

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Теоретические основы формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.....	10
1.1. Проблема школьно-значимых функций в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2. Анализ подходов к формированию школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.....	14
Выводы по главе I.....	38
Глава II. Особенности детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.....	40
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.....	40
2.2. Игровая деятельность как средство формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.....	47
Выводы по главе II.....	52
Глава III. Исследование уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.....	53
3.1. Организация и методы исследования.....	53
3.2. Результаты диагностики уровня сформированности школьно-значимых функций по Безруких М.М.....	65
3.3. Модель формирования школьно-значимых функций с позиций онтогенетического и системно-деятельностного подходов.....	69
Выводы по главе III.....	73
Заключение.....	74

Библиографический список.....	76
Приложение 1.....	81
Приложение 2.....	82
Приложение 3.....	96

Введение

В настоящее время контингент детей с задержкой психического развития становится все больше, в связи с этим обостряются проблемы готовности к школе таких детей и их психолого-педагогического сопровождения на пути преодоления школьных трудностей.

В настоящее время наблюдается тенденция к усложнению школьной программы. В связи с этим мы считаем, что важная роль должна отводиться формированию школьно-значимых функций, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения.

Опыт показывает, что многие трудности, связанные с низким уровнем развития школьно-значимых функций, заявляют о себе уже в период дошкольного детства. В связи с этим тактика выжидания или игнорирования имеющихся у детей признаков неблагополучного развития школьно-значимых функций в надежде, что «все образуется», «пройдет само», как только они включатся в учебную работу, совершенно ошибочна и приводит лишь к усугублению первичных неблагополучий в развитии.[36]

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения встречается чаще других описанных типов и нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности, что занимает основное место в данной аномалии развития (Ульянова У.В., Шевченко С.Г.).

По данным таких исследователей как У.В.Ульянова, С.Г.Шевченко, М.С.Певзнер, В.И.Лубовский и других у детей с ЗПР церебрально-органического генеза отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, они слабо заинтересованы в оценке, характерны нарушения

познавательной деятельности, обусловленные недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью, а также недостаточностью отдельных корковых функций.[31]

Данные характеристики обуславливают у детей с ЗПР церебрально-органического генеза низкий уровень развития школьно-значимых функций.

В настоящее время существует множество подходов к определению и развитию школьной готовности, а соответственно и к формированию школьно-значимых функций: нейропсихологический, психофизиологический, психологический, педагогический, онтогенетический, системно-деятельностный и другие.

Одни ученые и специалисты считают достаточным критерием школьной зрелости и сформированности школьно-значимых функций достижение определенной степени развития высших психических функций (А.Р.Лурия, А.В.Семенович, Т.Г.Ахутина, Н.М.Пылаева и др.). Другие выделяют в качестве ведущего фактора умственное развитие (Л.А. Венгер, Р.В. Овчарова, А.В. Запорожец). Третьи считали и считают важнейшим уровень психического, и прежде всего личностного, развития (А.В. Запорожец, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев, Н.И. Вьюнова, Л.И.Божович). Некоторые считают показателем созревание всех структур головного мозга и центральной нервной системы, а вместе с ними и развитие высших психических функций (А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, В. Д. Еремеев, И. М. Сеченов, И.П. Павлова и др.). Есть и те, кто на первый план выдвигает наличие навыков учебной деятельности (У.В.Ульянкова, А.П.Усова, Л.И.Божович, Л.А.Венгер и др.). А так же есть авторы, кто указывает на то, что школьно-значимые функции это не просто набор той или иной стороны человеческого развития, а целостная система, включающая в себя все стороны развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства (Л.С.Выготский, Е.Е.Кравцова и др.).

Большая часть исследователей использует при определении готовности к школьному обучению комплекс диагностических и психофизиологических методик, оценивающих психолингвистическое развитие, зрительное восприятие, зрительно-моторные координации, считая, что именно эти стороны развития ребенка являются «школьно значимыми» и отставание в этих сферах создает наибольшую вероятность возникновения школьных трудностей, то есть несформированности школьно-значимых функций.

Исследования различных лет подтвердили, что успешность процесса обучения зависит от большого числа факторов: общего умственного развития, уровня познавательной активности, умения сохранять и поддерживать необходимый уровень внимания, темпа деятельности, сформированности общеучебных умений, состояния здоровья и других. Структура этого процесса может нарушиться в любом ее звене. Анализ сложной взаимозависимости факторов, выявление первопричин возможных нарушений эффективны лишь при системном подходе к изучению этой проблемы.

Неверная оценка характера и причин затруднений, возникающих у учеников на ранних этапах обучения, несвоевременное выявление детей, не готовых к овладению учебной деятельностью порождают круг еще более сложных проблем, которые, не будучи разрешенными в дошкольном и младшем школьном возрасте, становятся основой для всевозможных отклонений психосоциального развития на последующих этапах онтогенеза (М.М.Безруких, С.П.Ефимова, 1990).[37]

Актуальность нашего исследования определена тем, что мы хотим определить, какой из подходов учитывает все стороны развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства и является наиболее оптимальными для формирования школьно-значимых функций и коррекции их недостатков.

Из определенной нами актуальности исследования вытекают следующие **противоречия**:

Между существующими в науке подходами к формированию и коррекции нарушений школьно-значимых функций методической и технологической неразработанностью их применения к детям с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Между требованиями к формированию школьно-значимых функций в рамках нейропсихологического, психофизиологического, психологического, педагогического, онтогенетического, системно-деятельностным и практическим отсутствием системы диагностики уровня сформированности школьно-значимых функций у детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Из выдвинутых противоречий нами была сформулирована **проблема**: с одной стороны необходимо исследовать и теоретически обосновать феномен школьно-значимых функций и с другой стороны необходимо определить уровень сформированности школьно-значимых функций у детей с ЗПР церебрально-органического генеза и наметить пути помощи в преодолении их недостатков.

В рамках данной проблемы была определена **тема** нашего исследования: «Теоретические и прикладные аспекты формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет».

Целью исследовательской работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка подходов к формированию и коррекции нарушений школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Объект: современные подходы к формированию и коррекции нарушений школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Предмет: отбор эффективных и адекватных подходов к формированию и коррекции нарушений школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что вероятно выделение глубинной (первичной) причины, разделяющей первичные и вторичные дефициты развития, в которой основное внимание уделяется симптомам, которые доминируют, понимая, что при одних и тех же симптомах, например, свидетельствующих о нарушении координации движений, глубинные причины подобных нарушений могут быть различными и, не разобравшись в них, практически невозможно сделать даже ближайший прогноз эффективности и успешности обучения. Важно подчеркнуть, что так называемые парциальные (частичные) дефекты функционального развития могут никак не сказываться в процессе дошкольного онтогенеза и становятся явными лишь при несоответствии требований учебного процесса и возможностей ребенка. Именно в этих случаях у детей с ЗПР возникает комплекс школьных проблем, то есть, как показывает практика, нарушения школьно-значимых функций, неожиданный для учителей и родителей, но вполне закономерный. Поэтому мы полагаем, что наиболее эффективным при решении проблем школьно-значимых трудностей, будет генетический подход.

В соответствии с обозначенной целью исследования и сформулированной гипотезой были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературу научного и методического характера отражающую понятие школьно-значимых функций и описывающую современные подходы к формированию школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

2. Выделить школьно-значимые функции в каждом из подходов, сопоставить их между собой и определить какой их подходов является оптимальным для изучения школьно значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

3. Определить особенности развития и условия формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

4. Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

5. Выявить состояние школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза на основе диагностики углубленного исследования сформированности школьно-значимых функций у детей 5-7 лет по Безруких М.М.

6. Провести обработку полученных результатов и на их основе разработать модель формирования школьно-значимых функций у детей изучаемого контингента с позиций онтогенетического и системно-деятельностного подходов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы Безруких М.М., Венгер Л.А., Вьюновой Н.И., Выготского Л.С., Ахутиной Т.В., Запорожец А.В., Леонтьева А.Н., Кравцовой Е.Е., Семенович А.В., Сеченова И.М., Степановой О.А., Ульенковой У.В. и других.

База исследования: МАДОУ Центр развития ребенка – Детский сад №178 города Перми.

Контингент: дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что на основе того подхода к формированию школьно-значимых функций, который будет определен нами как наиболее оптимальный, планируется подобрать и адаптировать диагностическую программу, направленную на изучение сформированности школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав (теоретические и прикладная), заключения, библиографического списка (включающего 47 источников), и приложений. Текст изложен на 98 странице.

Глава I. Теоретические основы формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

1.1. Проблема школьно-значимых функций в психолого-педагогической литературе

Проблема трудностей учения поднимается во всем мире. Это серьезная проблема, поскольку она и социальная, и педагогическая, и психологическая, и медицинская. С педагогической точки зрения это в первую очередь стойкая неуспеваемость по одному или нескольким предметам, стойкие трудности в овладении школьными знаниями, умениями, навыками.

Психофизиологи Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких под понятием «школьные трудности» подразумевают «весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка в связи с началом систематического обучения и приводят к выраженному функциональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения».

В англоязычной литературе для описания трудностей обучения, являющихся следствием дисфункции центральной нервной системы (ЦНС), используется термин *learning disability*, обозначающий разнородные расстройства, заключающиеся в дефицитности процессов овладения навыками чтения, письма, счета, импрессивной и экспрессивной речи, построения умозаключений.[29]

Школьные трудности сами по себе вызывают нарушения школьно-значимых функций, тех функций, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения. Наиболее важными с этой точки зрения являются следующие функции:

- зрительное восприятие и зрительная память, зрительный анализ и синтез;
- пространственная ориентация, оптико-пространственный анализ и синтез;
- слуховое восприятие и внимание, слухоречевая память, фонематический слух;
- сенсорно-двигательные координации;
- точные и дифференцированные движения пальцев и кистей рук.

Недостатки в развитии названных функций встречаются у детей как изолированно, так и в комплексе, что делает еще более выраженными различия в их стартовых возможностях при включении в систематическое обучение школьного типа.[36]

По данным психофизиологических и нейрофизиологических исследований Института возрастной физиологии РАО, к началу обучения в школе у подавляющего большинства современных детей 6 - 7 лет еще не сформированы школьно-значимые функции (Безруких М.М., Фарбер Д.А. 2010, Безруких М.М. 2009). От 60 до 90% детей имеют возрастную несформированность таких важнейших познавательных функций, как организация деятельности, моторное и речевое развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, интегративные функции (зрительно-моторные, слухо-моторные координации). Все эти функции

являются основой формирования базисных учебных навыков – письма, чтения, счета.[6]

Из-за недостаточного понимания закономерностей развития психических и физиологических процессов у детей в каждом возрастном периоде педагоги, школьные психологи и родители часто не могут вовремя заметить у ребенка проблемы с учением и не знают, как помочь их преодолеть. В школьной практике чаще всего предпринимаются безуспешные попытки исправить неудовлетворительный результат обучения, хотя прежде всего требуется корригировать его причину.

Причины дефицита в развитии школьно-значимых, а соответственно и школьных трудностей, функций могут быть различными. В исследованиях по специальной психологии, нейропсихологии, психофизиологии в качестве причин трудностей учения обычно выделяют две группы факторов: средовые (экзогенные) и биологические (эндогенные).

Обобщение данных нейропсихологии, психофизиологии и педагогики позволяет назвать следующие средовые (экзогенные) факторы, систематическое и интенсивное воздействие которых приводит к трудностям учения.

- Социокультурные факторы:
 - социальное и материальное неблагополучие семьи;
 - выключенность ребенка из процесса подготовки к школе;
 - длительная психическая депривация.

Очень часто современные дети развиваются односторонне – социальный контекст может способствовать более интенсивному развитию одних функций в ущерб другим или быть недостаточным для успешного становления какой-либо функции.

- К биологическим (эндогенным) факторам относят:
 - пре- и перинатальные патологии; инфекции, интоксикации в раннем детском возрасте, хронические заболевания;
 - генетическую предрасположенность и наследственность;
 - ММД, несформированность высших психических функций (ВПФ).

В современной школе все большую остроту приобретают проблемы, связанные с нарастающим ухудшением здоровья учащихся. Более 90 % российских детей имеют различные отклонения в состоянии здоровья. Прямое следствие этого – увеличение числа школьников, испытывающих трудности учения.[29]

Безруких М.М. так же выделяет педагогические факторы (школьные факторы риска – ШФР):

- стрессовая тактика педагогических воздействий;
- большая учебная нагрузка, чрезмерная интенсификация учебного процесса;
- несоответствие педагогических методик и технологий возрастным возможностям детей;
- нерациональная организация учебного процесса;
- неблагоприятная атмосфера в детском коллективе;
- низкий профессиональный уровень учителя и т. п.

Эти факторы оказывают существенное влияние не только на успешность и эффективность процесса обучения, но и на рост, развитие и здоровье ребенка. Сила их отрицательного влияния на организм ребенка определяется тем, что они действуют комплексно, систематически и длительно.[5]

Поэтому школьные факторы в числе других (социальные, экологические) следует рассматривать как приоритетные для детей школьного возраста, так как обучение является длительным процессом, накладывающим свой отпечаток на последующее индивидуальное развитие организма.

На разных этапах онтогенеза и на разных этапах обучения в качестве основных причин трудностей учения выступают разные факторы. В критические периоды (начало обучения, период полового созревания) наиболее значимы физиологические, психофизиологические факторы, состояние здоровья, в остальные периоды на первый план выходят психологические и социальные факторы.

Многие специалисты указывают, что в ряде случаев наблюдается сочетанное влияние эндогенных и экзогенных факторов. Преобладание биологических или средовых факторов обуславливает различные по тяжести и возможностям компенсации проявления механизмов трудностей учения. В настоящее время активно исследуется взаимовлияние этих факторов, особенно на ранних этапах онтогенеза ребенка.[5]

1.2. Анализ подходов к формированию школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет

Нейропсихологический подход

Что же такое нейропсихология? В общем виде можно сказать, что это наука, основным объектом изучения которой является мозговая организация психических процессов. Ее признанный создатель — выдающийся отечественный ученый А.Р. Лурия, имея двойное (неврологическое и психологическое) образование, сумел соединить наиболее важные положения этих дисциплин в одно целое, результатом чего и явилась нейропсихология. Он разработал теорию системной динамической локализации психических процессов, являющуюся теоретической основой нейропсихологии. Благодаря трудам ученых и, в первую очередь, отечественных, таких, как И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия и др., было составлено достаточно четкое представление о значении для психики человека центральной нервной системы (ЦНС), и прежде всего головного мозга. Тем самым основание для появления нейропсихологии переросло в ее необходимость.[11]

Общепсихологическую основу этой теории составляет положение о системном строении высших психических функций и их системной мозговой организации. Понятие «высшие психические функции» — центральное для нейропсихологии — было введено в общую психологию и в

нейропсихологию Л. С. Выготским (Выготский, 1956,1960), а затем подробно разработано А. Р. Лурия (Лурия, 1969,1973) и другими авторами. В нейропсихологии, как и в общей психологии, под высшими психическими функциями понимаются сложные формы сознательной психической деятельности, осуществляемые на основе соответствующих мотивов, регулируемые соответствующими целями и программами и подчиняющиеся всем закономерностям психической деятельности.

