходят нарушения и сбои в работе нервной системы. При поступлении в школу ребенка-невротика состояние ухудшается. Невроз считается отклонением в развитии.

Следует выделить еще один фактор в жизни ребенка, такой как воспитание. Если родители в младшем и дошкольном возрасте воспитывали ребенка в атмосфере вседозволенности, исполняли все его желания по первому требованию, когда у ребенка не было ограничений во всех его действиях, то это может привести к плачевному результату. У него не сможет сформироваться способность произвольно управлять своим поведением, подчинять его установленным нормам, определенным правилам. Мотив «хочу» будет доминировать, над мотивом «надо». Такие дети при поступлении в школу не хотят учиться, а хотят только играть и делать только то, что им нравится. Они могут не выполнять задания учителя, часто принося в школу игрушки, и рисуют рисунки в тетрадях, вместо того, чтобы выполнять задания учителя. Такие дети часто конфликтуют с одноклассниками, т.к. не умеют согласовывать свои действия и желания с действиями и желаниями других.

Еще следует различать невроз с особенностями темперамента и врожденных индивидуальных особенностей нервной системы. Для флегматиков характерны: медлительность и неторопливость характера. Для сангвиников характерен повышенный фон настроения, энергичность, быстрая хорошо развитая речь. Они без труда вступают в контакт с незнакомыми людьми. Меланхолики с трудом переносят высокую нагрузку, они быстро устают. Они очень чувствительны и ранимы. Меланхолики способны тонко чувствовать окружающий мир и людей. У детей данного темперамента низкая самооценка, они быстро утомляются и им нужен частый отдых. В школьном коллективе они держатся в стороне, их интересует больше свой внутренний мир. Для холериков свойственно умение длительно выносить сильные нагрузки. Обладает вспыльчивым и несдержанным характером, очень самоуверен в своих силах иногда

присутствует самоуверенность. Не любят показывать другим свои слабости. Обожают быть первыми, лидировать, подчинять и контролировать окружающих. Такие черты в сочетании с несдержанностью делают характер таких детей в общении очень тяжелыми. Свойственный для ребенка тип темперамента можно выявить при наблюдении за ним в привычных видах деятельности.

Причина детских неврозов может быть обусловлена двумя факторами: биологическим и социальным. О биологических факторах говорилось ранее. А к социальным факторам можно отнести такие, как неблагоприятные микросоциальные условия жизни и воспитания ребенка. К ним относятся: отсутствие последовательности и единства взглядов по вопросам воспитания у родителей и бабушек и дедушек, педагогов, чрезмерные требования, которые не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, в противоположность этому педагогически заброшенны, безнадзорны, семьи, в которых не хватает тепла и любви в отношениях. Так же это можно наблюдать в семьях, где родители злоупотребляют спиртным, дети которые испытывают сильный стресс из-за развода родителей, переезда в другой город, утраты близкого человека. Да и нервозность родителей, особенно мамы, влияет на данное положение вещей. У нервных родителей растут нервные дети.

Нервное напряжение ведет к напряжению всего тела. Напрягаются мышцы шеи, лица и спины. После сильных эмоциональных волнений ребенок будет чувствовать себя усталым и разбитым, так же как и после сильной физической работы. Эмоциональное напряжение всегда сопровождается мышечным напряжением. А когда расслабляются мышцы, то снижается нервное возбуждение. Человеческий организм представляет собой единое целое. При сильно расслабленных мышцах состояние общего покоя углубляется.

Ребенку еще трудно контролировать расслабление мышц. Для этого на первом этапе нужно научить ребенка распознавать наиболее знакомые

крупные мышцы ног и рук, всего корпуса. Далее происходит чередование мышечного напряжения и расслабления. Напряжение должно быть коротким, а расслабление более длинным. Эти занятия должен вести подготовленный специалист, который знает эту методику.

Нарушение темпа деятельности, когда ребенок очень медленно двигается, говорит, ест, когда он очень пассивен, может отрицательно сказаться на учебной деятельности.

Психологическая готовность к школе процесс многосторонний и включает в себя интеллектуальную, мотивационную, эмоционально-волевую и коммуникативную готовность. Это определенный уровень развития психических функций и личностных качеств, умений и навыков.

1) Интеллектуальная готовность ребенка к школе. При поступлении в школу у ребенка должны быть определенным образом развиты все когнитивные процессы. Восприятие - это психический процесс отражения предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств; активный процесс отражения окружающего мира, тесно связанный с деятельностью, выполняемой человеком. По результатам исследования ученых можно выделить четыре операции восприятия: обнаружение, различение, идентификацию, опознание. У восприятия есть такие свойства, как объем, обобщенность, целостность, осмысленность, константность и избирательность. Виды восприятия классифицируются в зависимости от ведущего анализатора восприятия. К ним относятся: зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой, осязательный, кинестетический.

К старшему дошкольному возрасту сформированы все анализаторы. При помощи зрения ребенок получает более 80 % информации об окружающем мире. Ребенок 6-7 лет различает не только основные цвета, но и их оттенки. Изменяется слуховая чувствительность. При прослушивании музыкальных произведений дети преимущественно улавливают динамическую сторону: ритм и темп. Развивается обонятельная чувствительность. Дети различают намного больше запахов, по сравнению с

младшими дошкольниками. Изменения наблюдаются и в восприятии пространства. Ребята с интересом пытаются разобраться во встречающихся формах. Пытаются установить, на что похож предмет. Например: окно-это прямоугольник, шарик-это овал, очень важно, чтоб взрослые поддержали их в этом начинании. К семи годам ребенок лучше ориентируется во времени. В определении времени они опираются на существенные признаки. Утро - это когда встает солнце и становится светло.

К особенностям художественного восприятия относится тот факт, что у дошкольников появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя.

К семи годам восприятие может носить произвольный характер. Дети могут перед собой ставить цели и изучать свойства того или иного предмета, сравнить их между собой, узнать определенные свойства объектов и выявить взаимосвязь.

Воображение - это присущая только человеку возможность создания новых образов путем переработки предшествующего опыта. Оно относится к высшей психической функции и отражает действительность. Главной задачей воображения является представление ожидаемого результата до его осуществления. Существует два вида воображения: воссоздающее(создание образа предмета по его описанию)и творческое(создание новых образов). Создание новых образов осуществляется несколькими способами.

Агглютинация (соединение различных несоединимых в повседневной жизни свойств). Гиперболизация (парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его частей). Схематизация (отдельные представления в данном случае сливаются, различия сглаживаются - любой схематичный рисунок). Типизация (выделение существенного и повторяющегося в фактах и воплощение их в конкретном образе, например: профессиональные образы врача, шахтера). Акцентирование (какая-либо деталь в образе подчеркивается, выделяется, например: дружеский шарж).

Основой создания любых образов фантазии является синтез и аналогия. Диагностика воображения у детей построена на использовании анализа и синтеза [60].

В конце дошкольного периода воображение выполняет познавательно-интеллектуальную функцию: позволяет ему лучше узнать мир, который его окружает, и решить возникающие перед ним задачи. Второй функцией является аффективно - защитная. Она помогает защитить ребенка от чрезмерных переживаний и травм. Придуманные игры могут быть использованы для символического разрешения конфликтов. Через воображаемую ситуацию происходит разрядка напряжения. Обе функции воображения развиваются одновременно и параллельно. В дальнейшем воображение проявляется и в других видах деятельности, таких как рисование, конструирование, труд. И к семи годам мы можем наблюдать возросшую целенаправленность воображения, проявляющуюся в том, что увеличивается продолжение игры дошкольников на одну тему.

Старший дошкольный возраст считается сензитивным для развития воображения детей. Воображение очень важно для развития. Оно позволяет лучше познать окружающий мир и получить развитие в целом. Следует отметить, что нужно быть осторожным, чтоб оно не перешло в пассивную мечтательность.

Память - это форма психического отражения прошлого. Она заключается в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении или узнавании ранее изученного или воспринятого. В основе памяти находятся связи или ассоциации. У человека в памяти соединяются предметы и явления, связанные в действительности. Поэтому, когда человек встречается с одним предметом в жизни, то по ассоциации он может вспомнить другой, который связан с ним. Запоминание происходит благодаря связыванию с уже известным, образованию ассоциаций. С точки зрения физиологии - это временная нервная связь. Для того чтобы она

сохранилась, требуются повторения. Если в коре головного мозга возник сильный очаг возбуждения, это может облегчить образование ассоциаций.

По содержанию психической активности различают образную, эмоциональную, двигательную, словесно-логическую. По времени сохранения материала различают мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. К особенностям памяти относится богатство образами предметов. И именно в таких образах сливаются воедино существенные, общие черты, свойственные целой группе предметов, а так же и несущественные свойства предметов, которые он заметил у отдельного предмета. И тогда какая-нибудь несущественная черта, присущая разнородным предметом кажется ему общей. Сами явления в таком случае дети трактуют как равнозначные и равноценными. Из-за этого и появляется, свойственная этому возрасту «детская ложь».

Одновременно с этим встречается и другое противоположное качество – это фотографичность. Ребята могут быстро и легко заучивать сказки, стихотворения или какие-либо детали. И если взрослый воспроизведет это с каким-либо искажением, ребенок это заметит и поправит взрослого, напомнит пропущенную деталь.

В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться произвольная память. Преобладает наглядно – образная память. Но в течении всего периода мы можем наблюдать как начинает формироваться словесно-логическая память, когда при воспоминании у детей начинают выделяться признаки того или иного предмета.

Для родителей, учителей, воспитателей на данном этапе развития ребенка следует развивать именно произвольную и словесно-логическую память. А при поступлении в школу учителю необходимо продиагностировать, при помощи определенных методик уровень развития памяти у детей.

В 6-7 лет ребенок должен уметь рассказывать по памяти литературное произведение, стихи, повторять в точности текст, состоящий из 3-4 предложений, запоминать 8-10 картинок.

Внимание - это избирательная направленность восприятия на тот или иной предмет. Существуют следующие виды внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное.

Для познавательной деятельности старших дошкольников более характерно непроизвольное внимание. Оно фиксируется на чем-то ярком или эмоциональном. Его вызывают внешне привлекательные предметы.

В дальнейшем начинает формироваться произвольное внимание. В ходе обучения, игры, общения со взрослыми ребенку приходится делать не то, что хочется, а то, что необходимо. Формирование произвольного внимания требует от ребенка проявления волевых усилий.

Послепроизвольное внимание (иногда его можно назвать «творческим») возникает вследствие увлеченности любимым делом, игрой, занятием. В нем не участвует воля, но в тоже время сохраняется целенаправленность действия. В произвольном внимании сочетается удовольствие и эффективность от выполняемого действия. Оно является особой ценностью для освоения старших дошкольников.

Для педагога необходимы знания об особенностях развития внимания дошкольников и младших школьников, т.к. существует положительная корреляционная связь между успехами в обучении и свойствами внимания.

К свойствам внимания относятся: объем - сколько объектов человек может удержать в своем сознании в короткий промежуток времени; устойчивость - возможность сохранить длительное время сосредоточенность на деятельности и способность не отвлекаться на постороннее; распределение внимания - способность выполнять несколько видов деятельности в один и тот же промежуток времени. Переключение внимания - осознаваемый переход с одного вида деятельности на другой. В этом свойстве надо сделать акцент на том, что существует такое понятие как

быстрота переключения и она индивидуальна у каждого человека. Поэтому педагогам следует выработать индивидуальный подход в отношении к каждому.