Высшие психические функции — сложные системные образования, качественно отличные от других психических явлений. Они представляют собой «психологические системы» (по определению Л. С. Выготского), которые создаются «путем надстройки новых образований над старыми с сохранением старых образований в виде подчиненных слоев внутри нового целого» (Выготский, 1960).

Представления о высших психических функциях как о сложных психологических системах было дополнено А. Р. Лурия представлением о высших психических функциях как о функциональных системах. Под функциональной системой в нейропсихологии понимается психофизиологическая основа высших психических функций.

Характеризуя высшие психические функции как функциональные системы, А. Р. Лурия писал, что особенностью этого рода функциональных систем является их сложный состав, включающий целый набор афферентных (настраивающих) и эфферентных (осуществляющих) компонентов или звеньев (Лурия, 1969, 1973). Таким образом, высшие психические функции, или сложные формы сознательной психической деятельности, системны по своему психологическому строению и имеют сложную психофизиологическую основу в качестве функциональных многокомпонентных систем.

Так же, в отечественной нейропсихологии локализация психических функций рассматривается как системный процесс. Это означает, что психическая функция (как и физиологическая, например, дыхание) соотносится с мозгом как определенная многокомпонентная, многозвенная система, различные звенья которой связаны с работой различных мозговых [41], то есть одна и та же зона мозга может включаться в самые разные ансамбли мозговых областей, т.е. динамично менять свое положение и роль. При осуществлении одной функции она функционирует совместно с одними зонами, а при осуществлении другой — с другими. Данное явление в настоящее время получило название «идеи динамической локализации высших психических функций».[11]

Нейропсихология охватывает не только биологические аспекты развития и нарушений высших психических функций, но и социальные и психологические. Таким образом, в настоящее время такое явление как готовность к школе рассматривается и с позиций нейропсихологического подхода.

Психические функции ребенка не даны ему изначально, они преодолевают длительный путь, начиная с внутриутробного периода. И этот путь отнюдь не прямая линия, он гетерохронен и асинхроничен: в какой-то момент начинается бурное и кажущееся «автономным» развитие определенного психологического фактора (фонематического слуха, избирательности памяти, координатных представлений, кинестезии и т. п.). При этом другой фактор находится в состоянии относительной стабильности, а третий — на этапе «консолидации» с совершенно, казалось бы, далекой от него функциональной системой. И самое удивительное состоит в том, что эти разнонаправленные процессы в определенные периоды синхронизируются, чтобы создать в совокупности целостный ансамбль психической деятельности, способный адекватно отреагировать на те требования, которые предъявляет ребенку окружающий мир, и прежде всего, социальное окружение.

Развитие тех или иных аспектов психики ребенка однозначно зависит от того, достаточно ли зрел и полноценен соответствующий мозговой субстрат. Следовательно, для каждого этапа психического развития ребенка в первую очередь необходима потенциальная готовность комплекса определенных мозговых образований к его обеспечению. Но, с другой стороны, должна быть востребованность извне (от внешнего мира, от социума) к постоянному наращиванию зрелости и силы того или иного психологического фактора. Если таковая отсутствует — наблюдаются искажение и торможение психогенеза в разных вариантах, влекущие за собой вторичные функциональные деформации на уровне мозга.[32]

Пик определения готовности ребенка к школе приходится на один из сензитивных периодов – это переход от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. Именно в этот момент и проявляются трудности.

Трудности учения вызываются парциальным отклонением в формировании высших психических функций, обусловленным обычно комплексом причин как нейробиологического, так и социального характера. При этом надо иметь в виду тот факт, что отрицательные факторы взаимодействуют.

Очень часто современные дети развиваются одностороннее – социальный контекст может способствовать более интенсивному развитию одних функций в ущерб другим или быть недостаточным для успешного становления функции.

Все это вместе с наследственными предрасположенностями ведет к выраженной неравномерности развития высших психических функций, что на фоне высоких требований современной школы не компенсируется и, как следствие, - приводит к трудностям учения.[3]

В течение длительного времени перед педагогической психологией стояли задачи проведения исследований с целью тщательного анализа процессов усвоения языка и речи, сложных форм логических операций и счета, изучения трудностей, возникающих при обучении письму и чтению, счету и

счетным операциям, решении арифметических задач, а также тех трудностей, которые возникают при овладении грамматическими формами языка, при усвоении понятий, при обучении пониманию текстов.

Изучение и глубокий анализ всех этих процессов совершенно необходимы для того, чтобы на научных основах разработать рациональные методы обучения и преодоления трудностей, возникающих при усвоении детьми высших психических функций (ВПФ), навыков и знаний при их обучении в школе.[45]

Нейропсихологические исследования показали, что несформированность тех или иных высших психических функций может быть связана либо с задержкой созревания определенных зон мозга, либо с недоразвитием межанализаторных связей. Поскольку в нейропсихологии функция рассматривается как сложная функциональная система, то нарушение любого звена этой системы и на любом уровне приводит к дефекту функции. Но механизмы этого нарушения будут разные. По мнению Л. С. Цветковой, раннее нейропсихологическое обследование ребенка дает возможность установить уровень сформированности его психических функций и готовности к школьному обучению, поставить точный диагноз на основе научных данных и тем самым предупредить или уменьшить трудности обучения ребенка в школе.

Как известно, проблема неуспеваемости школьников имеет не только психолого-педагогический, но и социальный аспект. Трудности, возникающие у детей в процессе школьного обучения, без специальной коррекции могут перерасти в хроническую неуспеваемость. А, как подчеркивает Л. С. Цветкова, это состояние способствует формированию девиантных форм поведения, социальной дезадаптации детей в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что с позиций нейропсихологического подхода школьно-значимыми функциями являются основные высшие психические функции, такие как:

- восприятие;

- внимание;
- память;
- мышление;
- речь.

А так же, по мнению таких авторов как Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина и других, к ним относятся такие многоуровневые и сложные процессы, как:

- письмо;
- чтение;
- счет и счетные операции.

Из всего вышеописанного следует, что нейропсихологический подход к формированию школьно-значимых функций заключается в первую очередь в развитии и предупреждении возможных отклонений в становлении высших психических функций, которые представляют собой базу для становления школьно-значимых умений и навыков.

Психофизиологический подход

Все живое на земле, включая человека, являются сложными организмами. Как правило, многие люди рассматривают себя в определенных ситуациях либо только с точки зрения физического тела, либо с точки зрения психического состояния. Но эти два явления неразрывны между собой. Физиологическое состояние напрямую влияет на наше психическое состояние, и наоборот. Это послужило началом психофизиологии.

Итак, психофизиология это наука, возникшая на стыке психологии и физиологии, изучающая психику в единстве с ее нейрофизиологическим субстратом - рассматривает соотношение мозга и психики, роль биологических факторов, в том числе свойств нервной системы, в выполнении деятельности психической.[25]

В становление психофизиологии как науки определяющий вклад внесли русские ученые. В середине XIX - начале XX столетия наряду с

аналитической физиологией, традиционным предметом которой было изучение рефлекторной природы тех или иных функций и рассмотрение рефлекса как чуть ли не единственного механизма организации поведенческих актов, активно стала развиваться и синтетическая физиология целостного организма, пытающаяся выявить психологическую основу регуляции поведения как совокупность внутренних и внешних детерминант. Трудami А.Р. Лурия, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, И. М. Сеченова, И.П. Павлова, В. М. Бехтерева, А.А. Ухтомского были заложены основные представления о движущихся факторах поведения.

Психофизиологическая проблема заключается в решении вопроса о соотношении между психическими и нервными процессами в конкретном организме (теле). В такой формулировке она составляет основное содержание предмета психофизиологии.

Предметом психофизиологии, как подчеркивал [А.Р. Лурия](#), служит поведение человека или животного. При этом поведение оказывается независимой переменной, тогда как зависимой переменной являются физиологические процессы. По Лурии, психофизиология — это физиология целостных форм психической деятельности, она возникла в результате необходимости объяснить психические явления с помощью физиологических процессов, и поэтому в ней сопоставляются сложные формы поведенческих характеристик человека с физиологическими процессами разной степени сложности.

Истоки этих представлений можно найти в трудах Л.С. Выготского, который первым сформулировал необходимость исследовать проблему соотношения психологических и физиологических систем, предвосхитив таким образом основную перспективу развития психофизиологии.

Теоретико-экспериментальные основы этого направления составляет теория функциональных систем [П.К. Анохина](#) (1968), базирующаяся на понимании психических и физиологических процессов как сложнейших

функциональных систем, в которых отдельные механизмы объединены общей задачей в целые, совместно действующие комплексы, направленные на достижение полезного, приспособительного результата.

С идеей функциональных систем непосредственно связан и принцип саморегуляции физиологических процессов, сформулированный в отечественной физиологии Н.А. Бернштейном (1963), а также разработавшим концепцию физиологии активности и формирования движений человека в норме и патологии.

Следует также указать на соотношение физиологии высшей нервной деятельности и психофизиологии. [Высшая нервная деятельность](#) (ВНД) — понятие, введенное И.П. Павловым, в течение многих лет отождествлялось с понятием "психическая деятельность". Таким образом, физиология высшей нервной деятельности представляла собой физиологию психической деятельности, или психофизиологию.

Высказанная Декартом идея о рефлекторном принципе организации простейших поведенческих актов нашла свое плодотворное развитие в дальнейших исследованиях, в том числе направленных на преодоление психофизиологического параллелизма. Большую роль в этом сыграл выдающийся физиолог [И.М. Сеченов](#). Он обосновал возможность распространения принципа рефлекса как детерминистического принципа организации поведения на всю работу головного мозга. Сеченов утверждал, что психические акты носят такой же строго закономерный и [детерминированный](#) характер, как и акты, считающиеся чисто нервными.

Он ввел представление об иерархии рефлексов, доказав, что наряду с элементарными имеется множество сложных рефлексов. Это рефлексы с усеченным и задержанным концом, при которых происходит актуализация прошлого опыта.[24]

Психическая деятельность реализуется через высшие психические функции, которые в контексте психофизиологического подхода протекают

при участии физиологических процессов мозга и нервной системы. На этом и основывается психофизиологический подход к школьной готовности.

Известно, что психические процессы не являются содержанием мозга, но являются его функцией. Учение — это сложная познавательная деятельность, которая осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. Своевременность образования и полноценность функциональных систем являются психофизиологической основой высших психических функций, психических форм деятельности и успешности обучения ребенка.

Развитие структур и систем мозга строго подчинено базисным нейробиологическим закономерностям, актуализирующимся в конкретных социальных условиях. Формирование психики ребенка непосредственно связано с темпами роста и созревания его головного мозга. Частичное отклонение или нарушение в этом процессе приводит к осложнениям в психическом развитии.

Различные структуры мозга достигают зрелости на разных стадиях онтогенеза (индивидуального развития человека от зачатия до конца жизни), поэтому для каждого возрастного периода характерны специфические нейрофизиологические условия формирования и развития психических функций. В свою очередь, каждый ребенок имеет индивидуальные особенности развития и обучения.

Большие полушария головного мозга, и прежде всего его кора, представляют собой сложнейшие дифференцированные образования. Дисфункция, или незрелость, у детей различных участков головного мозга приводит к соответствующим расстройствам высших психических функций (ВПФ).[33]

В ряде исследований, в которых готовность к обучению рассматривается с психофизиологической точки зрения, показано, что существует зависимость уровня готовности к школьному обучению и типа межполушарной асимметрии мозга. Раскрыта взаимосвязь характеристик

мышления, памяти, особенностей общения и эмоциональной сферы с межполушарной асимметрией мозга, выявлены особенности вербального и невербального интеллекта у левшей и правшей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман); изучается взаимосвязь типа межполушарной организации мозга с психологической готовностью к обучению.

Так, в исследованиях О. В. Пуляевской была установлена взаимосвязь между сформированностью отдельных познавательных функций, определяющих психологическую готовность детей к школе, и межполушарной асимметрией мозга.[28]

Психофизиологическую готовность к школе в отдельную структурную единицу выделяют такие ученые как Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, В.Г. Каменская и другие.

В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения в высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка в период от 6 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением. Формируется физиологическая готовность ребенка к обучению в школе.

Физиологическое развитие ребенка непосредственно влияет на школьную успеваемость и является основой для формирования психологической и социальной (личностной) готовности к школе. Физиологическая готовность к школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. Оценку физиологической готовности детей к систематическому

школьному обучению проводят медики по определенным критериям. Часто болеющие, физически ослабленные учащиеся даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, испытывают трудности в обучении.[26]

Начало обучения в школе — один из наиболее сложных периодов в жизни ребенка в социальном, психологическом и физиологическом плане. Изменяется вся его жизнь — появляются новые контакты, новые условия жизни, принципиально новый вид деятельности, новые требования и т.д. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, физических резервов.[13]

Школьная программа рассчитана на определенный уровень развития функциональных возможностей организма, и ребенок не может начать усваивать знания до тех пор, пока его организм и, в первую очередь, центральная нервная система не будут готовы к этому процессу.

Процесс психического развития младшего школьника должен опираться на гармоничное соответствие между психофизиологическими возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми социальным окружением.[33]

Психофизиологические механизмы имеют прогностический характер, выявление этих механизмов дает возможность специалисту современного образования спрогнозировать вероятные трудности школьного обучения и принять действенные меры по их профилактике.[28]

Таким образом, школьно-значимыми функциями в контексте психофизиологического подхода являются основные высшие психические функции, такие как:

- восприятие;
- внимание;
- память;

- мышление;
- речь.

А так же созревание всех структур головного мозга и центральной нервной системы.

Психологический подход

Готовность к школе есть результат общего психического развития ребенка на протяжении всей его дошкольной жизни. Так, в настоящее время в рамках психологического подхода распространенной остается точка зрения, что готовность к школе определяется комплексным показателем психической зрелости — развитости отдельных психических функций, главным образом характеризующих развитие ребенка в интеллектуальном и эмоциональном плане.

В зарубежной психологии понятие "готовность к школе" определяется как система характеристик, позволяющих овладеть учебной программой за счёт оптимального полноценного психического развития (А. Анастаси, И. Шванцара).[43]

В России к этой проблеме одним из первых обратился К.Д. Ушинский. Изучая психологические и логические основы обучения, он рассмотрел процессы внимания, памяти, воображения, мышления и установил, что успешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций.[18]

Проблема психологической готовности к школьному обучению является предметом многочисленных исследований различных ученых, таких, как Я.Л.Коломинского и Е.А.Панько, Н.И. Гуткиной А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, М.И. Лисиной и других.

Коломинский Я.Л. и Панько Е.А. определяют психологическую готовность как целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой в

целом и учителем, успешное овладение новой для него деятельностью, и новыми социальными ролями.

Гуткина Н.И. считает, что психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для овладения им школьной программой в условиях обучения в группе сверстников.[12]

А.В. Запорожец указывал, что психологическую готовность к обучению в школе составляют следующие структурные компоненты личностного развития: мотивация, произвольность, способность к самоконтролю и регуляции психической деятельности.

Д.Б. Эльконин считал, что психологическая готовность к школе включает характеристики кризисного развития и комплекс новообразований стабильного и кризисного периодов.[43]

Таким образом, в структуру психологической готовности к школе входят такие компоненты как эмоционально-волевая (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), личностная (В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев), социально-психологическая (Н.И. Вьюнова, Л.И.Божович, Д.Б. Эльконин), интеллектуальная (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Р.В. Овчарова).

Итак, эмоционально волевая готовность связана прежде всего с наличием нового уровня эмоциональной производительности, с появлением внеситуативного поведения, что, в свою очередь обуславливает освобождение ребенка от власти эмоций [27], а также с уменьшением импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.[14]

Уровень волевого развития связан с тем, что ребенок понимает и принимает специфику учебной ситуации, требования учителя, правила поведения.

Личностная готовность к школе связывается современными психологами со сменой ведущего типа деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, именно смена ведущего типа деятельности приводит к переходу

на новый уровень самосознания, к возникновению и укреплению внутренней позиции школьника. Здесь важно положительное отношение школьника к обучению и учебным задачам.

Мотивационно-потребностная готовность предполагает наличие у ребенка определенного уровня развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желанием учиться, произвольностью психических процессов.[27]

Социально-психологическая готовность определяется как потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.[14]

Из этого следует, что в рамках психологического подхода школьно-значимые функции будут определяться через понятие психологической готовности к школе, под которой в настоящее время понимается достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении.[27]

Школьно-значимыми функциями будут являться:

➤ Эмоционально-волевой компонент:

- эмоциональная устойчивость;
- способность к эмоциональным переживаниям;
- анализ эмоций;

- адекватность и способность к их регуляции.

➤ Личностный компонент:

- появление новой социальной позиции;
- произвольность поведения;
- способность к планированию и контролю деятельности.

➤ Социально-психологический компонент:

- речевая активность;
- коммуникативная активность.[43]

➤ Интеллектуальный компонент:

- дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость);
- аналитическое мышление;
- возможность логического запоминания;
- умение воспроизводить образец;
- развитие тонких движений руки;
- сенсомоторная координация.[14]

Педагогический подход

В современной психолого-педагогической литературе понятие готовности к школе определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности. [43] В этом свете, педагогический подход к школьной готовности ориентирован на то, какие должны быть сформированы школьно-значимые функции, чтобы они отвечали всем требованиям, которые на данной возрастной ступени предъявляются к ним.

Учебная деятельность не является в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности. В детском саду среди других видов деятельности именно учебная занимает одно из видных мест и играет чрезвычайно важную и только ей присущую роль в решении ряда образовательных и

воспитательных задач. Через систематическое обучение дошкольное учреждение призвано обеспечивать передачу детям более или менее систематизированных знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, общественных событиях, формировать у них некоторые практические навыки и умения, создавать оптимальные условия для реализации возрастных возможностей становления ребенка как субъекта учебной деятельности, т. е. формировать его способности к данной деятельности.

К старшему дошкольному возрасту, если психическое развитие детей происходило полноценно, ролевая игра в основном уже реализовала свои возможности ведущего вида деятельности в формировании символической функции сознания, развитии воображения, образного мышления, в практическом познании самых общих смыслов человеческих действий и отношений. В это же время она приоткрыла ребенку и общий смысл учебной деятельности. Учебная деятельность становится для него привлекательной именно потому, что он готовится к школе: учится рассказывать, считать, измерять и т. п. Он начинает иначе воспринимать указания, требования и оценку воспитателя.[40]

Усвоение знаний в дошкольном возрасте решительно отличается от усвоения знаний в школе. У дошкольника оно происходит в основном так, что для самого ребенка субъективно это не составляет специальной задачи. У школьника же усвоение знаний становится деятельностью, цель которой лежит для него именно в приобретении знаний. В школьном возрасте происходит окончательная и полная дифференциация игры и учения, в результате чего умение приобретает характер учебного труда, т.е. Деятельности, произвольно организованной в целях достижения общественно-значимого результата.[21]

Обосновывая необходимость учебной деятельности в детском саду, А. П. Усова справедливо писала: «Характерной специфической чертой дошкольного обучения мы считаем формирование у детей учебной

деятельности как нового способа их действия, отличающегося по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания».[42]

В разное время разные исследователи по своему выделяли навыки и предпосылки к учебной деятельности. Так, Л. И. Божович (1968) в качестве такой предпосылки выделяет умение ребенка принимать учебное задание. В этом умении автор видит начало формирования новой структуры познавательной деятельности, зачатки активного управления ею.

Другие авторы полагают, что целесообразнее начинать подготовку к школьной учебной деятельности с формирования у детей умений контролировать и оценивать способы выполнения своих действий (О. Анищенко, 1979).

О некоторых особенностях осознания дошкольниками способов деятельности пишут Г. И. Минская (1954), Н. Н. Поддьяков (1977) и другие. Л. А. Венгер и Л. И. Цеханская (1978), исходя из того, что у детей к концу дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх формируется способность действовать по правилу, роль определяющей предпосылки к школьной учебной деятельности отводят именно этой способности.[40]

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и некоторые другие. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля.[28]

Т. И. Бабаева навыками учебной деятельности выделяет разнообразные интеллектуальные умения, способы познавательной деятельности. Они в единстве с формирующимися у дошкольников познавательными интересами

и мотивами обеспечивают познавательную направленность ребенка на освоение им новых знаний и стремление к школьному обучению.

По мнению А. Анастаси, учебная деятельность связана с овладением умениями, знаниями, способностями и мотивами, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программы.[15]

Исследованиями психологов и педагогов доказано, что способность планировать учебные действия и произвольно их выполнять формируется в младшем школьном возрасте в процессе осуществления учебной деятельности.

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность становится ведущей, а это способствует перестройке всех психических процессов и в центр сознания ребенка выдвигается мышление. Эта перестройка ведет к развитию произвольности психических процессов и формированию у детей способности к планированию, к контролю и самоконтролю.

Одним из значимых моментов формирования полноценной учебной деятельности как показывают специальные психологические исследования (Л. Выгодского, Л. Венгер, Е. и Г. Кравцовы, Е. Смирнова и др.) является произвольность (произвольность поведения, внимания, общения).[20]

Таким образом, в рамках педагогического подхода навыки учебной деятельности будут являться школьно-значимыми функциями, а именно:

- принятие учебного задания;
- осуществление контроля, самоконтроля и оценки результатов деятельности;
- продумывание и нахождение не только способов действия, но и вариативности их выполнения;
- планирование и анализ своей деятельности;
- произвольное поведение;
- умение действовать по правилу;
- самостоятельность.[14]

А так же многоуровневые и сложные процессы, как:

- письмо;
- чтение;
- счет и счетные операции.

У детей старшего дошкольного возраста навыки учебной деятельности формируются и проявляются даже при отсутствии специально организованной воспитательно-образовательной работы. Но стихийно складывающиеся предпосылки учебной деятельности не достигают должного уровня развития и носят локальный неустойчивый характер.[38]

Онтогенетический подход

На необходимость онтогенетического подхода при изучении различных аномалий в детском возрасте неоднократно указывали отечественные и зарубежные клиницисты и педагоги еще в середине XIX века.

Онтогенез (от греч. *ontos* — сущее, *genesis* — рождение, происхождение) — процесс индивидуального развития организма от момента зарождения до конца жизни. Онтогенез представляет собой развитие наследственной основы организма в конкретных условиях внешней среды.

В психологии под онтогенезом понимается формирование основных структур психики индивида в течение детства и отрочества.[23]

Генетический принцип в психологии развития ввел Л.С. Выготский. Выделяя два исторических этапа развития человечества, *биологическое* (эволюционное) и *культурное* (историческое) развитие, Выготский считает, что важно различить и своеобразно противопоставить их как два типа развития и в онтогенезе. В условиях онтогенетического развития обе эти линии — биологическая и культурная — находятся в сложном взаимодействии, слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс.[46]

Л. С. Выготский писал, что в ходе онтогенеза все своеобразие перехода от одной системы активности (животной) к другой (человеческой),

совершаемого ребенком, заключается в том, что одна система не просто сменяет другую, но обе системы развиваются одновременно и совместно.

Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Так, в соответствии с идеями Л. С. Выготского, развитие психики в онтогенезе можно представить как процесс присвоения ребенком общественно-исторических способов внешней и внутренней деятельности. [16]

С позиции онтогенетического подхода особое значение имеют кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение его "ситуации социального развития".(Л.С.Выготский, 1983), вызывающее необходимость реконструкций сложившегося типа адаптивного поведения. В контексте данной проблемы наибольший риск представляет момент поступления ребенка в школу - в период усвоения новых требований, предъявляемых новой социальной ситуацией.[10] Этот период в психологии развития называется сензитивный период. Возрастная сензитивность — это присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Каждая психическая функция в сензитивный для себя период образует центр этой системы, и все остальные психические процессы развиваются в каждый период под влиянием этой формирующей в сознании функции. Преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики. Таким образом, в сензитивные периоды ребенок бывает особенно чувствителен к обучению и развитию определенных функций.[16]

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития — обучение. Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Оно создает зону ближайшего развития. Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка, определяемым самостоятельными достижениями ребенка, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых.

В процессе усвоения социального опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности.

Признав, важное значение для психического развития ребенка, его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л. С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., не могут возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи предполагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн). Все эти рассуждения производились обычно чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистической диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие.[16]

Диагностика развития (а не диагностика достижений) стирает и без того прозрачные границы между возрастной психологией и физиологией, так как охватывает и психологические, и физиологические, и социальные явления в жизни ребенка, заставляет рассматривать развитие ребенка как «единый, но не однородный, целостный, но не гомогенный процесс» (Л.С. Выготский, 1983. – Т.5. – С.273). Такая диагностика позволяет определять не школьно-значимые функции ребенка к обучению в школе, а готовность школы создать условия обучения, соответствующие индивидуальным особенностям развития ребенка.[5]

Из всего вышеописанного можно сделать вывод, что в психолого-педагогической (Л.С.Выготский, Е.Е. Кравцова, М.И.Лисина) и медицинской (В.Г.Властовский, А.Е.Лийчко) литературе онтогенетическое развитие человека на этапах дошкольного возраста рассматривается с позиций физического и психического созревания. При этом онтогенез физического и психического становления индивида представляется исследователями как сложная динамика органических, физиологических, психологических новообразований, объективно выстраивающихся на бесконечной прямой всего дошкольного развития.[44]

Системно-деятельностный подход

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, А.Г.Асмолова раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Этим старались снять оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (таких, как Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов и др.), и деятельностным, который всегда был

системным (его разрабатывали Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие др.). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.[1]

Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта.[2]

Системно-деятельностный подход наиболее полно на сегодняшний день описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося образования. Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (к которым относятся игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки.

При этом такие популярные в последние годы в образовании подходы, как компетентностный, личностный, педагогический и др., не только не противоречат системно-деятельностному подходу к проектированию, организации и оценке результатов образования, но отчасти и сочетаются с ним, «поглощаются» им.

Таким образом, системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов.[39]

Анализ всех вышеописанных подходов позволяет нам говорить о том, что наиболее оптимальными подходами к изучению, формированию и коррекции недостатков школьно-значимых функций является онтогенетический и системно-деятельностный подходы, основанные на том, что школьно-значимые функции это не просто набор той или иной стороны человеческого развития, а целостная система, включающая в себя развитие и органических, и физиологических, и психологических сторон развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Следовательно, школьно-значимыми функциями с позиций онтогенетического и ситемно-деятельностного подходов будут являться все уже ранее представленные школьно-значимые функции из вышеописанных подходов.

Сравнительный анализ выделенных в нейропсихологическом, психофизиологическом, педагогическом, психологическом, онтогенетическом и системно-деятельностном подходах, школьно-значимых функций представлен в Приложении 1.

Выводы по Главе I

Анализ литературы научного и методического характера по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких под понятием «школьные трудности» подразумевают «весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка в связи с началом систематического обучения и приводят к выраженному функциональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения».
2. Школьно-значимых функций - это тех функции, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения. (Степанова О.А. 2003)
3. В рамках каждого из подходов, рассмотренных нами, в нейрофизиологическом, психофизиологическом, педагогическом, психологическом, онтогенетическом и системно-деятельностном выделяются свои, существенно важные в рамках подхода, школьно-значимые функции.
4. Анализ всех вышеописанных подходов позволяет нам говорить о том, что наиболее оптимальными подходами к изучению, формированию и коррекции недостатков школьно-значимых

функций является онтогенетический и системно-деятельностный подходы, основанные на том, что школьно-значимые функции это не просто набор той или иной стороны человеческого развития, а целостная система, включающая в себя развитие и органических, и физиологических, и психологических сторон развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Следовательно, школьно-значимыми функциями с позиций онтогенетического и ситемно-деятельностного подходов будут являться все уже ранее представленные школьно-значимые функции из вышеописанных подходов.

Глава II. Особенности детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет

2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза

Задержка психического развития – понятие, сложившееся в отечественной психологии в 60-х гг. XX в. на основе и в результате начавшегося на десятилетие раньше изучения детей, как испытывающих стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, так и таких, которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальной (вспомогательной) школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности.[22]

Задержка психического развития (ЗПР) – это вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития ("задержка темпа психического развития"), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

Причины возникновения ЗПР могут быть различными: органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, в связи с патологией беременности и родов; хронические соматические заболевания; конституциональные (наследственные) факторы; неблагоприятные условия воспитания (ранняя депривация, плохой уход, безнадзорность и др.).[7]

Классификации различных видов ЗПР разрабатывались Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, В. В. Ковалевым, К. С. Лебединской, Г. Е. Сухаревой.

Наиболее известной является классификация ЗПР, предложенная К. С. Лебединской. Эта классификация отражает этиологию и механизмы нарушения психического развития и включает 4 основных варианта ЗПР:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;
- 2) ЗПР соматогенного происхождения;
- 3) ЗПР психогенного происхождения;
- 4) ЗПР церебрально-органического генеза, вариант, который и является контингентом нашего исследования.[29]

О детях с ЗПР в отечественной психологии накоплены исключительно ценные научные сведения. Психолого-педагогические наблюдения за пяти-шести-летними детьми с задержкой психического развития и их клиническое изучение (В.А. Авотиньш, У.В. Ульяновская, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, Г.И. Жаренкова, Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович и др.) выявили ряд особенностей психического развития таких детей.[47]

Замедление темпа развития описывается у этих детей не только в статусе, но и в анамнезе: запаздывание в становлении статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, смены возрастных форм игровой деятельности; задержка роста и развития скелета (Н.Л. Белопольская, 1976; Т.И. Покровская и Р.М. Нарцина 1978).[35]

ЗПР церебрально-органического генеза возникает в результате перенесенного органического заболевания центральной нервной системы

(ЦНС), обусловленного пре- и перинатальной патологией, инфекциями, интоксикациями в первые годы жизни.