Педагог может отследить уровень внимания воспитанников в следующих особенностях: сосредоточенность и устойчивость взгляда, устойчивое положение частей тела, головы, лица, организованность жестов, уверенность речи, наличие тревожности, удивления, неуверенности.

В старшем дошкольном возрасте внимание редко возникает под влиянием какой-либо цели. Чтобы совершенствовать способность ребенка к саморегуляции своей познавательной активности, необходимо:

- 1) Развивать все его познавательные способности (мышление, восприятие, память, воображение)
- 2) Тренировать способности к сосредоточению сознания(переключаться с одного предмета на другой, развивать устойчивость внимания, совершенствовать объем внимания) [117]. К семилетнему возрасту начинают уравниваться процессы возбуждения и торможения, и возникает произвольное внимание. Для того чтобы дошкольник научился произвольно управлять своим вниманием ему необходимо давать задание, чтоб он активно и больше рассуждал вслух. Если он постоянно будет называть вслух, тем самым удерживая в сфере своего внимания необходимую информацию, то он сможет произвольно в течении длительного времени удерживать свое внимание.

К 6-7 лет ребенок должен уметь не отвлекаясь выполнять задания в течении 15 минут, удерживать в поле зрения 8-9 предметов, находить 5-6 отличий между предметами, быстро и правильно выполнять задания по предложенному образцу, копировать в точности узор или движения.

У ребенка старшего дошкольного возраста должен быть накоплен определенный багаж знаний. Эти знания он получает опытным путем с младенчества. И важно не только задавать бесконечные «почему» родителям,

но и учиться самому находить ответы на вопросы и постигать причинно-следственные связи.

Родители могут отследить умение устанавливать причинно-следственные связи по употреблению в речи таких оборотов как: «..если, то...», «потому, что», «...поэтому...»и подобных.

Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ребенок должен иметь достаточный уровень знаний об окружающем мире, умение сделать обобщение, классифицировать, выделять сходство и различие.

Еще одним показателем готовности к школе является то, что ребенок может следовать инструкции, понимает с чего надо начать и что делать дальше.

Созревание аналитических психологических процессов, овладение навыками мыслительной деятельности говорит об интеллектуальной готовности ребенка к школе.

Известный физиолог П.В. Симонов определяет волю как потребность в преодолении препятствий. Человек, у которого слабо развита эта потребность, при возникновении преград отказывается от поставленной ранее цели. Таких людей мы называем безвольными. Волевого человека преграда заставляет мобилизовать все свои силы и способности с удвоенной энергией бороться за реализацию намеченной цели. Безвольный человек обладает внушаемостью и податливостью. Он отказывается от самостоятельности в решении сложных жизненных проблем, предпочитает стать ведомым, слушать всегда человека, которого избрал себе предводителем. Безвольный человек может стать игрушкой в руках любого проходимца.

Начало школьной деятельности предполагает определенную степень развитости воли. В школе даются домашние задания, которые необходимо выполнять регулярно. Отсутствие волевых качеств у школьников проявляется в трудности заставить выполнить домашнее задание, неорганизованности, несобранности. Такие ученики часто забывают тетради

и другие учебные принадлежности дома. Педагоги и родители бывают очень сердиты на такого ученика, часто его наказывают. Но требовать от него собранности, все равно, что неграмотного заставить писать сочинение на иностранном языке. Наказания тут бесполезны: надо развивать волю школьника. А это дело трудное, оно требует продолжительных упорных усилий со стороны учителя, родителей, самого ученика.

Следует отнестись к этому процессу очень внимательно и взглянуть на современное общество. Проанализировав причины правонарушений, малой трудоспособности значительной части юношей и девушек - всюду мы увидим, что плохую услугу им оказывали взрослые, баловавшие их, не формировавшие их волю, не приучавшие их к труду, к волевому усилию.

В результате этого человек сам себе не рад: он страдает от своей неорганизованности, его мучает, что он опять не выполнил обещание, не сделал намеченного в срок, не довел до конца намеченное дело. К качествам воли, относят: целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, решительность, организованность, дисциплинированность. Если эти качества развиты недостаточно, человек достигает весьма скромных результатов в своей деятельности, даже если у него были весьма незаурядные способности. Он привыкает делать только то, что его увлекает, схватывает все на лету. Привычка достигать все без особого труда может обернуться отставанием в учении.

Способность к упорному труду, если не заложена в младшем возрасте, позже вряд ли разовьется в полной мере. Чем старше становится ребенок, тем больше потребуются от него воли, упорства в учении, во всех других видах деятельности. Вот почему нагрузка должна соответствовать возможностям ребенка. Ребенку всегда надо давать работу, в которой ему придется приложить определенные волевые усилия. Воля как потребность в преодолении препятствий может развиваться лишь при условии, если у ребенка есть такие препятствия. Если же перед ним ставятся очень легкие для него

задачи, то его воля не тренируется. Опасны, как недогруженность ребенка, так и перегруженность.

С поступлением ребенка в школу должны быть сформированы первоначальные навыки и волевые привычки как: привычка к регулярному труду, к физической и гигиенической культуре, в том числе к утренней гимнастике, физическим упражнениям, двигательной активности.

В дошкольном возрасте формирование этих привычек происходит с того, что родители и воспитатели приучают ребенка убирать свои книги, вещи на место, делать зарядку по утрам, вовремя вставать и ложиться, приниматься за приготовление домашних заданий. Тщательное продумывание и контроль за выполнением правил и обязанностей дают хорошие результаты.

На первом этапе ребенка приходится принуждать к тому, чтоб он неукоснительно выполнял правила. Но уже на втором этапе формирования волевой привычки, происходит «втягивание», когда ребенок выполняет все требуемое без напоминаний, но возможны срывы. Для выработки привычки к гигиенической культуре достаточно 5-10 недель, а для формирования привычки к сосредоточенному интеллектуальному труду необходимы годы. Следует отметить огромную важность в ориентировании ребенка на выполнение любого задания с начала до конца, не быстрее разделаться, дописать, дочитать, добежать и все забыть, а именно думать о результате труда и любого другого действия.

Формированию самоконтроля способствует то, что взрослые не указывают на ошибки ребенка сами, а просят их найти самому. Отечественный психолог Л.С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения.

С приходом в школу ребенок должен уметь: понимать и принимать задачу, ее цель, планировать свою деятельность, подбирать средства для достижения цели, оценивать результаты деятельности, принимать помощь взрослых при выполнении задания, уметь работать самостоятельно без

взрослых определенную часть времени, владеть качествами сосредоточенности при занятиях. В старшем дошкольном возрасте должно быть положено начало произвольного управляемого поведения, умение подчинять свое поведение воле, а не эмоциям. Этому способствуют игры по правилам. Они учат ребенка выдержки и умению достойно проигрывать. К таким играм относятся домино, игры с фишками и кубиками.

Мотив - это внутреннее побуждение к активности. Прежде всего, чтобы появилась активность, и человек совершил поступок или действие, должен появиться мотив. Мотивы возникают благодаря интересам, потребностям, представлениям о правилах и нормах, которые диктует общество. Если человек действует согласно внешним факторам, когда его действия совершаются по указанию взрослого человека, то мы относим эти мотивы к внешним.

В своей жизни могут действовать несколько мотивов, одни из которых могут доминировать, подчинять другим. Встречается, когда один мотив дополняет другой или действует несколько взаимоисключающих мотивов. Такое может встречаться у ребенка, когда он хочет поиграть и одновременно ему надо выучить уроки. Когда борются мотивы, у ребенка возникают неприятные переживания. В такой ситуации родители и педагоги могут усилить действие нужного мотива или пойти на компромисс.

Зная доминирующие мотивы, взрослые могут понять действия и поведение ребенка. Это позволит им управлять ими, выбирая и поддерживая те из них, которые могут обеспечить высокий уровень деятельности.

К окончанию детского сада начинают преобладать познавательные и социальные потребности. Мы можем наблюдать у детей потребность в социальном признании, самоутверждении, мотивы долженствования, появление неигровых видов деятельности.

Когда речь идет о мотивах стартовой готовности к школе, затрагиваются факторы внешнего и внутреннего характера. Они являются основой для формирования учебных мотивов.

Осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей у дошкольников только начинает формироваться и побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов.

Такие мотивы не все имеют одинаковую побудительную силу. По мнению Нижегородцевой Н.В. в структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, можно выделить шесть групп мотивов.

- 1) Социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу учиться, потому, что все дети должны учиться, это нужно и важно»).
- 2) Учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание учиться чему-то новому.
- 3) Оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение (Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки).
- 4) Позиционные мотивы, связанные с интересом внешней атрибутики школьной жизни и позиции школьника (Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель).
- 5) Внешние по отношению к школе и учению мотивы (Я пойду в школу, потому что мама так сказала).
- 6) Игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность (Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями).

У детей в той или иной степени присутствует каждый из мотивов. Они оказывают определенное влияние на формирование и характер деятельности. А вот степень выраженности и сочетание мотивов индивидуальны.

Для того, чтоб ребенок хорошо учился должны присутствовать и достаточно развитые учебно-познавательные и оценочные мотивы. Преобладание игрового мотива сказывается негативно на дальнейшее обучение. Позиционные и внешние мотивы влияют на успеваемость несущественно.

Следует отметить, что при собеседовании с психологом, ребенок дает практически всегда социально одобряемые ответы. Он будет отвечать так, как от него ждут взрослые.

Для более достоверной информации, чтобы узнать действительные мотивы учебной деятельности, необходимо внимательно понаблюдать за ребенком в процессе занятий. Для более полной диагностики мотивов используется стандартная беседа Нежновой.

При доминировании социальных мотивов у ребенка прослеживается ответственное отношение к учебе. Детям интересен процесс обучения, они внимательно слушают педагога. Задания выполняют с удовольствием и тщательно. Если возникают проблемы, то стараются обратиться за помощью. Домашнее задание выполняют без напоминания. Они учатся хорошо, если достаточно развиты другие учебно-важные качества и в классе занимают лидирующее положение. Ребята из класса их уважают. Если мышление, моторика, память развиты не достаточно, материал будет усваиваться с проблемами. В данном случае возможно проявление неуверенности в себе, низкой самооценки, падает интерес к школе, ребенок начинает быстро уставать. Следует отметить повышение уровня тревожности и возможность возникновения конфликтов с одноклассниками. Таким детям, чтобы избежать слабой успеваемости, необходимо оказывать помощь.

Для детей с доминированием социальных мотивов, но низкой познавательной мотивацией, присуще добросовестное отношение к выполненному заданию, точное следование инструкциям, но поиск новых способов решения и выход за рамки задания не наблюдается.

Чтобы сформировать у детей осознанное отношение к учебе необходимо опираться на индивидуальные особенности каждого, учитывать стиль семейного воспитания, традиции семьи и общества. Социальные мотивы формируются в старшем дошкольном возрасте. Взрослым следует поддерживать у ребенка желание быть взрослым, выполнять взрослые поручения, копировать взрослые образцы поведения.

У детей, чей доминирующий мотив носит познавательный характер, свойственна большая активность, они любят задавать много вопросов и часто выходят за рамки учебной задачи.

При недостаточном развитии социального мотива, можно наблюдать спад активности в том случае, когда материал, подаваемый ученику, уже известен. В таких случаях он может часто отвлекаться, заниматься посторонними делами. В домашних заданиях они могут не делать те задания, которые не вызвали у него интереса. Когда встречаются упражнения на повторение заданного образца или задания, требующие от него усидчивости, добросовестности возникают трудности. Усвоение материала на основе механического запоминания таких, как таблицы сложения и умножения даются с большим трудом. Учатся эти дети на среднем уровне. Из-за таких особенностей могут возникнуть пробелы в знаниях. Про таких детей нередко можно услышать: «Умный, но ленивый».

Именно познавательный мотив является базовым в мотивационной сфере. Формируется он с рождения и зависит в первую очередь от биологических факторов. Очень важно нормальное развитие центральной нервной системы. Второй фактор - социальный. Для того, чтоб развилась познавательная активность ребенка, необходимо расширять и обогащать его опыт в дошкольном возрасте с эмоциональной, чувственной и практической стороны. Этому способствует экспериментирование, организация поездок и экскурсий.

Потребность в признании и одобрении взрослого формирует оценочный мотив учения. Активность ребенка наиболее эффективна, когда присутствует положительная оценка взрослого, похвала и одобрение. Ребенок улавливает настроение взрослого и если происходит порицание, отказ от общения, он испытывает эмоциональный дискомфорт.

Для формирования самооценки и самоконтроля оценка взрослого оказывает огромное влияние. При недостаточном развитии оценочном

мотиве ребенок не обращает внимания на замечание педагога и его оценивание.

При доминировании оценочной мотивации, недостаточном развитии познавательного и социального мотива, способы учебной деятельности могут носить нежелательный характер. Дети не умеют самостоятельно выполнять задания, и не могут самостоятельно оценить свой труд. Они постоянно спрашивают, правильно ли выполнено задание, пытаются уловить эмоциональную реакцию педагога, его одобрительное или неодобрительное отношение. Такие дети не думают о том, что они говорят, делают; не происходит анализа своей работы. Такие дети могут проявлять зависть к тем у кого больше пятерок, чем у них.

Позиционными мотивами являются: интерес к новой социальной роли, особенно интересна новая внешняя сторона, атрибутика школьной жизни. Такие интересы присутствуют практически у всех детей и после некоторого непродолжительного периода они проходят. На результат обучения он не влияет.

При слабом развитии познавательного и социального мотива и сильном позиционном мотиве интерес к школе угасает очень быстро, т.к. нет стимулов к учебе. Нет базы для формирования мотивов учения. Для того, чтобы сформировать учебную мотивацию у таких детей, необходимо начинать работу еще до того как они поступили в школу.

При доминировании внешних мотивов при недостаточной познавательной и социальной мотивации, может возникнуть негативное отношение к учебе и к педагогу.

Игровая мотивация в избыточном количестве негативно сказывается на усвоении учебного материала и формировании учебной деятельности, т.к. в игре ребенок сам решает что он будет делать. А в учебной деятельности учебные задачи ставит перед ним учитель.

Однако использование дидактических игр вполне оправдано, т.к. в основе их лежит учебная задача и познавательный мотив. Детей с

доминированием игровых мотивов можно заметить по следующим признакам: они приносят из дома игрушки и играть с ними на уроках, рисуют в рабочей тетради, делают то, что им хочется, а не то, что надо. Свое общение они строят зачастую на эмоциональной основе, могут ходить по классу, не принимают школьных правил, не понимают, что надо выполнять учебные задания в школе и дома.

В педагогической готовности рассматривается сформированность предпосылок к овладению математикой и грамотой, компонентов, которые составляют основу усвоения данных предметов.

При педагогической готовности проверяются предметные знания, умения, навыки, которые являются содержанием обучения в 1 классе. К ним относятся умения читать, писать, считать, и в дальнейшем работа педагога проводится с учетом уровня подготовленности ребенка.

Такую диагностику должен проводить педагог. Его задачей является выявление у ребенка нарушений и самое главное проанализировать их характер, с целью дальнейшей коррекции. При проведении фронтальной диагностики следует обратить внимание на тех детей, которые допустили ошибки при выполнении заданий. Педагогу необходимо выяснить, что ребенок не может сделать сам, а какие задания выполняет при помощи взрослого. Такая работа дает возможность определить уровень на котором находится ребенок и «зону ближайшего развития» по мнению Л.С. Выготского, т.е. то, что ребенок может сделать при помощи взрослого.

В целом такая диагностика позволяет определить обучаемость детей. Под личностно-социальной готовностью понимают готовность ребенка к новой роли школьника. Вместе с этой ролью на него ложится и новая ответственность.

Важным фактором готовности к школе является умение ребенком выстраивать коммуникации. Это можно наблюдать в хорошем установлении контакта с учителем, сохранении чувства дистанции, умении «влиться» в

детский коллектив, умения контролировать себя и ставить какие-то ограничения.

Плохой уровень этого компонента готовности мы можем увидеть, когда педагог дает задание для работы в паре и ребенок не может разрешить конфликтную ситуацию и принять совместное решение.

Для наилучшего формирования личностно-социальной готовности ребенку нужно пытаться самому устанавливать контакты. Подталкивая и беря на себя его функции. Например, помогая ему знакомиться, родители оказывают ему «медвежью услугу». На определенном этапе им необходимо «отделиться» от него и дать возможность общаться с разными людьми.

К психологической готовности к школе И.В. Дубровина относит развитие речи». Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления» [18]. Особая роль отводится на фонематический слух.

Г.А. Широкова к социально-психологической готовности к школе относит:

1. Гибкое владение способами установления взаимоотношений.
2. Развитие потребности в общении.
3. Умения подчиняться правилам и нормам.
4. Умение действовать совместно, согласовывать свои действия.

Было проведено ряд опытов и исследований, в которых была выявлена такая закономерность: «Если движение пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы, если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы» [12].

К критериям речевой готовности относятся:

1. Сформированность звуковой стороны речи. Ребенок должен владеть правильным, четким звукопроизношением звуков всех фонетических групп.
2. Полная сформированность фонематических процессов, умение слышать и различать, дифференцировать фонемы (звуки) родного языка.

3. Готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи: умение выделять начальный гласный звук из состава слова; анализ гласных из трех звуков типа «ауи»; анализ обратного слога гласный - согласный типа «ап»; слышать и выделять первый и последний согласный звук в слове и т.д. Дети должны знать и правильно употреблять термины «звук», «слог», «слово», «предложение», звуки гласный, согласный, звонкий, глухой, твердый, мягкий. Оцениваются умение работать со схемой слова, разрезной азбукой, навыки послогового чтения.

4. Умение пользоваться разными способами словообразования, правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением, умение образовывать слова в нужной форме, выделять звуковые и смысловые различия между словами: меховая, меховой; образовывать прилагательные от существительных.

5. Сформированность грамматического строя речи: умение пользоваться развернутой фразовой речью, умение работать с предложением; правильно строить простые предложения, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами; работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их; составлять предложения по опорным словам и картинкам. Владеть пересказом рассказа, сохраняя смысл и содержание, составлять самостоятельно рассказ-описание.

1.2 Особенности детей с нарушениями речи

К семилетнему возрасту, дети уже в основном владеют важнейшими средствами морфологии и многими формами синтаксиса - в пределах разговорного стиля. Первым требованием к речи детей является ее содержательность. Говорить или писать можно лишь о том, что хорошо знаешь. Тогда и рассказ будет хорош, полезен и самому и другим, когда он построен на знании фактов, наблюдениях.

Вторым требованием к речи является ее логичность, последовательность и четкость построения. Правильная речь предполагает обоснованность выводов, умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание.

Эти два требования касаются структуры и содержания речи. Следующим требованием к речи является точность. Это умение говорящего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства - такие слова, сочетания, которые передают именно те черты, которые присущи изображаемому предмету. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умение выбрать в разных случаях разные слова, наиболее подходящие по содержанию.

В речи важна выразительность-умение ярко, выразительно, сжато передать мысль при использовании интонации, выбором слов, общим настроением рассказа. Ясность речи - это ее доступность тем людям, к кому она обращена. Овладение языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития мышления. Речь - это канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания. Знания, факты, т.е. информация, материал мышления. Следовательно, и через этот канал речевое развитие способствует развитию мышления.

Дети с нарушением речи характеризуются тем, что у них имеются значительные отклонения от речевой нормы, но при этом сохранены зрение, слух, не нарушен интеллект.

Под общим недоразвитием речи понимают наличие у детей сложных речевых расстройств, при которых нарушается звуковая сторона речи и смысловая сторона.

К речевым расстройствам относят дислексию. Это избирательное нарушение способности к овладению навыком чтения и письма. При этом сохранена общая способность к обучению. Дислексия включает в себя проблемы, возникающие в письменной речи: овладение навыком чтения, овладение навыком письма, проблемы с грамотностью, проблемы с овладением математикой, нарушение моторики и координации, проблемы, связанные с поддержанием внимания. Аграмматическую дислексию мы можем наблюдать на ступени формирования навыков чтения, когда ограниченный словарный запас и недостаточно развитые грамматические обобщения приводят к затруднению понимания прочитанного, т.к. этот процесс обуславливается языковым развитием и важно понимать не только значение отдельных слов, но и всего текста. При дислексии также наблюдается нарушение темпа речи, нарушение звукопроизношения, задержка появления речи, неточность в употреблении слов (недостаточность вербальной функции), нарушение грамматического строя устной речи, нарушение фонематического развития [12, 13].

При сформированности звуковой стороны речи мы видим: правильное и четкое произношение всех звуков, сформированность фонематических процессов, умение слышать и различать, дифференцировать фонемы (звуки) родного языка, быть готовым к звуко-буквенному анализу и синтезу звукового состава речи, выделять звуковые и смысловые различия между словами. Ребенок старшего дошкольного возраста должен уметь пользоваться разными способами словообразования, правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением. Базовым умением в этом

возрасте является умение пользоваться развернутой фразовой речью и умение работать с предложением.

А.П. Воронова отмечает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи с трудом дифференцируется нормальное и зеркальное написание букв, буквы сходные графически также не называются. Таким образом, многие дети оказываются неготовыми к овладению письмом [16].

Ощущение и восприятие у детей остается в пределах нормы. В то же время объем восприятия остается сниженным в результате низкого уровня работоспособности.

Внимание характеризуется некоторым рядом особенностей. Во-первых – оно неустойчиво, произвольное внимание находится на нижней границе. Вследствие этого возникают трудности в планировании своих действий, анализе условий и выработке способов решения поставленных задач.

Более сложно ребенку сосредоточиться на выполнении заданий по словесным инструкциям, чем зрительным. В связи с этим можно заметить, что у детей с ОНР ошибки внимания присутствуют в ходе всей работы и остаются незамеченными детьми, виды контроля за деятельностью несформированны или присутствуют в значительном нарушении.

Память у детей с ОНР не отстает от нормы, в то же время она характеризуется неустойчивостью.