Церебрально-органическая недостаточность накладывает отпечаток на структуру ЗПР; последняя включает в этом случае и эмоционально-волевую незрелость, и нарушение познавательной деятельности, для которой характерна сочетаемость симптомов незрелости и поврежденности ЦНС.[29]

Установлено, что при данном варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени повреждения ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей с ЗПР церебрально-органического генеза:

1. Дети с преобладанием черт незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, то есть в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и недоразвитие познавательной деятельности (выявляется негрубая неврологическая симптоматика). При этом отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей;

2. Дети со стойкими энцефалопатическими расстройствами, парциальными нарушениями корковых функций. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза наиболее часто встречается в детском возрасте и отличается большей выраженностью нарушений высших корковых функций в сравнении с другими формами ЗПР.[23]

Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития. В той или иной мере

они присутствуют у детей, относящихся к разным клиническим формам задержки психического развития, в том числе и церебрально-органического генеза.[22]

Церебральная астения, которая присутствует при ЗПР церебрально-органического генеза, проявляется в повышенной утомляемости, в недоразвитии свойств внимания и памяти. В сравнении с другими формами ЗПР здесь наблюдается выраженное недоразвитие устойчивости, точности и распределения (Хасан, 1997).[23] Л.И. Переслени, З. Тржесоглава, Г.И. Жаренкова отмечают, что для таких детей характерен чрезвычайно ограниченный объем внимания, «генерализированное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках, «прилипание» (персеверация), выражающееся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.[9]

Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного).[9] Ряд авторов отмечают выраженные нарушения темпа восприятия у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Это прослеживается в замедленности процессов приема и переработки сенсорной информации (Шошин, Переслени, 1981 и др.). Кроме того, у подавляющего большинства детей с задержкой церебральноорганического генеза заметны трудности синтеза воспринимаемых объектов, что обусловлено нарушениями интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации (Мамайчук, Мендоса, 1989; Campbell, 1977 и др.).[23]

Ряд авторов отмечают у детей с задержкой психического развития трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме фигур, недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет детям в целом недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Особые трудности обнаруживаются в восприятии расположения отдельных элементов в сложных изображениях.

Также отставание прослеживается в формировании интеграции зрительно-слуховой, которая имеет важнейшее значение при обучении грамоте.

Слуховое восприятие дошкольников с задержкой психического развития характеризуется теми же особенностями, что и зрительное. Имеются некоторые затруднения в дифференциации речевых звуков (что говорит о недостатках фонематического слуха). Дети испытывают трудности при выделении звуков в слове.

Значительно больше, чем в дистантных видах восприятия, проявляется отставание в развитии осязательного восприятия. Дети затрудняются в осязательном узнавании даже многих хорошо знакомых им предметов. Наблюдаемые трудности связаны не только с недостаточностью межсенсорных связей, но и с недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности в отдельности.[22]

Качественный анализ показал разнообразные нарушения памяти у детей с ЗПР церебрально-органического генеза: повышенная заторможенность следов памяти и внутренней интерференции, уменьшение объема памяти и скорости запоминания.[23] Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.[9]

У дошкольников рассматриваемой группы наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического). По уровню сформированности всех трех видов мышления они отстают от нормально развивающихся сверстников.[22]

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании образов и представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами.

Замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам.

Затрудняются при сравнении предметов, производя сравнение по случайным признакам, при этом затрудняются даже в выделении признаков различия.[9]

Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны и по показателям продуктивности приближаются к детям - олигофренам. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими.[8]

Интеллектуальная недостаточность в данной группе связана главным образом с нарушениями интеллектуальной деятельности и предпосылок интеллекта, обусловленного остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие мозговых инфекций и травм.[23]

Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с ЗПР другого происхождения. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхностности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив - игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо».[8]

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники.

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения (Васильева Е. Н., 1994; Ефремова Г. Н., 1997).[9]

Также при ЗПР у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями.

Нарушение речи при ЗПР носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом.

Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость.[43]

Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности детей с задержкой психического развития. У них

снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику.

Также следует отметить некоторые особенности формирования двигательной сферы детей с задержкой психического развития. У них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, однако, при более пристальном рассмотрении обнаруживается отставание в физическом развитии, несформированность техники в основных видах движений, недостаточность таких двигательных качеств как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила, координация. Особенно заметно несовершенство мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации, что тормозит формирование у детей графомоторных навыков.[9]

2.2. Игровая деятельность как средство формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет

Изменения в сфере дошкольного и школьного образования в настоящий момент, а также особенности психологического и психофизиологического развития детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза позволили сделать вывод о том, что им необходимы определенные условия и оптимальные средства формирования школьно-значимых функций.

От того, как будут сформированы школьно-значимые функции, насколько ребенку будет психологически комфортно, зависит весь процесс дальнейшего обучения. Важно к проблеме формирования школьно-значимых функций подходить комплексно, то есть стараться корректировать все сферы жизнедеятельности ребенка.

Возрастание объемов информации, интенсификация обучения, увеличение нагрузки наряду с ухудшающимся здоровьем и ростом школьных

проблем заставляют школу и родителей искать варианты такой работы по формированию школьно-значимых функций, которая смогла бы обеспечить ребенку нормальную адаптацию в школе.

Исследования, проведенные в Институте возрастной физиологии РАО, показывают, что работа по подготовке ребенка к школе должна строиться с учетом психофизиологических закономерностей развития детей 6–7 лет. В противном случае мы можем не стимулировать развитие, а затормозить его. Важно помнить тезис Л.С. Выготского о том, что «только то, обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка, возможно, только тому, чему он уже способен обучаться».[30]

Умение учиться – важнейшее условие повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. Этот вопрос значим для детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Вопрос о формировании предпосылок данных умений, которые составляют ядро школьно-значимых функций, возникает в дошкольном возрасте, который является наиболее сензитивным, благоприятным для освоения окружающего мира, развития систем организма, качеств личности[34], и в котором игра занимает ведущее место.

В качестве одного из оптимальных средств «встраивания» программ развития школьно-значимых функций и коррекции их недостатков в образовательный процесс ДООУ или школы выступает игровая деятельность. И в детском саду, и в школе она занимает сильные позиции сначала ведущей, а затем — ведомой деятельности, не меняя при этом те черты, которые принципиально отличают ее от других видов детской деятельности, — добровольность вхождения участников, инициативность, протекание в определенных пространственных и временных рамках, непредсказуемость развития и результата, творчество, иллюзорность. Желание учиться и

желание играть мирно сосуществуют у детей на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Дети младшего школьного возраста в играх, так же как и дошкольники, реализуют не только разнообразные впечатления и знания, но и свои основные духовные потребности. Игра особенно уместна и даже необходима в обучении первоклассников-шестилеток, когда становление учебной деятельности происходит при пока недостаточном развитии произвольного внимания, восприятия, памяти. Усвоение учебного материала, который год от года все более усложняется, требует многочисленных, сходных по характеру упражнений и повторений, но ребенку длительные волевые усилия пока еще не всегда доступны. В этой ситуации игра решает педагогические задачи значительно быстрее и прочнее, чем какое-либо другое средство.

Сегодня в научно-педагогической и методической литературе можно найти много разнообразных и достаточно развернутых рекомендаций по использованию игр в учебно-воспитательной практике. Однако до недавнего времени основной акцент при рассмотрении вопросов о целесообразности и правомерности привнесения игры в педагогический процесс делался только на ее вкладе в обучение и воспитание детей.

Вместе с тем происходящие в последние десятилетия процессы становления системы социально-психолого-педагогической поддержки детства, активное включение развивающих и коррекционно-развивающих технологий в деятельность образовательных учреждений позволяют предметно обсуждать и изучать еще один аспект — место игры в решении вопросов выявления, предупреждения и преодоления предпосылок и признаков формирования неблагоприятных вариантов детского развития, профилактики школьных трудностей и — по возможности устранения их проявлений и причин.

Поэтому не только адаптирующие, диагностические, дидактические, воспитательные, но и развивающие, коррекционно-развивающие функции игры должны быть осознаны и освоены взрослыми (педагогами ДОУ и

начальной школы, системы дополнительного образования, родителями) в целях наиболее эффективного использования ее позитивного влияния на процессы детского развития, в том числе на развитие школьно-значимых функций и коррекцию их недостатков.

Основной целью развивающей (коррекционно-развивающей) программы ребенка или группы детей должно являться развитие (упражнение, доформирование, «доведение») до уровня возрастных норм состояния школьно-значимых функций посредством использования специальных игровых заданий двух видов:

- развивающие (коррекционно-развивающие) игровые задания, построенные на учебном материале;
- развивающие (коррекционно-развивающие) игровые задания, построенные на неучебном материале.

Задания первого вида предполагают усиление развивающего эффекта предлагаемого для усвоения учебного материала путем его определенной методической инструментации. Такие задания предлагаются обычно при фронтальной работе с группой (классом) в тех случаях, когда из данных диагностики следует, что большинству детей требуется специальная помощь по развитию той или иной школьно-значимой функции (функций) или коррекции ее (их) недостатков. Наиболее часто в этом ключе реализуются программы развития зрительного восприятия, пространственной ориентации и коррекции их недостатков и/или программы развития и совершенствования тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук.

Второй вид заданий также включается в ткань занятий (уроков) и, кроме того, используется при организации детской деятельности во вторую половину дня (самостоятельная игровая деятельность детей в группе ДОУ, учебная работа младших школьников в группе продленного дня, индивидуальные развивающие, коррекционно-развивающие занятия с педагогом, психологом или логопедом, развивающие занятия с родителями в условиях семьи и др.).

Эти задания также зарекомендовали себя как действенное средство «подтягивания» развития детей, так как, опираясь на интерес и привычные для них виды деятельности (игровую, предметно-практическую, художественную), одновременно ставят их каждый раз перед все более сложными условиями и целями деятельности. Например, специальные и сходные по дидактическим целям (совершенствование пространственной ориентации), но разные по материалу, действиям и правилам игры или игровые задания могут быть одинаково успешно использованы на любых занятиях в ДООУ или на уроках математики, русского языка, физической культуры, изобразительного искусства, ручного труда. Построенные на неучебном материале с соблюдением логики последовательного усложнения их содержания, они каждый раз будут для детей являться субъективно-новыми, а, следовательно, и каждый раз по-новому привлекательными, интересными.

Частота обращения к тому или иному виду заданий диктуется типичными для группы (класса) трудностями и индивидуальными потребностями детей. Эффективность их применения будет особенно высокой, если педагог при составлении программы в рамках конкретного направления будет, с одной стороны, опираться на онтогенетические закономерности формирования соответствующих функций, а с другой — учитывать актуальный уровень развития и потенциальные возможности всех и каждого из детей группы (класса). Оптимально, если реализация программы профилактики недостатков школьно-значимых функций у детей средствами игр, игровых упражнений и заданий будет начата педагогами ДООУ, учреждений дополнительного образования и продолжена педагогами начальной школы и родителями, что позволит считать ее действительно более развивающей, профилактической, нежели коррекционной.[36]

Таким образом, оптимальным условием и средством формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет, будет являться игра, а точнее

игровые задания, включенные в обычный ход процесса обучения и воспитания, так как игровая деятельность в онтогенезе человека, а соответственно в рамках онтогенетического подхода в период дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности.

Выводы по Главе II

Анализ литературы научного и методического характера по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. По данным таких ученых как У.В. Ульенкова, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко, Г.И. Жаренкова, Н.Ю. Борякова, Л.Н. Блинова и других у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет наблюдается недоразвитие психических процессов и функций (внимание, восприятие, память, мышление, речь), что приводит к нарушению интеллектуальной продуктивности; незрелость эмоционально-волевой сферы; своеобразие формирования поведения и личностных особенностей; отставание в формировании двигательной сферы и другие.
2. Одним из оптимальных условий и средств формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет, будет являться игра, а точнее игровые задания, включенные в обычный ход процесса обучения и воспитания, так как игровая деятельность в онтогенезе человека, а соответственно в рамках онтогенетического подхода в период дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности. В связи с этим отбор диагностических заданий необходимо осуществлять в рамках онтогенетического подхода, учитывая особенности изучаемого нами контингента.

Глава III. Исследование уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

3.1 Организация и методы исследования

Научно-исследовательская работа проводилась на базе МАДОУ Центр развития ребенка – Детский сад №178 города Перми.

Первый этап – поисково-теоретический (2015-2016). Выявлена проблема, выбрана и обоснована тема исследования, проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме, определены методы экспериментального исследования.

Второй этап – поисково-констатирующий (2016). На основе теоретико-методологического анализа проблемы составлен план работы, подобраны диагностический методики и проведено диагностическое исследование.

Цель исследования: изучение уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Задачи исследования:

1.Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

2. Выявить состояние школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза на основе диагностики углубленного исследования сформированности школьно-значимых функций у детей 5-7 лет по Безруких М.М., адаптированную к исследуемому контингенту, и серии наблюдений.

На данном этапе исследования приняло участие 10 детей с диагнозом задержка психического развития церебрально-органического генеза, а так же сопутствующими диагнозами общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.

Выявленный уровень развития школьно-значимых функций у детей исследуемого контингента позволили определить направление действий по оптимизации отстающих функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Третий этап – итогово-обобщающий (2017). Проведена статическая обработка полученных результатов и на их основе разработана модель преодоления школьно-значимых трудностей у детей изучаемого контингента.

Решение задач, поставленных в исследовании, осуществлялось следующими методами:

1. Методы теоретического анализа:

Анализ литературных источников – изучена научная и методическая литература, в которой рассматривается проблема школьно значимых функций, психофизическое развитие у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

Проведенный анализ источников позволил определить историю выбранной проблемы исследования, степень ее разработанности, основные тенденции в развитии теории и методики изучения школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет и выявить направления коррекционно-педагогической работы.

Изучение психолого-педагогической и медицинской документации – изучены психолого-педагогические характеристики и медицинские карты детей, посещающих ДООУ, с целью анализа уровня развития, сопутствующих заболеваний, поставленного диагноза.

2. Эмпирические методы:

Наблюдение - один из самых распространённых и наиболее доступных методов исследования педагогической практики.

Педагогическое наблюдение – это непосредственное восприятие, познание педагогического процесса в естественных условиях.[19]

Наблюдение проводилось во время занятий и свободной деятельности детей, что позволило определить особенности поведения и взаимоотношения со сверстниками детей исследуемого контингента.

Анкетирование и беседы направлены на дополнение анамнестических данных, выявление переживаний и запросов родителей.

Проводится предварительная беседа с родителями и заполнение анкеты № 1 «Расскажите о своем ребенке». Данные анкеты № 1 необходимы учителю для организации эффективного взаимодействия с родителями в процессе диагностики. Анкета № 2 «Развитие ребенка перед школой» дается родителям для заполнения после предварительной беседы и объяснения методики ответов на вопросы.

Оценка уровня социального развития

Социальное развитие во многом определяет успешность и длительность социально-психологической адаптации ребенка в школе. Несформированность навыков социального общения может затруднить адаптацию, но не станет препятствием, если учитель учтет эту особенность.

Оценка уровня сформированности социального развития проводится на основании анкетирования (Анкета заполняется родителями). Определение уровня социального развития в ходе краткого обследования педагогом затруднено, так как необходимо провести наблюдение и анализ степени

общения и развития социальных умений в общении со сверстниками и взрослыми.

Степень общения и развития социальных умений можно определить, используя любую игру по правилам, в которой принимают участие несколько сверстников или взрослых.

Оценка уровня личностного развития

Личностное развитие – это результат взаимодействия ребенка и окружающих. Эффективное взаимодействие с окружающими сверстниками (одноклассниками) и взрослыми (учителем) – залог успешной адаптации в новых условиях деятельности.

Оценку личностного развития ребенка, так же как и оценку его социального развития, невозможно провести в ходе краткосрочной беседы. Наблюдение родителей, их ответы на вопросы (можно использовать и ответы на эти же вопросы воспитателя, работавшего с ребенком) будут более объективными. Поэтому оценку уровня сформированности личностного развития также проводят на основании анкетирования (анкета № 2 заполняется родителями).

Оценка уровня эмоционального развития

Важность диагностики эмоциональной сферы дошкольников определяется особой и дифференцированной ролью эмоций в формировании познавательных процессов, организацией поведения и социальной адаптацией на этом этапе развития. Диагностика эмоционального профиля ребенка и выявление отклонений в эмоциональной сфере необходимы перед поступлением ребенка в школу для своевременной коррекции и предотвращения возможных стрессов и срывов в поведении и здоровье.

При обследовании эмоционального статуса ребенка используется два этапа анализа:

Первый этап оценки эмоционального статуса – ответы родителей на вопросы анкеты № 2, блок «Эмоциональное развитие».

Второй этап – углубленное (деятельностное) обследование, для которого используются следующие задания:

Задание 1. «Лица». Педагог показывает ребенку рисунок, на котором изображены разные эмоциональные выражения (радость, грусть, испуг, злость, удивление). Если ребенок затрудняется ответить, педагог оказывает помощь в виде наводящих вопросов. Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки. Как ты думаешь, какое настроение у человека с таким выражением лица».

Задание 2. «Закончи предложение» Педагог читает начало предложения. Ребенку надо адекватно закончить предложение. Инструкция: «Закончи предложение».

Задание 3. «Эмоциональные ситуации» Педагог показывает ребенку картинки, на которых изображен мальчик в различных ситуациях. Ребенку предлагается назвать какое лицо будет у мальчика. Если ребенок затрудняется назвать эмоцию, можно использовать схематичные выражения. Инструкция: Посмотри на картинки и скажи, какое лицо надо нарисовать каждому мальчику».

Задание 4. «Мимика». Просим ребенка изобразить мимически разные эмоции. Инструкции даются последовательно, только после показа каждой эмоции. Инструкции: «Покажи, какое у тебя лицо, когда ты радуешься..., когда удивляешься..., когда злишься..., когда грустишь..., когда пугаешься.

Задание 5. «Бабушка и котенок» Педагог дает ребенку сюжетные картинки. Инструкции даются ребенку последовательно, только после выполнения каждого этапа задания. Инструкция 1: Разложи картинки так, чтобы получилась история. Инструкция 2: Расскажи историю. Инструкция 3: Как ты думаешь, какой конец у этой истории? Придумай и расскажи. Инструкция 4: Посмотри, котенок испортил бабушкину работу. Тебе жалко бабушку?

Оценка уровня творческого развития

Творческое мышление – играет важнейшую роль в познавательной деятельности ребенка, определяет успешность его обучения в школе. От его уровня зависит степень развития познавательной мотивации, организация целенаправленного действия на основе определенного соответствия мотива и цели его реализации (способ достижения цели) стратегии решения вербально-логических, зрительно-гностических и зрительно-пространственных задач.

При обследовании творческого развития ребенка используются два этапа анализа:

1. Анкетирование родителей (анкета № 2, блок «Творческое развитие»)
2. Углубленное (деятельностное) обследование:

Задание 1. Педагог дает ребенку палочки (кубики). Инструкция: «Придумай и построй что-нибудь из палочек (кубиков)».

Задание 2. Педагог дает ребенку шнуры*. Инструкция: «Перед тобой шнурки, выложи из них что-нибудь»

Задание 3. Педагог дает ребенку лист-задание (рисунок) «Квадраты» и ручку. Инструкция: «Перед тобой 5 квадратов, дорисуй каждый квадрат так, чтобы получилась какая-нибудь картинка».

Задание 4. Педагог читает ребенку слова (карточка «Рифма») Инструкция: «Я буду читать тебе слова, а ты придумай к ним рифму, например, «елка-иголка», «картина-корзина».

Задание 5. Педагог дает ребенку три карточки «Бабушка и котенок», просит разложить по порядку и придумать окончание истории. В этом блоке оценивается только умение ребенка придумать окончание рассказа (т.к. *это задание уже проведено в блоке «Эмоциональное развитие»*). Инструкция: «Придумай окончание истории про бабушку и котенка».

Оценка уровня когнитивного развития

Когнитивное развитие ребенка – это комплексная характеристика развития познавательной сферы ребенка.

Проведение обследования когнитивного развития в ходе диагностики готовности ребенка к школе осуществляется также в два этапа:

- анкетирование родителей;
- углубленное (деятельностное) обследование.

Обследование творческого развития ребенка осуществляется по следующим направлениям:

- Речевое развитие. Для оценки речевого развития используются:

Задание 1. «Бабушка и котенок». Это задание проводилось в блоке эмоционального развития. В данном блоке оцениваем умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок. Инструкция ребенку:

1. Разложи картинки так, чтобы получилась история.
2. Расскажи историю.

Задание 2. Педагог просит ребенка определить место звука в слове, определить количество звуков в слове. Все слова педагог произносит медленно и четко. Инструкция ребенку: «Какой звук первый в слове «АИСТ»? «Какой звук последний в слове «ЗОНТ»? «Какой звук в середине в слове «СОК»? «Сколько звуков в слове «МАК»? «СТУЛЬ»?

Задание 3. Педагог читает ребенку слова и просит составить из них предложения. Добавлять, убирать или заменять слова нельзя. Ребенку предлагается составить три предложения. Инструкция ребенку: «Я назову тебе слова, составь из них предложение».

Задание 4. Педагог кладет перед ребенком карточку, на которой изображены мяч, ящик и стол. Инструкция ребенку: «Скажи, где лежит мяч?»

Задание 5. Правильность и четкость звукопроизношения оценивается в ходе всего обследования.

- Развитие мелкой моторики и графических навыков. Для оценки развития моторики и графических умений используются:

Задание 1. «Сложи фигуру из шнурков». Перед ребенком можно положить несколько шнурков (1-3 шт.). (Это задание проводилось при обследовании уровня творческого развития)

Задание 2. «Пальчиковая гимнастика». Педагог показывает разные комбинации пальцев и просит ребенка повторить. Сначала просят повторить все позы одной рукой (ведущей), затем другой (неведущей), а потом двумя руками. Инструкция ребенку: «Я буду показывать тебе разные фигуры из пальцев, а ты повторяй за мной».

Задание 3. «Начерти прямые линии».

Задание 4. «Срисуй фигуру». Ребенку предлагается лист-задание. Инструкция: «Нарисуй такие же фигуры»

Задание 5. Ребенку предлагается лист-задание «Кораблик и дорожка». Инструкция: «Заштрихуй кораблик, как показано на рисунке. Проведи линию, по которой едет машина, не переворачивая лист и не отрывая карандаша от бумаги».

- Развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций. Для оценки развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций используют:

Задание 1. Ребенку предлагается рассмотреть карточку «Одинаковые фигуры». Инструкция: «Найди такой же ключ и кораблик, как на первом рисунке».

Задание 2. Ребенку предлагается карточка «Наложенные изображения». Инструкция: «Найди и покажи все квадраты на картинке».

Задание 3. Ребенку предлагается лист-задание «Незаконченные рисунки». Инструкция: «Дорисуй домики так, как нарисовано на первой картинке».

Задание 4. Ребенку предлагается карточка «Предлоги». Это задание использовалось нами при исследовании уровня речевого развития. Инструкция: «Скажи, где лежит мяч?».

Задание 5. Ребенку предлагается лист-задание «Срисуй фигуры». Это задание использовалось нами при исследовании уровня развития мелкой моторики и графических умений. Инструкция: «Срисуй фигуры, точно так же как они нарисованы».

- Развитие внимания и памяти. Для оценки развития внимания и памяти используют:

Задание 1. «Запомни слова». Педагог называет ребенку 7 слов. Слова произносятся четко, в спокойном темпе. Инструкция: «Послушай меня внимательно. Запомни слова, которые я тебе назову, и повтори их»

Задание 2. Карточка «Корректирующая проба», в которой нужно заполнить предложенные фигуры соответствующими значками по образцу. Инструкция: «Посмотри внимательно на верхние фигуры. В трех фигурах нарисован свой значок: в квадратике – точка, в треугольнике – вертикальная палочка, в ромбике – горизонтальная палочка, а в кружочке – ничего. Ниже расположены те же фигуры, но без значков. Поставь значки в фигуры по образцу. Заполняй все фигуры по порядку».

Задание 3. «Повтори предложение». Педагог читает ребенку предложение и просит повторить. Инструкция: «Слушай внимательно, повтори за мной».

Задание 4. «Найди предметы». Педагог предъявляет ребенку карточку с четырьмя предметами в течение 5-7 секунд. Затем карточка убирается и предъявляется другая карточка, на которой ребенок должен отыскивать предъявленные ранее предметы. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и запомни их», «Найди среди этих картинок те, которые ты запомнил».

Задание 5. «Графический диктант». Ребенку предлагается листок в клетку и ручка с черной пастой. На листе с левой стороны должна быть нарисована точка (место начала рисунка). Инструкция: «Сейчас мы будем рисовать фигуры по клеточкам. Давай попробуем сначала начертить линию по одной клеточке вниз, вправо, вверх, влево. А теперь рядом попробуй

нарисовать две клеточки вниз и две влево. Молодец, правильно. А теперь слушай инструкцию (педагог показывает место начало рисунка): «Нарисуй две клетки вправо, две вниз, одну вправо, две вверх, две вправо».

- Развитие мышления. При обследовании развития вербального и наглядно-образного мышления используются:

Задание 1. «Разложи карточки по группам» Ребенку предлагаются попеременно предварительно разрезанные и наклеенные на картон карточки «Фрукты, овощи и ягоды» и «Одежда». Инструкция: «Разложи карточки по группам: «овощи», «фрукты», «ягоды» и «одежда». Посчитай овощи и фрукты. Скажи чего больше? Найди и покажи летнюю одежду».

Задание 2. «Закончи фразы». Педагог читает ребенку начало предложения и просит его закончить. Инструкция: «Закончи предложение».

Задание 3. «Найди ошибку художника». Педагог показывает ребенку два рисунка с изображением лампы, и просит найти рисунок, нарисованный неправильно. Инструкция: «Посмотри внимательно, скажи что верно».

Задание 4. «Разложи геометрические фигуры». Педагог просит ребенка разложить предварительно разрезанные карточки, на которых изображены разные по величине треугольники и квадраты сначала на две группы, а потом от самого большого до самого маленького. Инструкция: «Разложи карточки с геометрическими фигурами на две группы, так, чтобы в каждой группе были карточки, похожие по какому-то признаку. По какому признаку ты их разложил? А теперь разложи от самой большой до самой маленькой. По какому признаку разложены карточки теперь?»

Задание 5. «Бабушка и котенок». Ребенку предлагаются карточки. В данном блоке оценивается умение ребенка выкладывать карточки в правильной последовательности. Инструкция: «Разложи картинки по порядку, чтобы получился рассказ».

- Развитие самоорганизации. Для оценки самоорганизации (организации деятельности) используются материалы всей методики.

Анализ самоорганизации (организации произвольной деятельности) проводится по следующим показателям:

1. Способность ребенка понять инструкцию.
2. Умение планировать свою деятельность и сосредоточенно работать.
3. Длительность работы без отвлечений.
4. Умение адекватно оценивать свою работу.
5. Способность принимать помощь.

Оценка уровня здоровья

Систематическое наблюдение за ростом и развитием является важным звеном в системе контроля за состоянием здоровья детей дошкольного возраста. Одной из задач этого наблюдения является своевременное обнаружение отклонений в физическом развитии ребенка, препятствующих началу регулярных занятий образовательного характера, на основе индивидуальной оценки. Определение степени готовности детей к систематическим учебным занятиям по медицинским критериям проводится врачом детского дошкольного учреждения или детской поликлиники.

Углубленное обследование детей в связи с определением готовности к обучению в школе проводится в октябре-ноябре года, предшествующего началу занятий. Углубленный медицинский осмотр проводится педиатром, отоларингологом, офтальмологом, психоневрологом, хирургом-ортопедом, стоматологом.

В исключительных случаях ввиду отсутствия врача-специалиста ориентировочная оценка состояния здоровья может выполняться средним медицинским персоналом.

Оценка уровня физического и моторного развития

- Оценка биологического возраста

Темпы роста и развития ребенка зависят от множества причин, в том числе от наследственности, условий жизни, качества питания, экологических условий, занятий спортом, учебной нагрузки и других. Некоторые дети

растут и развиваются быстрее, другие - медленнее, даже находясь в сходных условиях.

Самый простой, но и самый грубый способ оценки биологического возраста - по пропорциям тела. При этом следует подчеркнуть, что отдельно длина или масса тела, а также размер любой части тела не могут быть использованы в качестве критериев биологического возраста.

Наиболее просто оценить степень биологического созревания организма по изменению пропорций тела в периоды ростовых скачков. В дошкольном возрасте (обычно - в 5-6 лет) дети переживают так называемый «полуростовой скачок роста». Полуростовой скачок заключается в существенном удлинении конечностей - рук и ног. Установить, произошел он уже или еще нет, можно с помощью так называемого «филиппинского теста» (впервые примененного антропологами при обследовании детей на Филиппинах): надо попросить ребенка достать правой рукой левое ухо, проведя руку над головой. У взрослого это не вызывает затруднений, у школьников - тоже, а вот 4 - 5-летний ребенок не может этого сделать, поскольку его руки еще коротки. В этом случае филиппинский тест дает отрицательный результат. Результат этого теста достаточно точно характеризует именно биологический возраст ребенка, так как отражает не просто уровень развития скелета, а гораздо более важную характеристику - степень морфофункциональной зрелости организма. Филиппинский тест рассматривают как один из главных критериев "школьной зрелости", то есть готовности организма ребенка к процессу школьного обучения.

Паспортный возраст, в котором проходит полуростовой скачок, может очень существенно варьировать. У некоторых детей он завершен уже к 5,5 годам, у других - только после 7 лет. В этом возрасте разница в два года весьма велика. Но такое разнообразие является нормальным, никаких поводов для беспокойства само по себе ускорение или замедление темпов физического развития не дает, важно, чтобы оно было гармоничным.

Тестирование двигательного развития

1. Оценка уровня развития скоростно-силовых качеств и координации движений

Тестирование проводится в спортивном зале или ином помещении с ровным полом. Пол должен быть нескользким. Форма одежды – спортивная, обувь – спортивные тапочки.

Для определения уровня развития скоростно-силовых качеств дети выполняли прыжки на месте толчком двумя ногами с высотой 5-8 см. Исходное положение: основная стойка, ступни параллельно. Фиксировали количество прыжков, выполненных за 5с по команде «начали» и «стоп».

2. Максимальная частота движений (тепинг-тест)

Оборудование и инвентарий: стол, стул, лист бумаги с нанесенной квадратной рамкой 10 x 10 см, мягкий карандаш (М, 2М), секундомер.

Тестирование проводится в помещении с удобным для ребенка письменным столом и стулом.