В ходе исследования детей данной категории было отмечено тот факт, что на результат мышления влияет недостаток знаний, сведений об окружающем мире и свойствах и функциях предметов в действительности. Из этого возникает проблема в трудности установления причинно-следственных связей и нарушение самоорганизации, недостаточности эмоционально-волевой и мотивационной сферы. Вследствие этого проявляется психофизическая расторможенность и отсутствие устойчивого интереса к заданию. Это может проявиться в том, что дети часто длительно не могут включиться в проблемную ситуацию, а если происходит быстрое включение, то эта проблема ими оценивается поверхностно без учета особенностей

задания. Некоторые дети быстро теряют интерес к проблеме и не доводят дело до конца [18].

По мнению Глуховой В.П. у детей с общим недоразвитием речи уровень развития воображения отстает от нормально развивающихся детей. Отмечается использование штампов и однообразность при выполнении творческих заданий, а также низкий уровень пространственного копирования образов.

Выводы по первой главе

В результате проведенного теоретического анализа статей и научных работ, было установлено, что вопрос адаптации и готовности к школьному обучению детей с ОНР недостаточно освещен.

Изучив данный вопрос видно, что у детей с общим недоразвитием речи есть определенные трудности и отклонения в развитии. Овладавая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер, в этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта[20]. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления [21]. В игровой деятельности характерна бедность сюжета, низкая речевая активность. При этом им свойственна крайняя возбудимость, причиной которой является неврологическая симптоматика. Поэтому если

их не контролировать – они могут обрести неорганизованную форму; такие дети часто не могут занять себя каким-либо делом, т.к. у них недостаточно развит навык совместной деятельности. При выполнении общей работы, каждый стремится выполнить ее по-своему, не сотрудничая с партнером. Это говорит о низком уровне сформированности коммуникативных умений и об отсутствии навыков сотрудничества. В отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

2.1 Методы и организация исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ №139 «Облачко» г.о. Тольятти в подготовительной группе и группы подготовки к школе при МБУ № 34.

Эмпирическое исследование, направленное на подтверждение (опровержение) гипотезы организовано на основе сравнительного анализа двух групп испытуемых. Первую группу составляют воспитанники детского сада № 139 «Облачко». В нее входят дети, имеющие проблемы в речевом развитии. Вторую группу составили дошкольники, посещающие группу подготовки к школе при МБУ «Школе № 34».

Этапы исследования:

- 1 этап - подбор диагностического инструментария.
- 2 этап - экспериментальное исследование особенностей готовности к школе у детей с нарушениями речи.
- 3 этап - обработка результатов исследования, формулировка выводов.

В качестве методов исследования готовности к обучению в школе выбраны методы, соответствующие результатам теоретико – эмпирических исследований отечественных психологов. Прежде всего, выбрана *методика диагностики зрительно-моторной координации Лоретты Бендер*. Гештальт-функция, обеспечивающая способность к усвоению чтения и письма.

Согласно мнению Лоретты Бендер, гештальт-функция это интегральная характеристика индивида, дающая возможность ответить на представляемый комплекс стимулов как на целое. В этом случае ответ является целостной структурой или гештальтом. Объединение происходит посредством дифференциации. Неделимая структура стимула и общее состояние индивида детерминируют структуру ответа.

Стимульный набор Бендер-теста состоит из девяти оригинальных фигур, необходимых для психологического изучения перцепции зрительных гештальтов. Ребенку необходимо скопировать указанные фигуры. Фигура А- тренировочная, используется с целью знакомства с тестом. Фигуры с первой по восьмую используются для диагностического тестирования и демонстрируются тестируемому в четкой последовательности. Копирования производится на листах белой бумаги без линий размером двести десять на двести девяносто семь миллиметров.

Зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендер применяется с целью диагностики уровня развития способности к пространственной организации зрительного стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей.

Рисунки оцениваются по трем параметрам (каждый в отдельности):

- 1) прорисовывание углов (кроме фигуры два);
- 2) ориентация элементов;
- 3) взаимное расположение элементов рисунка.

Оценка результатов осуществляется согласно инструкции к тесту. Результат каждого испытуемого выражается в уровне зрительно-моторной координации: ниже нормы (хороший результат), норма, выше нормы (плохой результат). (Стимульный материал представлен в приложении 1).

Исследование внимания дошкольников проводилось с помощью методики Тулуза-Пьерона. Она дает возможность выявить уровни следующих характеристик произвольного внимания: скорость переработки информации, развитость произвольного внимания, способность к произвольной концентрации.

После полного усвоения ребенком инструкции и правильного выполнения задания на тренировочной строке, ему рекомендуется переходить к непосредственному выполнению теста. Тестируемый поочередно выполняет задание на десяти строках. Время выполнения – одна

минута на каждую строку. Фиксируется время. Психолог не вмешивается в работу.

Общее время тестирования каждого ребенка 20-25 мин.:

- ✓ Объяснение инструкции минут 10;
- ✓ Повторение инструкции 5 минут;
- ✓ Выполнение задания 10 минут.

После обработки индивидуальных протоколов определяется уровневая характеристика каждого их параметров внимания (высокий, средний, низкий).

Для диагностики интеллектуальной готовности использовали следующие методики:

Методика № 1. «Установи последовательность»

Методика № 2. Группировка картинок по количественному признаку.

Методика № 3. «Найди сходства и различия»

Методика № 4. «Заполни пустое окошко»

Методика № 1. «Установи последовательность»

Цель: изучить уровень сформированности форм мышления: понятий, суждений, умозаключений.

Оборудование: комплекс, состоящий из четырех картинок, связанный между собой единой сюжетной линией.

Ход тестирования: испытуемого просят внимательно рассмотреть предлагаемые картинки. И дают следующую инструкцию: «Художник хотел в своих рисунках рассказать о том, как получается хлеб, но все напутал. Постарайся исправить допущенные художником ошибки и придумай рассказ по данным картинкам». В ходе рассказа допускается смена места картинки в ряду. Экспериментатор не помогает испытуемому.

Оценка действий: осознание испытуемым того, что все картинки объединены единой сюжетной линией. Анализируется то, берет ли во внимание ребенок то, что это событие происходит во временной, логической последовательности (увидеть это возможно при наличии верно выстроенного

ряда картинок). Оценивается способность ребенка отражать событие и его последовательность в индивидуальном повествовании.

Оценка результатов:

1 балл – испытуемый принимает задачу. Однако, в ходе ее выполнения делает ошибки. После оказания помощи со стороны взрослого, индивидуально выполнить задание все равно затрудняется;

2 балла – испытуемый видит и оценивает каждую картинку обособленно. Не сводит комплекс картинок в единый сюжет (видит комплект картинок как набор различных событий, повествует о каждой картинке по отдельности). Последовательность выкладывания сюжетных картинок неправильная;

3 балла – испытуемый выделяет сюжетную фабулу комплекса картинок. Он акцентирует внимание на главной ведущей идеи сюжета. Однако, незначительные трудности вызывает нарушения временного разворачивания событийной линии, логическая последовательность операций присутствует. У ребенка наблюдаются незначительные трудности в понимании первичного, стартового, отправного момента действия и его итога. Испытуемый испытывает трудности в формулировке структурированного рассказа;

4 балла – испытуемый видит события, разворачивающиеся на комплексе картинок в виде единого цельного сюжета. Он осознает, что сюжет выстраивается последовательно, в определенную линию повествования, картинки следуют друг за другом. Тестируемый способен самостоятельно составить логически последовательный рассказ.

Методика № 2. Группировка картинок по количественному признаку.

Цель: изучить уровень развития наглядно - логического мышления.

Оборудование: парные карточки с нарисованными на них предметами, различные по количеству: первая пара (1 – много разноцветных фломастеров, 2 - один фломастер); вторая пара (1 – много груш, 2 – одна груша); третья пара (1 – много ежей, 2 - один) и другие.

Ход исследования: ребенку демонстрируют карточки: на одной изображены – пять цветных фломастеров, на другой – один. Испытуемому предлагают внимательно рассмотреть данные карточки. Далее разложить оставшиеся под ними. Инструкция: «Все похожие на эту картинку (показывает жестом на картинку, где много фломастеров) необходимо положить сюда, а все похожие на эту (один предмет) необходимо положить в другой ряд». Далее испытуемому хаотично предоставляются карточки по одной. В ход выполнения задания испытуемого экспериментатор не вмешивается. После выполнения задания испытуемого просят прокомментировать, почему разложил карточки именно таким образом.

Оценка действий: принятие и осознание задания, вариант реализации, самостоятельная группировка карточек ребенком по указанному признаку, принципу, умение с помощью речи обобщать данный принцип группировки.

Оценка:

1 балл – испытуемый принимает выдвинутую перед ним задачу. Однако, в ходе ее реализации делает ошибки. После того, как ему была оказана помощь со стороны взрослого, индивидуально выполнить задание все равно затрудняется;

2 балла – испытуемый принимает задачу. Однако, требование задачи, как правило, не понимает. Распределяет карточки по признаку либо в одну сторону, либо по порядку (по очереди) то в одну сторону, то в другую;

3 балла – испытуемый принимает задачу. Он осознает условие задания. Распределение карточек проводит по различным признакам. Ребенок способен самостоятельно исправить свои ошибки. В результате работы, испытуемый, обосновывает ведущий принцип группировки предметов – количественный (группировка по количеству предметов). Но обосновать данный принцип с помощью речи затрудняется;

4 балла – испытуемый принимает и понимает условие задания. Он осуществляет группировку карточек согласно ведущему признаку. Словесно проводит формулировку данного принципа.

Методика №3. «Найди сходства и различия»

Цель: изучить овладение испытуемым сравнительным анализом без опоры на наглядность.

Оборудование: набор парных обозначений по выявлению признаков различия и сходства: одуванчик – ромашка; кошка – собака; животные – растения; звери – люди.

Проведение обследования: испытуемому предлагают рассказать, что общего между собакой и кошкой и так далее, а затем назвать различия.

Оценка действий: принятие и понимание задания, анализ образца.

Оценка результатов:

1 балл – испытуемый принимает задание. Но, ходе решения делает ошибки. Затрудняется самостоятельно выполнить задание даже после оказания помощи взрослым;

2 балла – принимает задачу. Однако, сумме называет менее четырех признаков сходства и различия у сравниваемых объектов;

3 балла – принимает задачу, но в сумме называет от пяти до семи признаков сходства и различия у сравниваемых объектов;

4 балла – принимает задачу, работает с интересом, уверенно называет от восьми до десяти признаков сходства и различия у сравниваемых объектов.

Методика № 4. «Заполни пустое окошко»

Цель: изучить уровень развития логического мышления.

Оборудование: квадратные таблицы в количестве трех штук, разделенные на тридцать шесть клеток (шесть рядов по шесть клеток). Верхняя строка таблицы заполняется изображениями треугольников, нижняя – кругов (фигуры расположены по убывающей величине). В левой и правой графах сверху вниз- расположены треугольник, трапеция, квадрат,

пятиугольник, шестиугольник, круг. Все фигуры в правой графе – самые мелкие. Шестнадцать клеток таблицы, расположенные внутри пустые.

Испытуемому необходимо в уме поместить в клетках три фигуры, изображённые внизу таблицы. Размещать следует, опираясь на их форму и размер (выбранная для каждой фигуры клетка отмечается карандашом). Чтобы верно решить задачу испытуемому необходимо принять во внимание принцип построения таблицы (сочетание классификации фигур по форме и величине). Помимо этого определить для каждой фигуры нужную строку и графу.