Тест применяется для оценки максимальной частоты движений кисти. Он важен для характеристики состояния двигательной сферы, а также демонстрирует силу нервной системы. На листе бумаги заранее вычерчивается квадрат размером 10x10 см. Задача ребенка заключается в том, чтобы за 10 секунд поставить карандашом наибольшее количество точек. По команде ребенок начинает стучать карандашом, ставя в квадрате точки с максимальной скоростью. Для оценки результатов подсчитывают общее количество точек в каждом квадрате, соединяя их между собой, чтобы избежать ошибок. Тренировка положительно сказывается на скорости и устойчивости движений кисти.

3. Статическая устойчивость

Для оценки статической устойчивости применяется тест “поза Ромберга”, при этом регистрируется время удержания позы в секундах. Руки должны быть подняты вперед, пальцы разведены и глаза закрыты (рис.33).

Тест выполняется без обуви. Ступни находятся одна за другой на одной линии, большой палец задней ноги касается пятки передней. Примерные результаты удержания позы у детей от 5 до 7 лет приведены в таблице 3. Утомление, перенапряжение, заболевание укорачивают время сохранения позы Ромберга.[4]

3.2. Результаты исследования (констатирующего эксперимента)

Анализ анамнестических данных, полученных в результате изучения медицинских карт и индивидуальных образовательных маршрутов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, свидетельствуют о том, что почти у всех детей наблюдается неблагоприятное течение пренатального и натального (родового) периодов: ранний и поздний токсикоз, угроза выкидыша, хроническая внутриутробная гипоксия плода, кесарево сечение.

В ходе проведения методики углубленного исследования сформированности школьно-значимых функций у детей 5-7 лет по Безруких М.М., адаптированную к исследуемому контингенту, и серии наблюдений были получены следующие результаты:

Анализ результатов *первой серии*, направленной на изучение социального развития показал, что у 50% детей социальное развитие в пределах нормы, дети контактны, умеют общаться, управлять своим поведением, не агрессивны, используют адекватные методы привлечения внимания. У 30% наблюдается конфликтность, затруднения при общении со сверстниками, не всегда используют адекватные методы привлечения внимания. У 20% детей отмечается недоразвитие коммуникативных навыков, затруднения в социальной адаптации, общении со сверстниками и взрослыми.

Анализ результатов *второй серии*, направленной на изучение личностного развития выявил, что 50% детей адекватно оценивают себя и

свои поступки, проявляют активный познавательный интерес, стремятся к личным достижениям, 20% детей не всегда могут контролировать себя, разделять игру и учение, не всегда могут отличить хорошее от плохого; 30% детей не могут адекватно оценить свои поступки, не проявляют познавательного интереса, игровая деятельность преобладает над учебной, не стремятся к достижениям.

Анализ результатов *третьей серии*, направленной на изучение эмоционального развития показала, что 40% детей различают эмоции людей и свои собственные, мимика, выраженная и адекватная различным ситуациям, дети доброжелательны, умеют сопереживать и сочувствовать. 20% детей испытывают некоторые трудности при определении эмоций других, не всегда могут выразить названную им эмоцию. 40% детей с трудом различают эмоции людей, не адекватно реагируют на ситуации, мимика бедная, не умеют сопереживать и сочувствовать.

Анализ результатов *четвертой серии*, направленной на изучение творческих способностей детей определил следующее: 30% детей могут конструировать, рисовать, рассказывать по своему собственному замыслу, не обращаются за помощью; 20% детей требуется не значительная помощь; 50% детей не могут конструировать, рисовать, рассказывать по своему собственному замыслу, им требуется помощь педагога, наводящие вопросы.

Анализ результатов *пятой серии*, направленной на изучение когнитивного развития выявил следующее:

- речевое развитие: 10% детей имеют речевое развитие в пределах нормы, отмечается нарушение произношения отдельных групп звуков, активный и пассивный словарь отвечают возрасту; 20 % детей имеют нестойкое нарушение звукопроизношения, объем активного и пассивного словаря чуть ниже возрастной нормы, путают лексико-грамматические категории; у 70% детей отмечаются затруднения в определении места звука в слове, количества звуков, стойкие нарушения звукопроизношения,

высказывания носят фрагментарный характер, навыки звукового анализа и синтеза не сформированы, не могут оперировать в речи предложениями.

- мелкая моторика и графические навыки: у 100% мелкая моторика и графические навыки развиты недостаточно, дети не могут показать фигуры из пальцев по подражанию, рисовать прямые линии, при заштриховке выходят за грани рисунка.

- внимание и память: у 20 % детей внимание и память в пределах возрастной нормы, у 80% детей отмечаются рассеянность внимания, неумение сосредоточиться на существенных признаках, персеверация, снижение способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой, уменьшение объема памяти и скорости запоминания, характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации, в наибольшей степени страдает вербальная память.

- мышление: у 100% детей рассматриваемой группы наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), по уровню сформированности всех трех видов мышления они отстают от нормально развивающихся сверстников, возникают трудности в формировании образов и представлений, сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами, дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам.

Анализ результатов *шестой серии*, направленной на выявление уровня здоровья, физического, моторного и двигательного развития показал, что 100% детей отстают от показателей здоровья, физического, моторного и двигательного развития возрастной группы.

С помощью данных серий диагностики и ее результатов мы смогли определить развитие и недостатки наиболее важных школьно-значимых функций, тех функций, которые не только существенно влияют на темп и

качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения, а также отвечающих позициям онтогенетического и системно-деятельностного подходов: зрительное восприятие и зрительная память, зрительный анализ и синтез; пространственная ориентация, оптико-пространственный анализ и синтез; слуховое восприятие и внимание, слухоречевая память, фонематический слух; сенсорно-двигательные координации; точные и дифференцированные движения пальцев и кистей рук.[36]

Данные результаты послужили основой для создания модели формирования школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

3.3. Модель формирования школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза

Актуальность разработки модели обусловлена недостаточностью разработанности проблемы формирования школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, а также данными, полученными в ходе проведения констатирующего эксперимента, свидетельствующими о низком уровне сформированности школьно-значимых функций у детей изучаемого контингента.

Целью создания модели является разработка примерного содержания коррекционно-педагогической работы по формированию школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

При разработке модели коррекционно-педагогической работы по преодолению школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза учитывались публикации Безруких М.М., Степановой О.А., Шевченко С.Г. и других.

При создании модели мы опирались на базовые школьно-значимые функции описанные Степановой О.А., которые в полной мере отражаются в онтогенетическом и системно-деятельностном подходах, и которые также были изучены нами в процессе констатирующего эксперимента по диагностике индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет по Безруких М.М.

Примерное содержание коррекционно-педагогической работы формированию школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза:

- Развитие зрительного восприятия и памяти, зрительного анализа и синтеза: могут использоваться игры, игровые задания и упражнения, построенные как на учебном, так и не учебном материале. На первых порах в играх, следует использовать реальные предметы, и лишь убедившись в том, что им доступны их легкое узнавание, запоминание и правильный анализ, можно использовать реалистические изображения предметов, цветные и черно-белые предметные и сюжетные картинки, иллюстрации, схематические изображения, и пр. В рамках данной функции необходимо учить детей рассматриванию и называнию, выделению деталей, сходств и различий в реальных предметах; сравнению, анализу и синтезу реалистичных изображений предметов; запоминанию визуально представленного ряда; узнаванию и называнию схематических, контурных, силуэтных изображений предметов, фигур, букв, цифр; узнаванию зашумленных, наложенных изображений; нахождение заданного изображения; разбору изображения на составляющие элементы; выделению сходных черт и группировке

изображений и/или предметов на этой основе; узнаванию незаконченных рисунков, определению недостающих или неверных деталей; различению правильно и зеркально изображенных букв и цифр.

- Развитие пространственной ориентации, оптико-пространственного анализа и синтеза - на первом этапе детям могут быть предложены типовые игры, упражнения и задания игрового характера: анализ объектов и выделение главных, существенных признаков которые отличают один объект от другого или делает их сходными; выделение заданной формы в окружающем или демонстрируемом; преобразование объектов; уточнение схемы собственного тела, указание места и положения объектов относительно себя; определение сторонности объектов; графическое обозначение направления, выполнение раскладки материала в соответствии со словесной инструкцией; определение пространственных отношений предметов между собой, преобразование этих отношений.

- Развитие слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, фонематического слуха: необходимо проводить работу по совершенствованию фонематического восприятия, представлений и произносительных возможностей детей, развитию у них навыков фонематического анализа и синтеза, используя специальные задания, построенные на невербальном и вербальном материале. Порядок включения таких заданий регулируется последовательностью становления фонематических процессов в онтогенезе:

1-й этап — совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухоречевой памяти: выделение и называние неречевых звуков (бытовые шумы), чередование характера, темпа и направления движений ориентируясь на изменение громкости или темповых характеристик звучания; определение количества звуков, воспроизведение ритмического рисунка;

2-й этап — развитие фонематического восприятия и формирование четких фонематических представлений: различение голосов, интонаций,

запоминание и воспроизведение ряда звуков, слогов, слов; воспроизведение и угадывание гласных звуков по беззвучной артикуляции;

3-й этап — формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза: выделение заданного звука из ряда предложенных, на фоне слова, нахождение общего звука в словах, называние и/или придумывание собственного слова с определенным заданным звуком, определение места звука в слове, группировка картинок в зависимости от количества звуков, выполнение звукового анализа слова, добавление разных звуков и слогов к исходному звуку.

- Развитие сенсорно-двигательных координаций: выработка у детей точной и четкой координации в системах «глаз — рука», «ухо — рука», «глаз — ухо — рука».

- Развитие точных и дифференцированных движений пальцев и кистей рук и мелкой моторики: в процессе работы должна быть реализована специальная программа, направленная на развитие ручной умелости и совершенствование точных, сложнокоординированных движений всех звеньев руки — плеча, предплечья и особенно кистей и пальцев рук. В нее могут быть включены игры, игровые упражнения и задания четырех видов: пальчиковые игротренинги, статические и динамические игровые упражнения для пальцев и кистей рук, пальчиковые игры, игры и упражнения с использованием продуктивной деятельности, подвижные игры и физкультурные упражнения.[36]

Представленная модель при своевременно начатой и систематически проводимой работе, в соответствии с программой, по формированию школьно-значимых функций у детей изучаемого контингента, будет способствовать полноценному становлению необходимых предпосылок учебной деятельности и овладению общеучебными и предметными умениями, а также позволит профилактировать формирование ситуаций неуспешности.

Выводы по Главе III

Анализ данных диагностики школьно-значимых функций позволили сделать следующий вывод:

1. У 50% детей отмечается средний уровень социального и личностного развития, у 60% детей низкий уровень эмоционального развития, у 70% обследуемых средний уровень развития творческих способностей; у 90% детей отмечаются недостатки речевого развития, у 100% детей отмечается низкий уровень развития мелкой моторики, графических навыков, мышления; у 80% детей наблюдается близкий к низкому уровню показатели развития внимания и памяти, а также 100% отстают от показателей здоровья, физического, моторного и двигательного развития.
2. Эти данные позволили спроектировать модель формирования школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, которая при своевременно начатой и систематически проводимой работе, в соответствии с программой, по формированию школьно-значимых функций у детей изучаемого контингента, будет способствовать полноценному становлению необходимых предпосылок учебной деятельности и овладению общеучебными и

предметными умениями, а также позволит профилактировать формирование ситуаций неуспешности.

Заключение

В ходе проведения исследования нами была достигнута поставленная цель – было осуществлено теоретическое обоснование и экспериментальная проверка подходов к формированию и коррекции нарушений школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Проанализирована литература научного и методического характера по проблеме определения школьно-значимых функций и описывающую современные подходы к формированию школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.(Безруких М.М., Венгер Л.А., Вьюнова Н.И., Выготский Л.С., Ахутина Т.В., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Кравцова Е.Е., Семенович А.В., Сеченов И.М., Степанова О.А., Ульенкова У.В. и другие).

2. Выделены школьно-значимые функции в каждом из выбранных и описанных нами подходов, сопоставлены между собой и определено, что оптимальными для изучения развития школьно значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет являются онтогенетический (Выготский Л.С., Кравцова Е.Е.) и системно-деятельностный (Леонтьев Л.Н., Эльконин Д.Б., Гальперин П.Я.) подходы.

3. Определены особенности развития и условия формирования школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет, которые свидетельствуют о том, что у детей изучаемого нами контингента наблюдается недоразвитие психических процессов и функций (внимание, восприятие, память, мышление, речь), что приводит к нарушению интеллектуальной продуктивности; незрелость эмоционально-волевой сферы; своеобразие формирования поведения и личностных особенностей; отставание в формировании двигательной сферы и другие.

4. Подобран и адаптирован диагностический инструментарий, направленный на изучение уровня развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 6-7 лет.

5. Выявлен уровень развития школьно-значимых функций у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза на основе диагностики углубленного исследования сформированности школьно-значимых функций у детей 5-7 лет по Безруких М.М.

6. В связи с недостаточным освещением в литературных источниках проблемы исследования, а также полученные в ходе констатирующего эксперимента данные позволили разработать модель формирования школьно-значимых функций у детей изучаемого контингента с позиций онтогенетического и системно-деятельностного подходов, которая будет способствовать полноценному становлению необходимых предпосылок учебной деятельности и овладению общеучебными и предметными умениями.

Библиографический список

1. *Аксенова, Н.И.* Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012.
2. *Асмолов, А.Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4.
3. *Ахутина, Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. СПб.: Питер, 2008.
4. *Безруких, М.М.* Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет. - М., 2007. (с приложением)
5. *Безруких, М.М.* Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: 2009
6. *Безруких, М.М.* Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1.
7. *Бим-Бад, Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002.
8. *Блинова, Л.Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. -- М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.

9. *Борякова, Н.Ю.* Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: Гном-Пресс, 2002
10. *Вельчинская, Т.П.* Подходы к проблеме дезадаптации: медицинский, социально-психологический и онтогенетический / Т.П. Вельчинская // Психология и жизнь: сборник науч. тр. Вып. №1. - М.: МОСУ, РПО, 2000.
11. *Визель, Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. -- М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005
12. *Грудненко, Е.А.* Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск: СибАК, 2010.
13. *Гусева, Н. В.* Психофизиологический подход к учебному процессу / Н. В. Гусева, Н. В. Кузнецова // Сестринское дело. - 2012. - №8.
14. *Гуткина, Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп.
15. *Еремеева, В.Д.* Мальчики и девочки - два разных мира [Текст] / В. Д. Еремеева Т.П. Хризман. - СПб.: 2003
16. *Ермолаева, М.В.* Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / – Издание 2-е. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 2003.
17. *Запорожец, А.В.* Интеллектуальная подготовка детей к школе// Дошкольное воспитание. – 1977. № 8.
18. *Конева, О.Б.* Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.

19. *Кушнер, Ю.З.* Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
20. *Лазаренко, О.И.* Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речевого развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2006. - № 5.
21. *Леонтьев, А.Н.* Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. --М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.
22. *Лубовский, В.И.* Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заве дений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лу бовского. — 2-е изд., испр. — М.: Изд. центр «Академия», 2005.
23. *Мамайчук, И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. -- СПб.: Речь, 2001
24. *Марютина, Т.М.* Введение в психофизиологию : учебное пособие / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. — 4-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Флинта : МПСИ, 2004.
25. *Мещеряков, Б.Г.* Большой психологический словарь. Мещеряков Б.Г. Зинченко В.П 4-е изд., дополн. и испр. — М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.
26. *Нижегородцева, Н.В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков.— М., 2002.
27. *Никулина, Г.В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Никулина Г.В. Волкова И.П., Фещенко Е.К.. -- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
28. *Омельченко, Е.М.* Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2009. - №2.