Проведение обследования: экспериментатор просит испытуемого подробно рассмотреть таблицу. Она поделена на клетки. В некоторых из них изображены фигурки различной формы и различной величины. Все до одной фигурки располагаются в определенном порядке. Каждая фигурка занимает свою собственную клетку. После рассмотрения испытуемым таблицы, экспериментатор дает следующую инструкцию: «Определи место в таблице и отметь те клетки, куда нужно поставить фигурки».

Оценка действий: принятие и понимание задания, вариант реализации – самостоятельно или после обучения, итог.

Оценка результатов:

1 балл – испытуемый принимает задание. Однако, в ходе его выполнения делает ошибки. Затрудняется выполнить задание и после того, как ему окажет помощь взрослый;

2 балла – испытуемый принимает задачу. Однако, разбор условий задачи вызывает затруднения. Решение задачи в уме так же вызывает трудности. Испытуемый пробует поставить крестики в любой клеточке. Это говорит о том, что он не выполняет задания ни на классификацию, ни на сериацию;

3 балла – испытуемый принимает задание. Он осознает его условно, решает задачу в плане классификации (выбор по форме). Однако,

испытывает трудности отмечаются в выборе фигур согласно размеру, то есть в плане сериации.

4 балла – испытуемый принимает и понимает задачу. Он ищет варианты решения в плане классификации и сериации.

От 1 до 5 баллов – низкий уровень;

От 6 до 11 – средний уровень;

От 12 до 16 баллов – высокий уровень.

Таким образом, результаты по всем трем диагностическим процедурам сводятся к номинальным шкалам: высокий, средний и низкий уровни развития. Сравнительный анализ двух групп испытуемых по результатам исследования проводим с помощью непараметрического χ^2 критерия Пирсона. Сопоставляем эмпирические распределения одного и того же признака на двух выборках испытуемых. Описание критерия представлено в приложении 2).

2.2. Анализ результатов экспериментального исследования особенностей готовности к школьному обучению у детей с нарушением речи

Анализ результатов экспериментального исследования строится на сравнительном анализе двух неэквивалентных экспериментальных групп. Первую группу составили дошкольники с нарушением речевого развития. Вторую группу - с нормой возрастного развития.

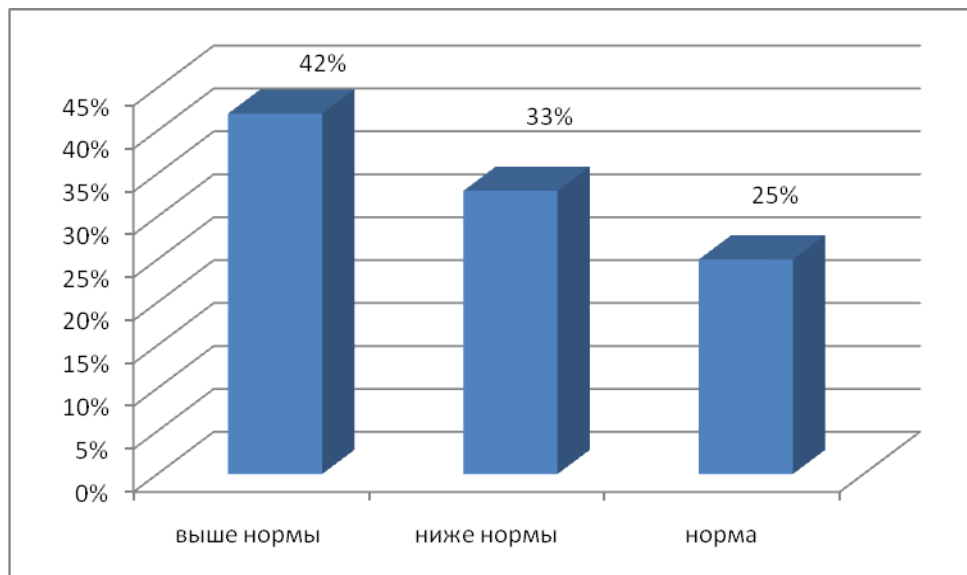
Представим результаты исследования зрительно-моторной координации дошкольников не имеющих проблем в речевом развитии с помощью методики Л. Бендер в таблице 1. Для детей 6-7 летнего возраста нормы по тесту от 33 до 41 балла. Показатели ниже этих значений свидетельствуют об опережении возрастного развития. Показатели по тесту выше 41 балла говорят о наличии задержки развития и существенных отклонениях в зрительно-моторной координации дошкольника.

Таблица 1.

Результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников без нарушений речевого развития

Фигура № /испытуемых	А	1	2	3	4	5	6	7	8	"ОГ"	Сумма	Вывод об уровне развития зрительно- моторной координации
1	1	2	1	2	0	0	2	2	0	0	10	Выше нормы
2	3	1	2	2	1	1	4	2	1	1	18	Выше нормы
3	1	4	6	5	3	4	2	5	6	4	40	Норма
4	3	2	5	6	4	3	7	4	2	3	39	Норма
5	3	4	3	5	6	5	4	3	7	4	44	Ниже нормы
6	4	2	2	1	2	4	3	1	2	0	21	Выше нормы
7	3	6	4	2	5	7	4	8	1	2	42	Ниже нормы
8	0	1	2	2	3	2	1	1	3	0	15	Выше нормы
9	4	5	6	7	4	3	5	4	7	3	48	Ниже нормы
10	2	4	3	3	2	5	4	6	4	3	36	Норма
11	1	3	2	4	5	2	3	6	3	2	31	Выше нормы
12	2	6	5	7	4	5	3	7	4	4	47	Ниже нормы
Ср. балл	2,25	3,3	3,58	3,83	3,08	3,4	3,5	4,2	3,3	2,7	32,6	

Представим результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников без нарушений речевого развития на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников без нарушений речевого развития

Как видно из таблицы 1 и гистограммы 1, среднее значение по выборке испытуемых находится в границах возрастной нормы. Пятеро испытуемых (42%) (№1, 2, 6, 8 и 11) имеют показатели развития зрительно-моторной координации, опережающие возрастную норму. Четверо испытуемых (33%) (№5, 7, 9, 12) имеют несколько сниженные значения развития зрительно-моторной координации.

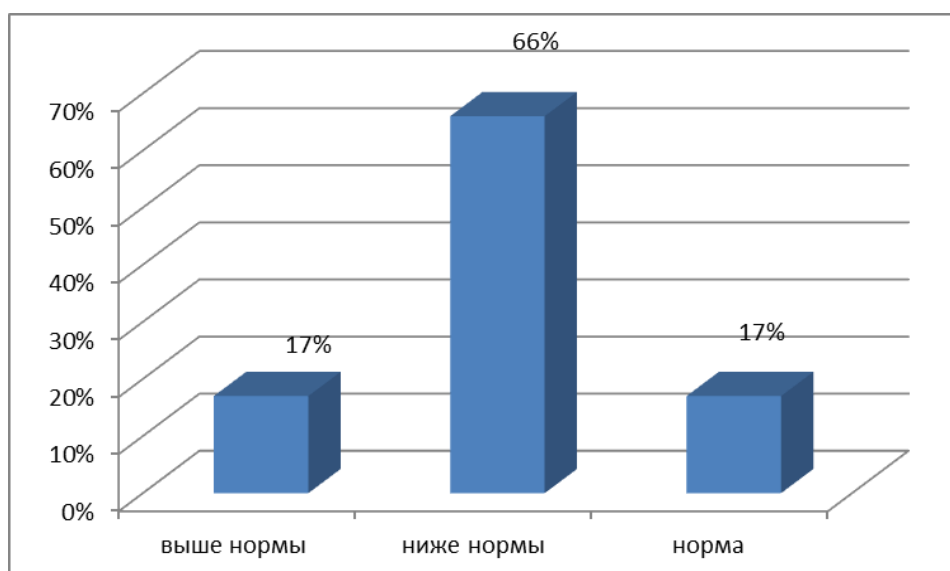
Представим результаты исследования зрительно-моторной координации у дошкольников, имеющих проблемы в речевом развитии в виде таблицы 2.

Таблица 2.

Результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников с нарушениями речевого развития

Фигура № испытуемых	А	1	2	3	4	5	6	7	8	"ОГ"	Сумма	Вывод об уровне развития зрительно-моторной координации
1	5	6	3	7	7	5	6	3	5	3	50	Ниже нормы
2	3	2	3	4	4	5	2	4	7	2	36	Норма
3	5	4	4	5	2	5	6	6	4	4	45	Ниже нормы
4	9	6	5	10	7	8	6	7	7	5	70	Ниже нормы
5	3	4	5	2	6	7	3	2	3	1	36	Норма
6	4	3	3	5	4	6	7	6	5	4	47	Ниже нормы
7	3	2	5	1	4	5	3	2	4	2	31	Выше нормы
8	7	8	5	4	8	7	9	10	5	5	68	Ниже нормы
9	4	5	3	4	2	5	5	7	5	4	44	Ниже нормы
10	6	5	4	7	8	9	10	5	4	4	62	Ниже нормы
11	7	5	3	6	6	5	4	8	7	5	56	Ниже нормы
12	3	2	2	3	2	4	1	3	4	0	24	Выше нормы
	4,9	4,3	3,75	4,8	5,0	5,9	5,2	5,3	5,0	3,25	47,4	

Представим результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников, имеющих нарушения речевого развития на гистограмме 2.



Гистограмма 2. Результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников с нарушениями речевого развития

Как видно из таблицы 2 и гистограммы 2, испытуемые второй группы, имеющие нарушения речевого развития показывают существенно более высокие результаты по тесту Л. Бендер, чем испытуемые первой группы, не имеющие таких нарушений в развитии речи. Это означает наличие у испытуемых второй группы значимого отставания от возрастных норм. Только трое детей (17%) выполнили задание на уровне возрастной нормы, остальные выполняют его на уровне ребенка 5-летнего возраста (66%). В ответах детей наблюдается нарушение последовательности расположения копируемых фигур. Задание вызывает утомление у детей, поэтому снижается качество копирования по мере выполнения задания. Серьезные искажения при копировании наблюдаются в аспекте неправильного воспроизведения размеров фигур. Чаще всего дети значительно увеличивают фигуры по сравнению с образцом. Наиболее часто встречаются ошибок и искажения связанные с неверным воспроизведением взаимного расположения и количества элементов фигур. Дети искажают не только размеры фигур, но и их форму, и ориентацию в пространстве.

Бальные результаты исследования зрительно-моторной координации переведем в номинальные шкалы согласно инструкции к тесту и представим результаты в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты исследования зрительно-моторной координации старших дошкольников

Группа	Уровни зрительно- моторной координации					
	Хороший результат, опережение возрастной нормы		Норма		Плохой результат, задержка возрастного развития	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Норма речевого развития	5	42	3	25	4	33
Нарушения речевого развития	2	17	2	17	8	66

Дети, имеющие низкий уровень зрительно-моторной координации испытывают затруднения в овладении навыками письма и чтения. Низкий уровень зрительно-моторной координации говорит о несформированности навыков самостоятельного контроля и планирования своей деятельности. Слабая зрительно-моторная координация зачастую обуславливает возникновение «глупых» ошибок, в тех случаях, когда ученик списывает с доски, из учебника или из прописных тетрадей. В данном случае дошкольнику необходимо оказывать помощь, последовательно приучая его к речевому самоконтролю. А так же к бдительной поэлементной проверке своей работы и сравнению ее с данными образцами. В этом случае возможно обучение зрительному анализу, при помощи письма элементов в

специально расчерченной тетради (как при перерисовывании рисунков при помощи мелкой клетчатой сетки).

Дети, имеющие возрастную норму и хороший результат диагностики, самостоятельно и активно используют предложенные образцы (списывание с доски или прописей), для обучения письму, что говорит о том, что на данном этапе идет развитие способности к копированию. В процессе выполнения задания дети попросили посмотреть на все фигурки, иногда обращались за помощью, что говорит о среднем уровне сформированности навыков самостоятельного контроля и планирования своей деятельности. Как правило, дети с хорошим развитием зрительно-моторной координации, редко допускают нелепые ошибки при списывании с доски, из учебника или из прописей. В процессе выполнения задания в особом внимании не нуждались. Что говорит о высоком уровне сформированности навыков самостоятельного контроля и планирования своей деятельности.

Исследование внимания дошкольников проводилось с помощью методики Тулуза-Пьерона. Методика позволяет выявить уровни следующих характеристик произвольного внимания: скорость переработки информации, развитость произвольного внимания, способность к произвольной концентрации. Результаты исследования произвольного внимания в детей, не имеющих проблемы в речевом развитии, представлены в таблице 4.

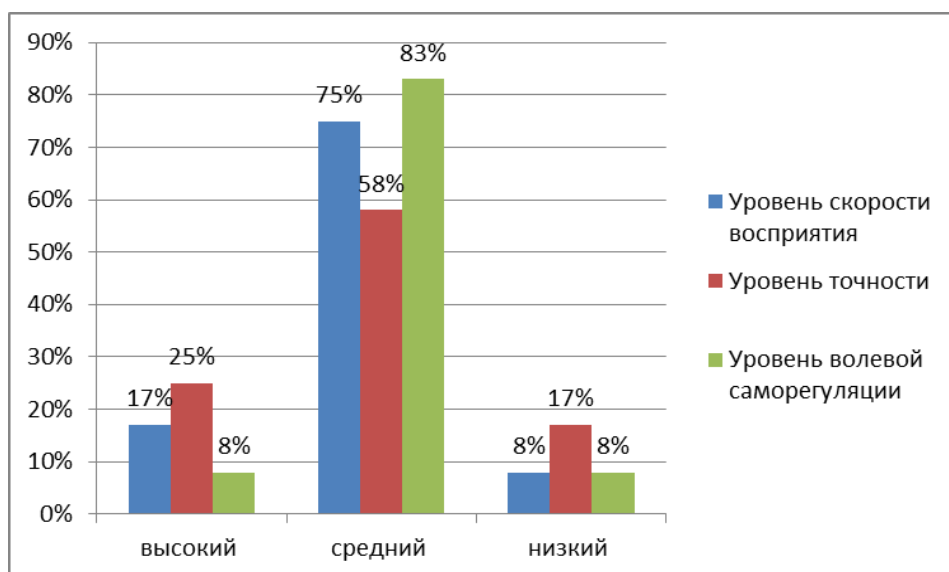
Таблица 4.

Результаты исследования внимания дошкольников, не имеющих проблемы в речевом развитии

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Оценка уровня скорости восприятия информации	1 (8%)	9 (75%)	2 (17%)
Оценка уровня точности (способность концентрации внимания)	2 (17%)	7 (58%)	3 (25%)

Оценка уровня волевой саморегуляции (способность целенаправленно концентрировать внимание)	1 (8%)	10(84%)	1 (8%)
--	--------	---------	--------

Представим результаты исследования произвольного внимания у детей, не имеющих проблемы в речевом развитии на гистограмме 3.



Гистограмма 3. Результаты исследования произвольного внимания у детей, не имеющих проблемы в речевом развитии

Как видно из результатов, представленных в таблице 4 и на гистограмме 3 большинство детей, не имеющих проблем в речевом развитии, отличаются средним уровнем развития внимания. Они способны концентрироваться на заданных объектах. У них достаточно развита волевая саморегуляция поведения, дающая возможность целенаправленно концентрировать внимание. Уровень скорости восприятия информации у данных испытуемых средний.

17% детей, не имеющих проблем в речевом развитии, испытывают трудности в концентрировании внимания на заданных объектах. 8 %

отличаются низкой скоростью восприятия информации. 8% испытуемых затрудняются целенаправленно концентрировать внимание.

Результаты исследования произвольного внимания в детей, имеющих проблемы в речевом развитии, представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Результаты исследования внимания дошкольников, имеющих проблемы в речевом развитии

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Оценка уровня скорости восприятия информации	6 (50%)	5 (42%)	1 (8%)
Оценка уровня точности (способность концентрации внимания)	5 (42%)	4 (33%)	3 (25%)
Оценка уровня волевой саморегуляции (способность целенаправленно концентрировать внимание)	7 (58%)	5(42%)	0 (0%)

Как видно из результатов исследования, представленных в таблице 5, для большинства детей, имеющих проблемы в речевом развитии свойственен низкий уровень развития внимания по всем показателям: скорость восприятия информации, уровень точности, уровень волевой саморегуляции.

Как показали результаты исследования, группы испытуемых различаются скоростью восприятия информации. Дошкольники с нормой речевого развития имеют в основном средний уровень скорости восприятия информации. В отличие от них дошкольники с нарушениями развития речи показали в основном низкий уровень скорости восприятия информации, что существенно отразится на учебной деятельности и качестве усвоения

учебного материала в школе. Такое свойство внимания как концентрация также различаются у представителей двух групп. При этом у дошкольников второй группы преобладает низкий уровень концентрации внимания.

Важнейшей характеристикой внимания, определяющей успешность учебной деятельности, является способность целенаправленно концентрировать внимание и удерживать его. Дошкольники с нарушениями речевого развития показывают в основном низкий уровень развития этого свойства внимания. Таким образом, показатели развития внимания дошкольников двух неэквивалентных групп различаются по показателям свойств внимания.

Результаты исследования логического мышления дошкольников по методикам «Установи последовательность» (1), «Группировка картинок по количественному признаку» (2), «Найди сходства и различия» (3), «Заполни пустое окошко» (4) представлены в таблицах 5 и 6.

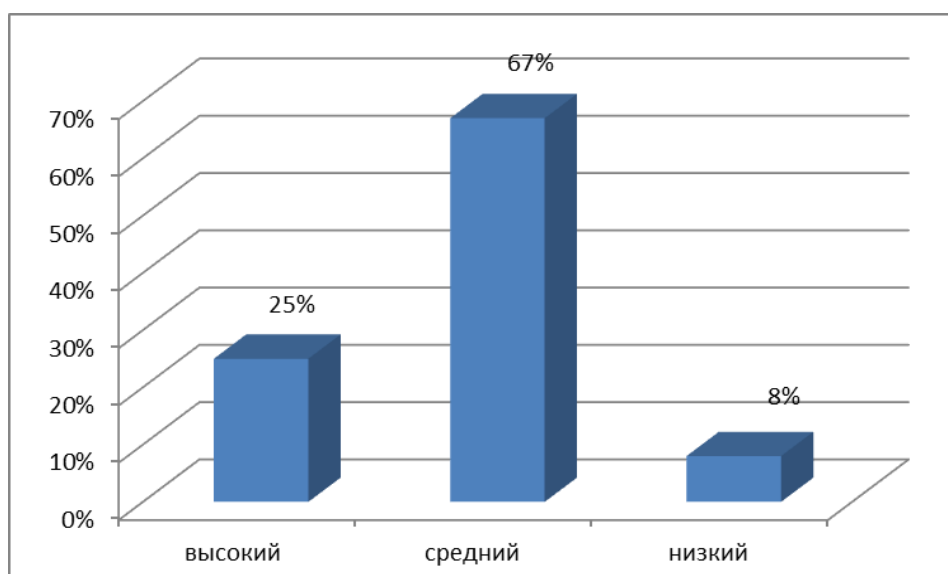
Таблица 6.

Количественная оценка результатов измерения уровня развития логического мышления у детей с нормой речевого развития

	Номер задания					Уровень развития логического мышления
	1	2	3	4	сумма	
1	2	3	2	3	10	средний
2	4	4	2	3	13	высокий
3	2	1	2	2	7	средний
4	3	1	2	2	8	средний
5	1	2	1	1	5	низкий
6	3	4	3	4	14	высокий
7	2	1	2	1	6	средний
8	4	2	3	3	12	высокий
9	2	1	2	1	6	средний
10	2	2	2	2	8	средний

11	1	2	3	1	7	средний
12	2	1	1	2	6	средний
Ср. балл	2,3	2	2	2	8,5	средний

Представим результаты исследования уровня развития логического мышления у детей с нормой речевого развития на гистограмме 4.



Гистограмма 4. Результаты исследования уровня развития логического мышления у детей с нормой речевого развития

Результаты исследования уровня развития логического мышления у дошкольников без нарушения речевого развития показали доминирование среднего уровня развития (67%). Только один ребенок показал низкие результаты и три дошкольника (25%) имеют высокие показатели развития логического мышления. Анализ сформированности форм мышления (методика 1) показал, что дошкольники с нормативным речевым развитием способны видеть и оценивать каждую предлагаемую в ходе исследования картинку. Они без труда сводят отдельно взятые элементы в сюжетную линию. Однако. Совершают ошибки в ее построении. Средний балл 2,3.

Анализ способности проводить группировку по количественному признаку (методика 2) показал, что дошкольники первой группы способны принимать задачу, но не учитывают признак группировки. Средний балл - 2.

Навыки сравнительного анализа без опоры на наглядность (методика 3) у дошкольников без проблем речевого развития находятся на среднем уровне. Испытуемые принимают выдвинутую задачу, проводят ее анализ, однако, в сумме называют менее четырех признаков сходства и различия у сопоставляемых объектов. Средний балл по выборке- 2.

Методика «Заполни пустое окошко» подтверждает озвученные выше результаты. Средний балл- 2. Испытуемые способны принять и понять условие задачи, однако допускают ошибки при ее выполнении. Решение в уме так же вызывает затруднения.

Среднее значение общего уровня развития логического мышления по группе 8,5. Это свидетельствует о том, что дети в основном готовы к школьному обучению и способны к построению простейших умозаключений, к нахождению различий и сходства между объектами, к построению сериаций (выделению простейших закономерностей) и действиям с конкретными объектами.