29. *Пермякова, М.Е.* Психологические аспекты трудностей учения в школе : учебное пособие / М. Е. Пермякова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2015.
30. Письмо Департамента общего и дошкольного образования от 17.02.2004г .№ 14-51-36/ 13. Методическое письмо Института возрастной физиологии Российской академии образования «Об использовании Программ индивидуального адаптивного развития при подготовке детей к школе».
31. *Саенко, Ю.В.* Специальная психология Учебно-метод. пособие. Таганрог:Изд-во ТИУиЭ, 2002
32. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. -- М.: Академия, 2002.
33. *Сиротюк, А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
34. *Скрипниченко, В.В.* Формирование школьно-значимых функций у детей с ОВЗ // Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2016. - №1.
35. *Соколова, Е.В.* Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. В. Соколова. - М. : Сфера, 2009.
36. *Степанова, О.А.* Профилактика школьных трудностей у детей. М.: Сфера, 2003
37. *Сугрובה, Г.А.* Комплексная оценка особенностей школьно-значимых показателей функционального развития детей 6-7 лет и критерии прогнозирования школьных трудностей: автореф. канд. биолог, наук / Г. А. Сугрובה. - М., 1999.
38. *Субботина, С.* Условия формирования у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности / С. Субботина // Дошкольное воспитание. – 2014. - № 4.

39. *Тоистева, О.С.* Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. // Педагогическое образование в России. 2013. № 2
40. *Ульяenkova, У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.
41. *Усманова, А.* Клиническая психология / Сост. и общая редакция Н. В. Тарабриной. — СПб.: Питер. — (Серия «Хрестоматия по психологии»), 2000
42. *Усова, А.П.* Обучение в детском саду / под ред. действит. чл. АПН СССР А. В. Запорожца. — 3-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1981.
43. *Фадина, Г.В.* Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. — Балашов: «Николаев», 2004.
44. *Худик, В.А.* Онтогенетический аспект психологической диагностики и педагогической коррекции аномального развития личности: автореф. дис. д-ра психол. наук / В.А. Худик. - Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: 1999.
45. *Цветкова, Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. -- М.: «Юристъ», 1997.
46. *Шаповаленко, И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2004.
47. *Шевченко, С.Г.* Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003.

Приложение 1

Сопоставительный анализ современных подходов к формированию школьно-значимых функций

Подход	Школьно-значимые функции											
	Высшие психические функции (ВПФ)					Многоуровневые сложные процессы			Созревание всех структур мозга	Созревание ЦНС	Навыки учебной деятельности	По
	Восприятие	Внимание	Память	Мышление	Речь	Письмо	Чтение	Счет				
Нейропсихологический (А.В.Семенович, Т.В.Ахутина)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Психофизиологический (П.К.Анохин, И.М.Сеченов, И.П.Павлов)	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		
Психологический (А.В.Запорожец, Н.И. Вьюнова, Л.И.Божович)	✓	✓	✓	✓	✓						✓	
Педагогический (У.В.Ульенкова, Л.А.Венгер)						✓	✓	✓			✓	
Онтогенетический (Л.С.Выготский, Е.Е.Кравцова и др.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Системно- деятельностный подход (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	

Приложение 2

Анкеты (Диагностика индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет по Безруких М.М.)

Социальное развитие

Анкета № 2

1. Социальное развитие	Баллы		
	3 балла	2 балла	1 балл
1. Легко вступает в контакт и умеет общаться			
2. Способен управлять своим поведением, знает, что можно и чего нельзя, не агрессивен, не драчлив			
3. Умеет общаться с чужими взрослыми людьми, тактичен			
4. Спокойно адаптируется в новой обстановке (в гостях, в поездке и т.п.)			
5. Умеет различать отношение и настроение взрослых			

При заполнении анкеты используется балльная система: 3 балла – за полное соответствие указанному качеству или поведению, 2 балла – за неполное соответствие, 1 балл – за отсутствие данного качества.

Максимальный балл – 15, минимальный – 5 балл.

Социальное развитие ребенка можно считать сформированным, если общая сумма баллов по этому блоку не менее 6 баллов.

В том случае если сумма баллов от 6 до 10, следует уделить особое внимание развитию коммуникативных навыков ребенка, целенаправленно формировать навыки социальной адаптации ребенка в совместной деятельности со сверстниками

Личностное развитие

Анкета №2

2. Личностное развитие	Баллы		
	3 балла	2 балла	1 балл
1. Способность «заниматься, учиться», а не только играть			
2. Стремление к достижению результата способность достаточно объективно его оценить			
3. Способность дифференцировать «что такое хорошо и что такое плохо», умение оценивать свои поступки			
4. Проявление активного познавательного интереса (к новым видам деятельности, к миру взрослых, к окружающему миру и т.п.)			
5. Стремление к личным достижениям («Я уже знаю, умею...»), самоутверждению, признанию			

Второй этап – углубленное (деятельностное) обследование проводится при повторном обследовании. Оно включает следующие вопросы:

1. Хочешь ли ты идти в школу?
2. Зачем тебе идти в школу?
3. Если играть в школу, кем ты будешь учителем или учеником? Почему?
4. Как ты думаешь, хорошая школа, в которой только перемены, а уроков никогда не бывает? Почему?

Последний параметр школьной мотивации оценивается по ходу выполнения всего тестирования.

Блок Карты обследования

2. Личностное развитие (школьная мотивация)				
Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения задания, организация деятельности
	3 балла	2 балла	1 балл	
1. Хочет идти в школу, отказывается оставаться в детском саду				
2. Понимает, зачем идти в школу				
3. Осознает себя будущим учеником (понимает статус ученика)				
4. Преобладание учебной деятельности над игровой.				
5. Проявляет интерес к новым заданиям, заинтересован в положительном результате				
Сумма баллов				

При заполнении анкеты используется балльная система: 3 балла – за полное соответствие указанному качеству или поведению, 2 балла – за неполное соответствие, 1 балл – за отсутствие данного качества.

Максимальный балл – 15, минимальный – 5 балл.

В том случае, если ребенок получил от 11 до 15 баллов можно высоко оценить уровень его личностного развития, при оценке в 6-10 баллов можно прогнозировать школьные трудности и снижение учебной мотивации. При оценке до 6 баллов обучение в школе возможно только при индивидуальном подходе к ребенку, специальной тактике обучения, повышении мотивации, познавательного интереса.

Эмоциональное развитие

Этап 1 Анкета № 2

3. Эмоциональное развитие	Баллы
---------------------------	-------

	3 балла	2 балла	1 балл
1. Обычно уравновешен, доброжелателен			
2. Радуется новым игрушкам, играм, обновкам			
3. Адекватно ведет себя в различных ситуациях (при просмотре мультипликационных фильмов, чтении книг и т.п.)			
4. Воспринимает шутку, готов пошутить сам			
5. Способен сопереживать			

При ответах на вопросы родители используют балльную систему оценок, аналогичную методике ответов на все остальные вопросы анкеты № 2

Блок Карты обследования

3. Эмоциональное развитие				
Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения задания, организация деятельности
	3 балла	2 балла	1 балл	
1. Адекватно различает эмоции на рисунках лиц				
2. Адекватно реагирует				
3. Способен закончить предложение, имеющее разную эмоциональную окраску				
4. Способен подобрать картинки к ситуациям				
5. Способен графически изобразить эмоции				
Сумма баллов				

3 балла – задание не вызывает трудности, выполняется самостоятельно, ответы адекватны ситуации; 2 балла – выполнение задания затруднено, есть неточности или требуется помощь (разъяснения и наводящие вопросы); 1 балл – неспособность выполнить задание даже с помощью.

Творческое развитие

АНКЕТА № 2

4. Творческое развитие	Баллы		
	3 балла	2 балла	1 балл
1. Способен конструировать, строить из кубиков (конструктора, Лего и т.п.), счетных палочек не только по образцу, но и придумывать конструкцию самому			

2. Способен моделировать фигуры из разных материалов (глина, пластилин, ткань, природные материалы)			
3. Способен придумывать истории, стихи, сказки			
4. Способен рифмовать слова, придумывать новые слова, играть в «слова»			
5. Понимает схематические изображения			

При ответах на вопросы родители используют балльную систему: 3 балла – полное соответствие со сформулированными в анкете утверждениями; 2 балла – неполное соответствие с указанными утверждениями и не всегда проявляющееся качество или поведение; 1 балл – несоответствие данному утверждению.

Блок карты обследования

4. Творческое развитие				
Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения задания, организация деятельности
	3 балла	2 балла	1 балл	
1. Умение придумать и построить фигуру из кубиков или палочек				
2. Умение выложить фигуру, используя шнурок				
3. Умение придумать несколько вариантов изображения из одного образца				
4. Умение придумать рифму к слову				
5. Умение придумать историю				
Сумма баллов				

Результаты ответов (балльные оценки), отмечая в графе «Наблюдение...» все особенности реакции ребенка, нестандартные ответы и т.п.

При оценке результатов деятельности ребенка в ходе углубленного обследования педагог также использует балльную систему

Задание 1, 2.

3 балла – задание не вызывает трудности, выполняется самостоятельно.

2 балла – задание выполняется с помощью исследователя (наводящих вопросов, помощи при конструировании).

1 балл – задание не выполняется даже с помощью исследователя.

Задание 3.

3 балла – ребенок дорисовывает все фигуры; изображения разнообразны, нет повторов (стереотипов).

2 балла – задание выполнено не полностью (дорисовано не менее 3-х фигур); или дорисованы все фигуры, но есть стереотипные изображения;

1 балл – все изображения одинаковы, или задание не выполнено

Задание 4.

3 балла – ребенок легко подбирает рифму (одну или несколько).

2 балла – задание выполнил не полностью (подобрал только одну рифму)

1 балл – задание не выполнено.

Задание 5.

3 балла – быстро и легко придумывает окончание рассказа (оценивается умение фантазировать).

2 балла – придумывает окончание рассказа с помощью наводящих вопросов.

1 балл – задание не выполнено.

Когнитивное развитие

Анкета № 2

Показатели	Баллы		
	3 балла	2 балла	1 балл
5. Когнитивное развитие			
5.1. Речевое развитие			
1. Умеет самостоятельно рассказать знакомую сказку или составить рассказ по картинкам			
2. Способен к простейшему звуковому анализу слов (может выделить звук в начале, середине и конце слова)			
3. Обладает хорошим словарным запасом, позволяющим выразить мысль, описать событие, ответить на вопрос, задать вопрос и т.п.			
4. Грамматически правильно строит предложения, правильно использует предлоги, приставки, союзы			
5. Способен правильно произносить все звуки родного языка			
5.2. Развитие моторики и графических умений			
1. Уверенно владеет всеми бытовыми действиями (еда вилкой, ложкой, расстегивание, застегивание пуговиц, чистка зубов, одевание, раздевание, шнурование ботинок и т.п.)			
2. Способен манипулировать мелкими предметами (складывать мозаику, собирать бусины, пуговицы в коробку, складывать пазлы и т.п.)			
3. Правильно и легко выполняет упражнения пальчиковой гимнастики			
4. Умеет правильно держать ручку и чертить прямые ровные линии (вертикальные и горизонтальные)			
5. Может нарисовать круг и овал			
5.3. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации			

1. Способен выделять и классифицировать фигуры (буквы, цифры, предметы) по форме, размеру, цвету и другим признакам			
2. Способен копировать фигуры, буквы, цифры, соблюдая размерность и направление всех штрихов и элементов			
3. Способен находить часть от целой фигуры, конструировать фигуры из деталей по образцу (схеме)			
4. Способен различать пространственное расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости (над, под, на, за, перед, возле, сверху, снизу, справа, слева и т.п.)			
5. Способен срисовывать (копировать) простые геометрические фигуры, сочетания фигур, пересекающиеся линии, соблюдая размеры, соотношение и направление штрихов			
5.4. Развитие внимания и памяти			
1. Способен работать не отвлекаясь 5-10 минут, даже если деятельность не очень интересна или трудна.			
2. Способен переключиться с одного вида деятельности на другой			
3. Способен найти различия на 2-х похожих картинках			
4. Хорошо помнит сюжеты прочитанных сказок, увиденных мультфильмов, экскурсий и спектаклей			
5. Легко учит стихи			
5.5. Мышление (общее развитие)			
1. Способен к обобщению и классификации (находит общее, различие предметов, явлений, процессов; способен выделить лишний предмет)			
2. Способен сделать простой, логический вывод			
3. Понимает смысл и последовательность событий (на картинках, в простом рассказе, в жизни).			
4. Имеет элементарный запас сведений о себе, своей семье, быте, умеет ими пользоваться			
5. Имеет элементарный запас сведений об окружающем мире, умеет ими пользоваться			
5.6. Самоорганизация (организация произвольной деятельности)			
1. Ребенок воспринимает инструкцию (задание) и по инструкции выполняет действие, не нужно несколько раз повторять инструкцию			
2. Ребенок не торопится, не суетится, доводит работу до конца			
3. Ребенок способен работать самостоятельно			
4. Способен оценить качество своей работы (найти ошибки и исправить их)			
5. При неудаче не сердится, принимает помощь взрослых, с подсказкой выполняет задание, не отказывается продолжать работу			

3 балла – полное соответствие со сформулированными в анкете утверждениями;

2 балла – не полное соответствие со сформулированными в анкете утверждениями;

1 балл – несоответствие данному утверждению.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Речевое развитие				
Задания	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска
1. «Бабушка и котенок»	Ребенок способен составить развернутый рассказ по картинкам, предложения грамматически правильны, словарный запас богатый, задания выполняется самостоятельно	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов и (или) имеются аграмматизмы (нарушения согласования слов по роду, числу, падежу, неточное употребление предлогов); затрудняется в ответах на вопросы	Ребенок не может составить рассказ даже по наводящим вопросам. Называет отдельные слова или действия героев на каждой картинке	• Бедный словарный запас • Неумение грамматически правильно строить предложение. • Нарушение звукопроизношения • Трудность звукобуквенного анализа • Трудности при составлении рассказа
2 «Найди звук»	Нет нарушения звукопроизношения, ребенок хорошо дифференцирует все звуки	Задание выполняется после стимулирующей помощи, требуется повтор слов, допускаются ошибки. Задание выполняется не полностью	Задание не выполняется даже с помощью	
3. «Составь предложение»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Задание выполняется после стимулирующей помощи, требуется повтор слов, допускаются ошибки. Задание выполняется не полностью	Задание не выполняется даже с помощью	
4. «Предлоги»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Задание выполняется после стимулирующей помощи, требуется повтор слов, допускаются ошибки. Задание выполняется не полностью	Задание не выполняется даже с помощью	
5 «Звукопроизношение»	Звукопроизношение не нарушено	Нарушено произношение 1-2-х звуков	Нарушено произношение 3-х и более звуков	

МЕЛКАЯ МОТОРИКА И ГРАФИЧЕСКИЕ НАВЫКИ

Развитие моторики и графические умения				
Задания	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска