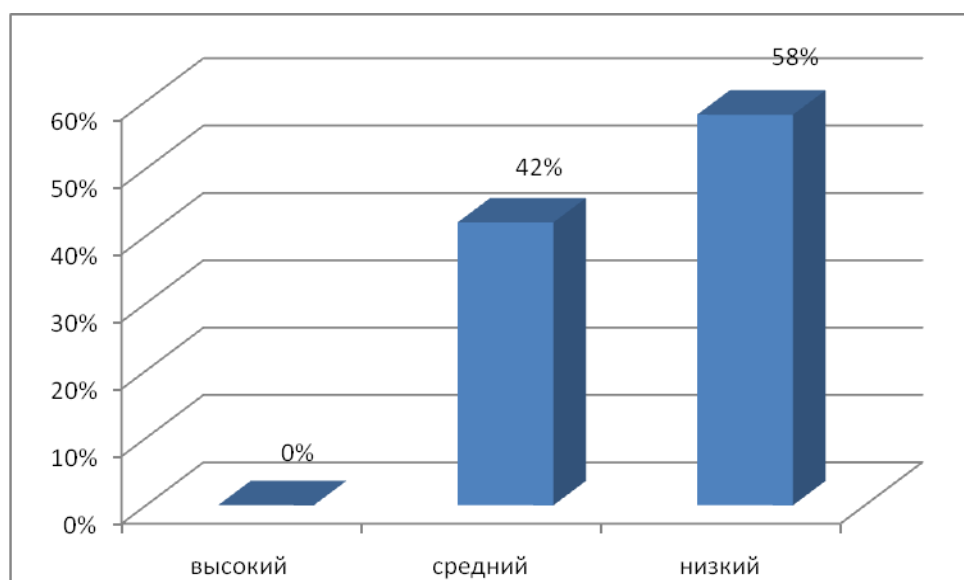
Таблица 7.

Количественная оценка результатов измерения уровня развития логического мышления у детей с нарушениями речевого развития

	Номер задания					Уровень развития логического мышления
	1	2	3	4	сумма	
1	1	0	1	1	3	низкий
2	2	2	2	1	7	средний
3	1	1	1	1	4	низкий
4	1	0	1	0	2	низкий
5	1	2	1	2	6	средний
6	1	2	1	1	5	низкий

7	2	1	3	2	8	средний
8	1	2	1	1	5	низкий
9	2	0	2	1	5	низкий
10	1	1	1	1	4	низкий
11	2	0	2	2	6	средний
12	2	2	3	2	9	средний
Ср.балл	1,4	1	1,6	1,2	5,3	Низкий

Представим результаты исследования уровня развития логического мышления у детей с нарушениями речевого развития на гистограмме 5.



Гистограмма 5. Результаты исследования уровня развития логического мышления у детей с нарушениями речевого развития

Как видно из таблицы 6 и гистограммы 6, высокий уровень развития логического мышления во второй группе не выявлен. Большая часть дошкольников (7 человек 58%) показали низкий уровень развития логического мышления. Пять человек (42%) имеют средний уровень развития логики. В процессе выполнения заданий дети часто допускают ошибки, которые не способны исправить и после оказания помощи со

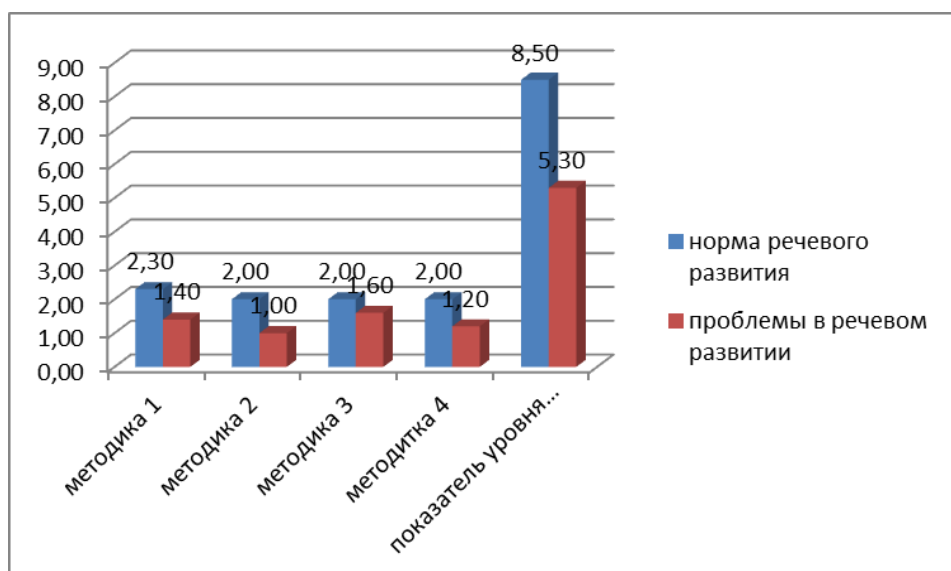
стороны взрослого. Они затрудняются самостоятельно выполнять задания, поэтому часто обращаются к взрослому или просто прекращают работу и сидят молча. Многие из них не способны объединить серию картинок в один сюжет и потому не могут выложить картинки в правильной последовательности. (Средний балл по методике 1- 1,4).

При выполнении заданий на поиск сходства и различия между объектами (методика 3) дошкольники с нарушениями речевого развития больше всего затрудняются в определении сходства и назывании признаков сходства или различия. Нередко они ограничиваются только указанием пальцем на объект и не могут выразить свою мысль словом. Средний балл по выборке – 1,6.

Наибольший уровень сложности для детей с задержкой речевого развития имеет задание на классификацию и сериацию (методика 2). Дети с трудом принимают задачу и не могут выполнить ее в соответствии с заданными условиями, нередко бесцельно манипулируя действиями. Средний балл по методике 1.

Среднее значение общего уровня развития логического мышления по группе дошкольников с задержкой развития речи 5,3, что свидетельствует о низком уровне готовности детей к обучению в школе. Они будут испытывать серьезные затруднения в усвоении школьного курса математики, письма и других учебных дисциплин.

Для большей наглядности представим средние значения двух выборок дошкольников по четырем методикам на гистограмме 6.



Гистограмма 6. Сравнительные значения измерения показателей логического мышления у дошкольников не имеющих проблем в речевом развитии и дошкольников с проблемами в речевом развитии

Результаты измерения уровня развития логического мышления двух неэквивалентных групп представлен в таблице 8. Среднее значение показателей развития в первой группе = 8,5, во второй 5,3.

Таблица 8. Соотношение уровней готовности к школе (интеллектуальной) в первой и второй экспериментальной группах

Уровень	Группа дошкольников с нормой речевого развития	Группа дошкольников с нарушениями развития речи	Итого
Низкий	1	7	8
Средний	8	5	13
Высокий	3	0	3

Как видно из таблицы 7, распределение частот встречаемости уровней развития логического мышления у старших дошкольников без нарушения речевого развития укладывается в нормальное распределение. Что нельзя

сказать о распределении данного признака в группе дошкольников с нарушением речевого развития. Во второй группе распределение частот сдвинуто в сторону низких значений признака.

2.3. Анализ и обобщение результатов исследования особенностей готовности к школьному обучению детей с нарушением речевого развития

С целью подтверждения (опровержения) гипотезы исследования и поиска закономерностей полученные эмпирические данные подвергаем обработке с использованием статистики вывода. Так как первичные данные исследования представлены в номинальных шкалах, для выявления различий в уровне распределения признака в двух неэквивалентных группах используем непараметрический критерий χ^2 Пирсона.

Критерий позволяет сравнивать эмпирические распределения признака в двух группах испытуемых. Он дает оценку однородности (неоднородности) распределения и позволяет сделать выводы о различии между двумя группами испытуемых. Рассчитаем значение критерия для параметра зрительно-моторной координации, сформулируем предварительно гипотезы:

H_0 : - уровень развития зрительно-моторной координации в двух группах статистически значимо не отличается между собой.

H_1 : - уровень развития зрительно-моторной координации в двух группах статистически значимо отличается между собой.

Представим распределение частот встречаемости признака в виде таблицы 9.

Таблица 9.

Распределение частот встречаемости признака

Уровни группы	Высокий уровень развития зрительно-моторной координации	Средний уровень развития зрительно-моторной координации	Низкий уровень развития зрительно-моторной координации
Дошкольники без нарушений речевого развития	5	3	4
Дошкольники с нарушениями речевого развития	2	2	8

Значение критерия $\chi^2 = 12,3$ Критические значения критерия при двух степенях свободы = 3,841 (уровень значимости 0,05) и 6,635 (уровень значимости 0,01). Принимаем гипотезу H_1 на уровне 0,01, о том, что существуют значимые различия в уровне распределения уровня развития зрительно-моторной координации двух групп испытуемых.

Рассчитаем значение критерия для параметра скорости восприятия информации. Статистические гипотезы:

H_0 : - уровень развития скорости восприятия информации в двух группах статистически значимо не отличается между собой.

H_1 : - уровень развития скорости восприятия информации в двух группах статистически значимо отличается между собой.

Таблица 10.

Распределение частот встречаемости признака

Уровни группы	Высокий уровень развития скорости восприятия информации	средний уровень развития скорости восприятия информации	низкий уровень развития скорости восприятия информации
Дошкольники без нарушений речевого	2	9	1

развития			
Дошкольники с нарушениями речевого развития	1	5	6

Значение критерия $\chi^2 = 3,98$. Критические значения критерия при двух степенях свободы = 3,841 (уровень значимости 0,05) и 6,635 (уровень значимости 0,01). Принимаем гипотезу H_1 на уровне значимости 0,05, о том, что существуют значимые различия в уровне распределения уровня развития скорости восприятия информации дошкольников двух групп испытуемых.

Рассчитаем значение критерия для параметра точности восприятия информации. Статистические гипотезы:

H_0 : - уровень развития точности восприятия информации в двух группах статистически значимо не отличается между собой.

H_1 : - уровень развития точности восприятия информации в двух группах статистически значимо отличается между собой.

Таблица 11.

Распределение частот встречаемости признака

Уровни группы	Высокий уровень развития точности восприятия информации	Средний уровень развития точности восприятия информации	Низкий уровень развития точности восприятия информации
Дошкольники без нарушений речевого развития	3	7	2
Дошкольники с нарушениями речевого развития	3	4	5

Значение критерия $\chi^2 = 1,34$. Критические значения критерия при двух степенях свободы = 3,841 (уровень значимости 0,05) и 6,635 (уровень значимости 0,01). Принимаем гипотезу H_0 , о том, что не существует

значимых различий в уровне распределения точности восприятия информации дошкольников двух групп.

Рассчитаем значение критерия для параметра произвольной саморегуляции процесса восприятия. Статистические гипотезы:

H_0 : - уровень развития произвольной саморегуляции в двух группах статистически значимо не отличается между собой.

H_1 : - уровень развития произвольной саморегуляции в двух группах статистически значимо отличается между собой.

Таблица 12.

Распределение частот встречаемости признака

Уровни группы	Высокий уровень произвольной саморегуляции внимания	Средний уровень произвольной саморегуляции внимания	Низкий уровень произвольной саморегуляции внимания
Дошкольники без нарушений речевого развития	1	10	1
Дошкольники с нарушениями речевого развития	0	5	7

Значение критерия $\chi^2 = 7,224$. Критические значения критерия при двух степенях свободы = 3,841 (уровень значимости 0,05) и 6,635 (уровень значимости 0,01). Принимаем гипотезу H_1 на уровне значимости 0,01, о том, что существует значимые различия в уровне распределения произвольной саморегуляции внимания дошкольников двух групп.

Рассчитаем значение критерия для параметра развития логического мышления дошкольников. Статистические гипотезы:

H_0 : - уровень развития логического мышления в двух группах статистически значимо не отличается между собой.

H_1 : - уровень развития логического мышления в двух группах статистически значимо отличается между собой.

Таблица 13.

Распределение частот встречаемости признака

Уровни группы	Высокий уровень развития логического мышления	средний уровень развития логического мышления	низкий уровень развития логического мышления
Дошкольники без нарушений речевого развития	3	8	1
Дошкольники с нарушениями речевого развития	0	5	7

Значение критерия $\chi^2 = 8,25$. Критические значения критерия при двух степенях свободы = 3,841 (уровень значимости 0,05) и 6,635 (уровень значимости 0,01). Принимаем гипотезу H_1 на уровне значимости 0,01, о том, что существует значимые различия в уровне развития логического мышления дошкольников двух групп.

Представим сводные результаты математической статистики в таблице 14.

Таблица 14.

Сводные результаты сравнительного анализа двух групп по готовности к школьному обучению (χ^2 критерий Пирсона)

Сравниваемые параметры	Значение критерия	Уровень значимости
Зрительно-моторная координация	12,3	0,01
Скорость восприятия информации	3,98	0,05
Точность восприятия	1,34	Не значимо

Произвольность саморегуляции внимания	7,22	0,01
Логическое мышление	8,25	0,01

Значимые различия между группами обнаружены по 4 параметрам из пяти. Не обнаружено различий по параметру точности восприятия информации.

Выводы по второй главе

На основании проведенного теоретического анализа, эмпирического исследования и математической обработки его результатов можно сделать следующие выводы:

1. Не смотря на многообразие подходов к определению готовности детей к обучению в школе, можно заключить, что готовность является специфическим, интегральным образованием, состоящем из комплекса взаимосвязанных компонентов.
2. Важнейшей составляющей готовности детей к обучению в школе является интеллектуальная готовность, которая включает развитие психических процессов и логического мышления. Внимание выступает основополагающей функцией и определяет успешность в точности восприятия информации и развитии регулятивных универсальных действий. Умение анализировать, сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы является базовой основой усвоения любой учебной программы.
3. Зрительно-моторная координация выступает фундаментальной основой готовности ребенка к обучению чтению и письму. Недостаток развития данной функции стимулирует отставание в обучении и развитии в дальнейшем.

4. Нарушения речевого развития ребенка в дошкольном возрасте является пусковым механизмом отставания в готовности ребенка к школьному обучению. Вместе с нарушением речи появляется нарушение восприятия пространства, точности воспроизведения символов и знаков, их взаимного расположения в пространстве.
5. У детей дошкольного возраста с нарушением развития речи в отличии от детей с нормой развития существенно снижена скорость восприятия знаково-символической информации, что в дальнейшем приводит к отставанию от ритма урока и проблемам с успешностью обучения.
6. Дети с нарушением речевого развития отличаются также снижением произвольности, что с неизбежностью повлияет на дефицитарность развития регулятивных универсальных действий.
7. Дошкольники с нормой речевого развития существенно превосходят детей с нарушениями развития речи в уровне логического мышления. Операции сравнения, умозаключения, соотнесение объектов, сериация и классификация вызывают у детей с речевым недоразвитием серьезные трудности и снижают мотивацию познавательной деятельности в будущем.
8. Выделенные особенности детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития ориентируют педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений на организацию и целенаправленное развитие важнейших психических функций и операций логического мышления с целью профилактики школьной дезадаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа посвящена исследованию особенностей готовности к школьному обучению у детей с нарушением речи.

В первой части работы был проведен теоретический анализ литературы, рассматривающий понятия готовности ребенка к школе, а также характеристика младшего школьного возраста.

Во второй части работы было проведено эмпирическое экспериментальное исследование особенностей готовности к школе у детей с нарушениями речи.

По данным исследования, при сравнении групп удалось установить, что состояние готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи характеризуется трудностями зрительно-моторной координации и несоответствием развития интеллектуальной сферы возрастным нормам. С детьми данной проблемы должна проводиться дополнительная работа для коррекции данного нарушения.

Полученные нами результаты могут быть использованы при написании дальнейших работ и рассмотрение данной темы с других ракурсов. Данные работы могут быть использованы воспитателями детского сада и учителями начальной школы.

БИБЛИОГРАФИЯ

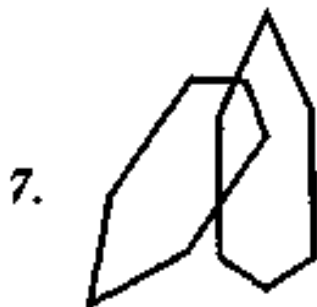
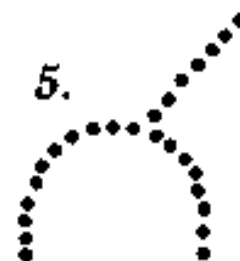
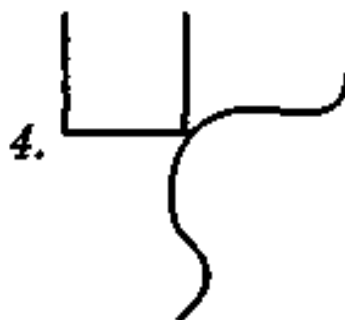
1. Анастаси, И. А. Подготовка ребенка к школе. Книга для родителя будущего первоклассника [Текст] / И.А. Анастаси. – Екатеринбург, 2006.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968.
3. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. - №1. - 1997. - С. 37.
4. Венгер, А. Л. Психологическая готовность ребенка к школе [Текст] / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. - 1984. - № 4.
5. Венгер, Л. А. Психологическая готовность к школе [Текст] / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 1984. - №7. – 32 с.
6. Выготский, Л. С. Мысль и слово [Текст] / Л.С. Выготский / Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. - М.: Лабиринт, 2001. - С. 278-342.
7. Волкова, Л. С., Исмаилова, С. Р. Диагностика готовности к школьному обучению детей с речевой патологией [Текст] /Л.С. Волкова, С.Р. Исмаилова // Дети с проблемами в развитии. - 2004. - № 1.
8. Готовность детей к школе [Текст] / Под ред. В.В Слободчикова. – Томск, 1994.
9. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школьному обучению [Текст] // Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1998.
10. Детская логопсихология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. - М., 2008.
11. Жихарева, Ю. Готовность к школе – что это такое? [Текст] / Ю. Жихарева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2004. - №3. – 34 с.
12. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.

13. Запорожец, И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности [Текст] / И.А. Запорожец. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
14. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003.
15. Калмыкова, Л. А. Психолингвистические аспекты речевой подготовки детей к школе [Текст] / Л.А. Калмыкова. – М.: Сфера, 1999.
16. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А. Каше. – М., 1985.
17. Концепция организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе [Текст]. – М., 2007.
18. Коломинский, Л. Л., Панько, Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Л.Л. Коломинский. - М., 1998. – 190 с.
19. Коломинский, Я. Л., Панько, Е. Л. Психология детей шестилетнего возраста [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.Л. Панько. - Минск, 1999.
20. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. - М., 1993.
21. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М., 1997.
22. Лалаева, Р. И., Бенедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. - СПб., 2001.
23. Лалаева, Р. И., Гермаковская, А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Р.И. Лалаева, А. Гермаковская // Дефектология. - № 4. - 2000. - С. 17 – 21.
24. Лалаева, Р. И. О проблеме формирования готовности к школьному обучению дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Р.И. Лалаева // VII Царскосельские чтения / Под ред. В.Н. Скворцова. - СПб., 2003.
25. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. - М., 1961.

26. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. - Книга 3, 2002. - 171-172с.
27. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - Ярославль, 1999.
28. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Владос, 2001.
29. Новикова, Г. Психолого-педагогическая готовность к школе [Текст] / Г. Новикова // Дошкольное образование. – 2005. - №8. – С.95-100.
30. Основы специальной психологии; Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; / Под ред. Л. В. Кузнецовой, - 2-е изд., стер. - М., 2005.
31. Основы теории речевой деятельности [Текст] / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
32. Паклина, А. В. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе [Текст] / А.В. Паклина / Монография. - Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. – 170 с.
33. Пасторова, А. Ю. Психофизиологические и психологические особенности адаптации старших дошкольников с обычным развитием в группах интеграции [Текст] / А.Ю. Пасторова. – СПб., 2006.
34. Петрова, О. О., Умнова, Т. В. Возрастная психология, конспекты лекций [Текст] / О.О. Петрова, Т.В. Умнова. – Ростов-н-Д., 2004.
35. Психологическая готовность ребенка к школе [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. - СПб., 2004. - С. 305-308.
36. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов. – М., 1996.
37. Смирнов, А. А. Избранные психологические труды [Текст] / А.А. Смирнов. – М., 1987.

38. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 224с.
39. Тихомирова, Л. Ф., Басов, А. В. Роль детского сада в подготовке детей к школе [Текст] / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. - Ярославль, 1996.
40. Трошин, О. В., Жулина, Е. В. Логопсихология [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. - М., 2005.
41. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2001.
42. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. - М., 1991.
43. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. - М.,1959.
44. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А.В. Ястребова. - М.,1997. - С.17-24.

Стимульный материал к тесту Л. Бендер



Описание критерия χ^2

Назначение критерия.

Критерий χ^2 применяется в двух целях;

- 1) для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим – равномерным, нормальным или каким – то иным;
- 2) для сопоставления двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака.

Описание критерия.

Критерий χ^2 отвечает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в двух или более эмпирических распределениях.

Преимущество метода состоит в том, что он позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале, начиная от шкалы наименований.

При сопоставлении эмпирического распределения с теоретическим, мы определяем степень расхождения между эмпирическими и теоретическими частотами.

При сопоставлении двух эмпирических распределений мы определяем степень расхождения между эмпирическими частотами и теоретическими частотами, которые наблюдались бы в случае совпадения двух этих эмпирических распределений. Формулы расчета теоретических частот будут специально даны для каждого варианта сопоставлений.

Чем больше расхождение между двумя сопоставляемыми распределениями, тем больше эмпирическое значение

В нашем случае подходит гипотеза:

H_0 : Полученное эмпирическое распределение признака не отличается от теоретического (например, равномерного) распределения.

H_1 : полученное эмпирическое распределение признака отличается от

теоретического распределения.

Расчет критерия χ^2

1. Занести в таблицу наименования разрядов и соответствующие им эмпирические частоты (первый столбец).

1. Рядом с каждой эмпирической частотой записать теоретическую частоту (второй столбец).

2. подсчитать разности между эмпирической и теоретической частотой по каждому разряду (строке) и записать их в третий столбец.

3. Определить число степеней свободы по формуле:

$$\nu = \kappa - 1$$

где κ - количество разрядов признака.

Если $\nu = 1$, внести поправку на «непрерывность».

4. Возвести в квадрат полученные разности и занести их в четвертый столбец.

5. Разделить полученные квадраты разностей на теоретическую частоту и записать результаты в пятый столбец.

6. Просуммировать значения пятого столбца. Полученную сумму обозначить как $\chi^2_{\text{эмп}}$

7. Определить по таблице критическое значение для данного числа степеней свободы ν .

Если $\chi^2_{\text{эмп}}$ меньше критического значения. Расхождения между распределениями статистически недостоверны.

Если $\chi^2_{\text{эмп}}$ равно критическому значению или превышает его, между распределениями статистически недостоверны.