1. «Шнурки» и «Цепочка из скрепок»	Ребенок уверенно без напряжения и скованности выкладывает фигуры и собирает цепочку	Ребенку с трудом даются более точные движения. Движения неловкие, скованные, наблюдается тремор	Задание не выполнено	• Скованность движений, сильное мышечное напряжение (сильный либо очень слабый нажим) при выполнении графических заданий. • Тремор (дрожание рук), дрожащие линии. • Помощь другой рукой • Трудность действий с предметами • Отказ от графической деятельности («У меня не получится», «Это я не умею», «Рисовать не буду») • Неровные, разорванные штрихи • Неправильное положение ручки
2. «Пальчиковые упражнения»	Задание не вызывает трудностей, выполняется без напряжения. Ребенок быстро подыскивает нужную позу пальцев	Ребенок долго ищет позу, движения скованы, напряжены, помогает себе другой рукой, путает пальцы или требуется помощь исследователя	Ребенок не может воспроизвести позу даже с помощью	
3. «Проведи прямые линии»	Линии прямые, четкие, ровные. Отсутствие тремора	Линии недостаточно ровные и четкие.	Линии прерывистые, не доведены до конца, выраженный тремор	
4. «Срисуй фигуры и цифры»	Ребенок выполняет задание уверенно, линии четкие, ровные. Фигуры и буквы точно соответствуют образцу. Точное соотношение размеров и углов	При выполнении задания наблюдается скованность, напряжение, тремор. Нечеткость размеров, не соблюдение пропорций, неровность штрихов	Задание не выполнено.	
5. «Кораблик и дорожка»	Ребенок выполняет задание уверенно, линии четкие в пределах границ с достаточным нажимом, штрихи параллельные	При выполнении задания наблюдается скованность, напряжение, тремор. Линии выходят за границы. Нарушение направления штриха. Задание выполняется не полностью, быстро устает рука	Линии сильно выходят за границы. Очень слабый нажим	

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЗРИТЕЛЬНО МОТОРНЫХ КООРДИНАЦИЙ

Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации				
Задания	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска

1. «Одинаковые фигуры»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Задание выполняется не полностью, с помощью стимулирующих вопросов. Присутствует зеркальность	Задание не выполнено даже с помощью	• Не точное копирование. • Несоблюдение пропорций. • Сглаженные углы • Не правильное расположение фигур по отношению друг к другу • Зеркальное восприятие и копирование • Трудности выражения пространственных отношений с помощью предлогов • Трудности выделения предметов среди наложенных картинок
2 «Наложенные картинки»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Задание выполняется не полностью, с помощью стимулирующих вопросов.	Задание не выполнено даже с помощью	
3. «Незаконченный рисунок»	Задание не вызывает трудности, выполняется самостоятельно	Задание выполняется не полностью, с помощью стимулирующих вопросов. Допускаются ошибки	Задание не выполнено даже с помощью	
4. «Предлоги»	Различает расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости правильно, самостоятельно	Ребенок путает некоторые предлоги (расположение предметов в пространстве)	Задание не выполняется даже с помощью, ребенок не может выразить пространственное отношение с помощью предлогов	
5 «Срисуй фигуры и цифры»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Наблюдается зеркальное рисование, неточности в соблюдении пропорций (например, треугольник и кружочек одинакового размера)	Ребенок не видит и не исправляет ошибку даже после стимулирующего вопроса	

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ

Развитие внимания и памяти				
Задания	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска
1. «Запомни слова»	Задание не вызывает трудностей, ребенок повторяет все слова	Ребенок называет не более пяти слов после двукратного предъявления	Ребенок запомнил менее 5 слов после двукратного предъявления	• Трудность запоминания слов, предложений,

2. «Корректурная проба»	Задание выполняется безошибочно, самостоятельно, отмечены все фигуры нужными значками	Задание выполнено не полностью (отмечены не все фигуры), или встречается 1-2 ошибки, которые ребенок исправляет после стимулирующей помощи педагога («Посмотри внимательно, поищи еще»)	Ребенок не может нарисовать нужные знаки в нужных фигурах самостоятельно. Делает много ошибок и не может исправить их	• Трудности запоминания предметов и их сопоставления • Неспособность удерживать высокий уровень внимания • Неспособность сохранять в памяти инструкцию и работать в соответствии с ней • При запоминании слов или предложений встречаются перестановки слов, замены, привнесения
3. «Повтори предложение»	Ребенок точно повторяет предложение после первого предъявления	Ребенок повторяет предложение после повтора и (или) с неточностями	Предложение искажается, упрощается, даже после трехкратного предъявления	
4. «Запомни предметы»	Задание выполняется полностью, самостоятельно	Задание выполняется не полностью (найжены три предмета)	Ребенок нашел 1-2 предмета	
5. «Графический диктант»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно	Ребенок выполняет задание со стимулирующей помощью	Ребенок не выполняет задание даже с помощью	

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Вербально-логическое и наглядно-образное мышление (общее развитие)				
Задания	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска
1. «Фрукты, овощи, ягоды и одежда»	Задание не вызывает трудностей, выполняется самостоятельно. Ребенок умеет классифицировать и обобщать предметы по категориям	Ребенок правильно раскладывает картинки по группам, но не может назвать группу. Затрудняется при оценивании «больше-меньше»	Ребенок не понимает принципов классификации, не знает категорий предметов	• Неспособность классифицировать и обобщать предметы • Незнание категорий предметов • Непонимание логико-грамматических конструкций
2. «Закончи фразы»	Задание выполнено в соответствии с инструкцией самостоятельно	Ребенок продолжает все предложения, однако не все ответы логически верны	Ребенок закончил только 1-2 предложения логически верно	

3. «Найди ошибку художника»	Задание выполнено в соответствии с инструкцией самостоятельно	Ребенок правильно выбрал картинку, однако не может объяснить, в чем ошибка художника	Задание не выполнено	• Неумение логически заканчивать предложения • Трудности установления причинно-следственных связей
4. «Разложи геометрические фигуры»	Задание выполнено в соответствии с инструкцией самостоятельно	Задание выполняется с помощью, требуются дополнительные разъяснения	Задание не выполнено	
5. «Бабушка и котенок»	Задание выполнено в соответствии с инструкцией самостоятельно. Все картинки разложены в правильном порядке	Выполняет с помощью наводящих вопросов педагога и исправляет ошибку	Раскладывает не правильно, ошибки не видит, помощь не эффективна	

Самоорганизация (организация произвольной деятельности)				
Параметры	3 балла	2 балла	1 балл	Факторы риска
1. Понимание инструкции	Ребенок умеет понимать инструкцию и работать в соответствии с ней	Требуются дополнительные разъяснения инструкции	Требуется неоднократное повторение инструкции, ребенок не работает по инструкции даже после дополнительных разъяснений	• Неумение планировать и контролировать свою деятельность, хаотичность • Частые отвлечения • Суетливость • Требуется постоянный внешний контроль
2. Планирование деятельности	Умеет планировать свою деятельность, доводит работу до конца	Не всегда доводит работу до конца, отходит от намеченного плана работы	Неумение планировать свою деятельность, не заканчивает работу	
3. Работа без отвлечений	Умеет работать без отвлечений	Отвлекается, но положительно реагирует на организующую помощь	Частые отвлечения, работа хаотична	
4. Контроль деятельности	Контролирует свою деятельность. Способен обнаружить и исправить ошибку по ходу деятельности	Ошибки не видит, однако при привлечении внимания к ошибке, может сам ее исправить	Ошибке не видит, даже при привлечении внимания к ней, коррекции не вносит. Требуется постоянный контроль со стороны взрослого	

5. Реакция на замечания и помощь	Адекватно реагирует на замечания, принимает помощь и умеет использовать ее	Не всегда адекватно реагирует на замечания, не умеет использовать помощь	Неадекватная реакция на замечания (закрывается, агрессия, отказ от работы). Помощь не принимает	• Очень медленный темп работы • Неумение использовать помощь, переносить на свою деятельность • Неадекватная реакция на замечания
----------------------------------	--	--	---	---

Результаты ответов (балльные оценки) заносятся в соответствующий блок карты обследования.

Блок Карты углубленного диагностического обследования

Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения задания, организация деятельности
	3 балла	2 балла	1 балл	
5. Когнитивное развитие				
5.1. Речевое развитие				
1. Может составить рассказ по последовательным картинкам. Запас слов позволяет выразить мысль, описать события				
2. Умеет выделить звуки в начале, середине, конце слова				
3. Умение грамотно строить предложение (согласование падежей, родов)				
4. Умеет выразить пространственные отношения с помощью предлогов				
5. Правильное звукопроизношение, четкая артикуляция				
Сумма баллов				
5.2. Развитие мелкой моторики и графических умений				
1. Ловкость, точность при манипуляции с мелкими предметами (шнурками, палочками,				

Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения
	3 балла	2 балла	1 балл	
кубиками)				
2. Способность к координации движений двух рук				
3. Хорошая координация движений пальцев рук				
4. Способность чертить ровные вертикальные и горизонтальные линии, ровность и четкость штрихов				
5. Ловкость, отсутствие скованности, напряжения при выполнении графических движений				
Сумма баллов				
5.3. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации				
1. Дифференцирует и срисовывает различные фигуры, буквы, цифры, выделяя их характерные признаки				
2. Классифицирует фигуры по форме, размерам, направлению штрихов и другим признакам				
3. Дорисовывает фигуры, соблюдая размерность и направление всех штрихов и элементов				
4. Различает расположение фигур и деталей в пространстве и на плоскости (над - под, на - за, перед - возле, сверху - снизу, справа - слева и т.п.)				
5. Копирует простые геометрические фигуры, сочетания фигур, пересекающиеся линии, соблюдая размеры, соотношение и направление штрихов				
Сумма баллов				
5.4. Развитие внимания и памяти				
1. Запоминает цепочку слов				
2. Умеет работать сосредоточенно, без отвлечений				
3. Запоминает и повторяет предложение (вербальная память)				
4. Запоминает изображение предметов, может выделить их среди других (зрительная память))				
5. Способен удерживать внимание и работать в соответствии с инструкцией				
Сумма баллов				
5.5. Мышление (Общее развитие)				
1. Умеет классифицировать и обобщать предметы, считать в пределах 10				
2. Умеет находить причинно-следственные связи				
3. Умеет делать простые логические выводы, может продолжить словесное рассуждение				

Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения			Наблюдение за ходом выполнения
	3 балла	2 балла	1 балл	
4. Умеет дифференцировать предметы по форме и величине				
5. Понимает смысл и последовательность событий (на картинках, в простом рассказе)				
Сумма баллов				
5.6. Самоорганизация (организация произвольной деятельности)				
1. Понимает инструкцию и работает в соответствии с ней				
2. Умеет планировать свою деятельность и доводить работу до конца				
3. Умеет работать без отвлечений в течение выполнения задания (5-10 минут)				
4. Видит свои ошибки и вносит коррекцию по ходу выполнения задания				
5. Адекватно реагирует на замечания, принимает помощь и умеет использовать ее				
Сумма баллов				

Приложение 3

Протокол углубленного исследования сформированности школьно-значимых функций у детей 5-7 лет

Ф.И.ребенка _____ возраст _____ дата _____

1. Эмоциональное развитие

«Лица»

радостное	грустное	испуганное	злое	удивленное

1.2. «Закончи предложение»

Я смеюсь, когда _____

Мне грустно, когда _____

Я злюсь, когда _____

Я удивляюсь, когда _____

Мне страшно, когда _____

1.3. «Эмоциональные ситуации»

1	2	3

1.4. «Мимика»

радость	Удивление	испуг

1.5. «Бабушка и котенок» (может понять переживания и мысли героев). «Посмотри, котенок испортил бабушкину работу, тебе жалко бабушку?» «А котенка?» «Почему?» _____

2. Творческое развитие.**2.1. «Палочки»** _____**2.2. «Шнурки»** _____**2.3. «Квадраты»**

1	2	3	4	5

2.4. «Рифма»

Шишка	Ветка	дом

2.5. «Бабушка и котенок» (умеет придумать окончание рассказа, может придумать более одного варианта окончания)

3. Когнитивное развитие. Речевое развитие.

3.1. «Бабушка и котенок»

Словарный запас	Грамматический строй	Предложения
Богатый Бедный	не нарушен нарушен	распространенные не распространенные

3.2. «Найди звук»

Аист	зонт	Сок	Мак	стул
А	Т	О	З	4

3.3. «Составь предложение»

Надевать, пальто, девочка _____

Бабушка, книжка, читать, внук _____

Стоять, на, стол, цветы, ваза _____

3.4. «Предлоги»

В	за	около (справа, слева)	на	под

3.5. «Звуки»

с	с'	З	з'	ц	ш	ж	щ	Ч	р	р'	л	л'	другие звуки

4. Моторика и графические умения.

4.1. «Шнурки» _____

4.2. «Палочки» _____

4.3. «Пальчиковые упражнения»

упражнение	Правая рука	Левая рука	Обе руки
«пальчики здороваются»			
«зайчик»			
«коза»			

4.4. «Срисуй фигуру» (линии ровные / тремор)

4.5. «Кораблик и дорожка» (линии ровные / тремор; штрихи в пределах контура / за контуром; направление сохраняется / изменяется)

5. Зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации.**5.1. «Одинаковые фигуры»**

ключи _____ кораблики _____

5.2. «Наложенные изображения» (ребенок нашел _____ квадратов или _____ кругов)**5.3. «Незаконченный рисунок»** _____**5.4. «Предлоги»** (см. Речевое развитие, п.3.4.)**5.5. «Срисуй фигуру»** (см. Моторика и графические умения, п.4.4.) (пропорции сохраняются / изменяются; рисунок схожий / зеркальный)**6. Внимание и память.****6.1. «Запомни слова»**

Слон	дочь	мыло	шум	весна	стул	рука	привнесения

6.2. «Корректирующая проба» (1,5 мин)

Просмотрено знаков	Кол-во ошибок	Примечания

6.3. «Повтори предложение»

Под старой елью дети нашли большой белый гриб. _____

6.4. «Запомни предметы»

шапка	самолет	Лампа	аист	ошибки

6.5. «Графический диктант» (выполняет правильно; делает пространственные ошибки (вверх-вниз, вправо-влево; делает количественные ошибки (количество клеточек)).**7. Мышление.****7.1. «Разложи карточки»**

Овощи	фрукты	Ягоды	одежда	Посчитай: овощи фрукты
-------	--------	-------	--------	---------------------------

7.2. «Закончи фразы»

Весной тает снег, потому что ...

Вечером на улице зажигаются фонари, потому что...

Что будет, если принести сосульку в теплую комнату?

Летом можно бегать босиком, потому что ...

7.3. «Найди ошибку художника» _____

7.4. «Разложи геометрические фигуры» (умеет / не умеет выделять признаки; умеет / не умеет называть признаки).

7.5. «Бабушка и котенок» (правильно / не правильно разложил последовательность картинок).

8. Школьная мотивация.

8.1. Хочешь ли ты идти в школу? _____

8.2. Зачем тебе идти в школу? _____

8.3. Если играть в школу, кем ты будешь учителем или учеником? _____ Почему? _____

8.4. Как ты думаешь, хорошая школа, в которой только перемены, а уроков никогда не бывает? _____

Почему? _____